

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Martina Vidláková

II. ročník – navazující magisterské prezenční studium

Obor: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základních škol – Učitelství německého jazyka pro
2. stupeň základních škol

**Výzkum čtenářské adekvátnosti literárních ukázek
čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ**

Diplomová práce

Olomouc 2017

Vedoucí diplomové práce:
doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 22. 6. 2017

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování cenných rad, připomínek a materiálůvých podkladů k práci. Dále pak děkuji vedení a učitelům zúčastněných základních škol: ZŠ Vyškov, Tyršova 4, p.o.; ZŠ Vyškov, Nádražní 5, p.o.; ZŠ Drnovice; ZŠ a MŠ Vyškov, Letní pole, p.o. za umožnění výzkumného šetření a vstřícnost během jeho realizace.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Teoretická východiska výzkumu.....	12
2 Přístupy k literatuře pro děti a mládež od počátku 19. století.....	14
2.1 Požadavek mravnosti od počátku 19. století.....	14
2.2 Názorové střety od 60. let 19. století.....	15
2.3 Reformní snahy počátku 20. století.....	16
2.4 Literární situace za 2. světové války.....	17
2.5 Léta poválečná a nová reforma školství.....	17
2.6 Nové reformní snahy 50. a 60. let.....	18
2.7 Konkretizace žakovských představ o knize.....	18
2.8 Žakovské čtenářství 80. let.....	19
3 Pojetí čtenářství v současnosti.....	21
3.1 Problematika současného čtenářství a čítanek.....	21
3.2 Vliv rozvoje techniky na základní žakovské dovednosti.....	22
4 Dospívající čtenář – kognitivní vývoj pubescenta a adolescenta.....	26
4.1 Hledání žakovské identity.....	26
4.2 Citové prožívání žáka a formování jeho myšlení.....	27
5 Čítanka jako druh učebnice, učebnice jako médium.....	29
5.1 Čítanka a učebnice – vymezení pojmů.....	29
5.2 Vývoj učebnice a její funkce.....	29
6 Recepce textu z pohledu konstruktivismu.....	33
6.1 Model E-U-R.....	34
7 Funkční a čtenářské gramotnosti.....	36
7.1 Pojem čtení a funkční gramotnost.....	36
7.2 Čtenářská gramotnost.....	37
7.3 Mezinárodní šetření PISA a PIRLS.....	37
8 Kvalita výuky.....	41
8.1 Vymezení pojmu.....	41
8.2 Kvalita versus kvantita.....	42
8.3 Efektivitu nahrazuje kvalita.....	42
8.4 Model didaktické rekonstrukce a další nové přístupy ve zkoumání.....	44
8.5 Výuka literární výchovy.....	47
9 Učební úloha.....	51

9.1 Učební úloha.....	51
PRAKTICKÁ ČÁST	
10 Cíle výzkumu, výzkumné otázky.....	61
11 Metodologie a realizace výzkumu.....	63
11.1 Použité metody.....	63
11.2 Výzkumný soubor.....	66
11.3 Průběh a okolnosti výzkumného šetření.....	68
12 Čítanka FRAUS pro 9. ročník ZŠ.....	70
12.1 Výzkumný soubor ukázkových textů.....	72
13 Recepte uměleckých literárních ukázek s využitím metody sémantického.....	76
13.1 Žákovské posouzení ukázek vzhledem k faktoru motivace ke čtení prostřednictvím literární výchovy.....	77
13.2 Žákovské posouzení ukázek vzhledem k faktoru postoje ke čtení.....	81
13.3 Žákovské posouzení ukázek vzhledem k faktoru pohlaví.....	83
13.4 Vyhodnocení nejlépe a nejhůře přijatých ukázkových uměleckých textů vzhledem ke třem faktorům.....	89
13.5 Zhodnocení ukázkových textů s žakovským komentářem.....	91
14 Interpretace a posouzení literárních ukázek s použitím metody ohniskových skupin (včetně žakovských komentářů).....	99
14.1 Vztah žáků 9. tříd ke čtení.....	99
14.2 Interpretace a hodnocení textu 3.....	103
14.3 Interpretace a hodnocení textu 5.....	107
14.4 Interpretace a hodnocení textu 6.....	114
14.5 Interpretace a hodnocení textu 8.....	121
15 Shrnutí výsledků a závěrečná diskuse.....	127
15.1 Shrnutí výsledků kvantitativního měření (sémantický diferenciál).....	127
15.2 Shrnutí výsledků kvalitativního měření (ohnisková skupina).....	131
Závěr.....	140
Použitá literatura.....	144
Seznam použitých zkratk.....	149
Přílohy.....	150

Úvod

Je čtení radostí, nebo přežitkem? Je to povinnost a nuda, nebo naopak vzrušení a relaxace? Co představuje dnes čtení pro žáky na druhém stupni základní školy? Mnoho výzkumů si klade otázky, zda děti čtou. A pokud ano, proč. Pokud však nečtou, je velmi důležité zabývat se příčinami této skutečnosti. Proč je čtení nebaví? Co v něm hledají, ale nenacházejí? Otázkami hodnot čtení u patnáctiletých žáků se zabývá např. Homolová (2013a, 2013b)¹. Spolu s předloženými žakovskými výpověďmi dokazuje, že žáci si uvědomují důležitost čtení, uvědomují si jeho přínos ve vzdělávání a pro budoucí společenské a pracovní uplatnění, jen někteří z nich však nacházejí ve smyslu čtení větší, duševní hloubku. Většina ale zmiňuje obecně vžité pravdy, které jim jsou společností vštěpovány, tedy že čtením si rozšiřují slovní zásobu, mohou nacházet nové zajímavosti a obohacovat se dalšími poznatky, také přispívá ke zlepšení komunikace. Řadě z nich ale toto vše už vynahrazuje internet jakožto moderní médium a zdroj informací i zábavy, který považují, společně s televizí, i za „příčinu“ toho, že mladí lidé dle nich nečtou. Je pro ně rychlejší a jednodušší pustit si film, než aby si přečetli celou knihu, jejímuž obsahu často nerozumějí, ztrácejí se v textu a raději knihu odloží. Čtení pro ně automaticky nepředstavuje zdroj zábavy, neztotožňují se s literárními postavami jako je tomu u žáků mladších. Celkově ale starší i mladší dospívající žáci spojují čtení s pojmy jako rozumová schopnost, nová informace, vzdělávání a školní povinnost apod.

Tento poznatek může ukázat, zda žáci text vnímají jen a pouze jako textovou učební pomůcku, jejímuž obsahu téměř nerozumí, čímž se nám otevírá možnost představit si, jak by mohlo být pojato vyučování, v němž je tato učební pomůcka využita. Je-li text pro žáka obtížný a nezajímavý, posune se hodina často zcela nežádoucím směrem. Tedy žákovi budou předány o uměleckém textu potřebné informace, žák se jej systematicky a bez osobního zapojení naučí, neboť se od něj určitý výstup bude později očekávat, a nakonec se text odloží do přihrádky ke splněným povinnostem. Ale místo, na němž by měl spočinout nějaký umělecký prožitek žáka, zůstává často prázdné.

Před vytvořením Rámcového vzdělávacího programu bylo žádoucí, aby žáci prokazovali znalost faktů, osvojení vytyčeného učiva, často se tak však dělo bez spojování skutečností s vlastním životem, prakticky bez emocí a zkušeností reprodukovali faktické znalosti. I po přechodu k vyučování podle školních vzdělávacích programů, kde je důraz kladen na provázanost s učivem i na rozvíjení etických hodnot, vnímání morálky apod., bývá vyučování prakticky často pojímáno v duchu starých časů, žáci musí na konci určitého učebního období prokázat dosažené teoretické znalosti bez ohledu na jejich provázanost s praktickým životem.

1 Ve své stati hovoří Homolová o mladších a starších dospívajících žácích (resp. žácích 6. a 9. tříd).

„Pro staršího dospívajícího je čtení ve škole mimo jeho utilitárního rozměru záležitostí, vůči níž jsou uzavření a neteční. Tyto postoje jsou spojeny s hodinami čtení v rámci literární výchovy. Spekulovat lze o vývojové fázi pubescence odsuzující nutně čtení jako náročnou mentální aktivitu ‚na druhou kolej‘, lze se tázat po schopnostech učitele zvolit pro čtení atraktivní text.“ (Homolová, 2013b, s. 116).

Starší žáci jsou kritičtější co se celkového pohledu na čtení a literaturu týče. Proces dospívání provází skutečnost, že jsou pubescentní i adolescentní čtenáři náročnější, nebojí se hodnotit a vynášet soudy. Navíc se objevuje nemilá skutečnost, že řada z nich úplně zanevřela i na domácí a volnočasové čtení (Homolová, 2013b, s. 120–124). Tento fakt může být alarmujícím podnětem k vytváření možností (za pomoci adekvátních prostředků) pro žáky, aby se nejen na vlastní popud navraceli s radostí ke čtení svých oblíbených žánrů, ale také aby je ke čtenářství vedla literární výchova založená na kvalitní práci s adekvátními texty, v nichž žáci nenaleznou pouze to, co si myslí, že se od nich obecně očekává, ale také skutečné hodnoty nalezené jimi samotnými, takové, v nichž se odráží jejich vlastní život.

M. Čuřín, P. Bubeníčková a kol. (2013, s. 32) zdůrazňují individuální čtenářské preference žáků, na které se má soustřeďovat učitelův výběr literárních textů, a tím uspokojovat zájmy pubescentního čtenářství. Nabízejí se dvě příčiny, ze kterých žakovský nezájem o literární výchovu a četbu pramení nejčastěji. Tou první je skutečnost, že žáci své učitele nepovažují často za někoho, kdo porozumí jejich individualitě a kdo ji přijme, už snad ani neočekávají, že je chce přivést k „tomu jejich“ žánru a k radosti z četby, že jim poskytne jistou čtenářskou svobodu a bezrozměrnost. Zároveň se také žáci mnohdy neztotožňují s texty, které jsou jim předkládány v čítankách. Je tedy nutné se do budoucna zabývat v souvislosti s výběrem textů do čítanek literární výchovy na základní škole nejen požadavky kladenými na žáky, ale také na jejich individuální čtenářské potřeby, priority a zájmy.

Tato práce se snaží poskytnout vhled do žakovských preferencí a priorit ve vztahu k uměleckým literární textům a vyhodnotit, nakolik jsou čtyři vybrané umělecké texty z *„Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ“* pro žáky 8. a 9. tříd základních škol adekvátní vzhledem k jejich věku a čtenářským i osobním zkušenostem; pomocí výzkumných metod – metody sémantického diferenciatu a metody ohniskové skupiny – je zjišťováno žakovské vnímání a následné posouzení vybraných uměleckých textů, stejně jako jejich částečná interpretace.

Teoretická část práce představí pojmy a problematické oblasti, které jdou ruku v ruce s vhodným či naopak neadekvátním výběrem literárních ukázek do čítanek pro základní školy. Teoretická východiska výzkumu poukazují na problematiku recepce uměleckých textů a přístupů k nim žáků základních škol ve vyučování i mimo něj. Čítanky hrají v žakově čtenářském životě

klíčovou roli, neboť jejich využívání jakožto učební pomůcky bývá ve výuce hojně a podílí se na budování čtenářské základny žáků.

Jsou představeny rozličné pohledy na literaturu a proměny čtenářství u dětí a mládeže od 19. století. S měnící se nejen politickou situací a atmosférou doby se kladl důraz v četbě dětí a mládeže na různé oblasti literatury. Nikdy však nebyla upřednostňována v četbě dětí a mládeže výhradně literatura intencionální, mladí čtenáři vyhledávali četbu určenou pro dospělé, která jim byla schvalována i doporučována i literárními odborníky. Až od 2. poloviny 19. století se však začíná objevovat názor o „*přiměřenosti myšlenkového oboru žáků*“.

Zásada přiměřenosti je v posledních letech jakožto jedna z didaktických zásad sledována velmi pečlivě, přesto však někdy cíle, procesy a prostředky vyučování nedodržují tuto zásadu v celé své míře. Problémové oblasti žakovského čtenářství a práce s uměleckými texty v literární výchově jsou nastíněny v následující kapitole o současném čtenářství, přičemž opomenut nezůstane ani vliv techniky a její významný přesah, zejména současný rozmach počítačového světa a jeho možnosti i negativní dopady na jeho dospívající uživatele. Rozvoj v oblasti techniky, který je nutno v moderním přístupu k vyučování zohledňovat, totiž představuje na jedné straně do jisté míry konkurenci podpory žakovského čtenářství, zároveň však může být pomocnou oblastí při jeho rozvíjení.

Aby bylo možné pochopit žakovské uvažování při interpretaci literárních děl, je nutné se seznámit s kontextem především psychického vývoje pubescenta a adolescenta, neboť právě v těchto dvou vývojových stádiích dochází k výrazným duševním proměnám, což je nutné zohledňovat již při výběru textů určených jako obsahový element školních čítanek. Žákův svět se díky poznávání světa proměňuje ze dne na den, potřebuje proto i ve škole nalézt určitou jistotu, setkat se s něčím, co dobře zná, co je mu blízké či co jej trápí. I tento aspekt by měl každý čítankový umělecký text splňovat, tedy neměl by být vytržen z kontextu dosavadního života žáků obecně, naopak má korespondovat s jejich zatím nabytými zkušenostmi a poznatky.

Další kapitola představí čítanku jakožto učebnici, která má být charakteristická podstatnými znaky, které splňují kritérium didaktičnosti textu; díky tomu budou přiblíženy aspekty, které byly v praktické části této práce při vyhodnocování uměleckých textů zohledňovány.

Konstruktivistickému přístupu při recepci literárního uměleckého textu se věnuje kapitola následující, neboť význam konstruktivismu není v kontextu s výběrem textů do literárních čítanek pro základní školy zanedbatelný. Pro literární výchovu a práci s texty je konstruktivistický postup učení zcela zásadní, lze říci snad i nejefektivnější. Ačkoliv jsou žáci otevřeni novým poznatkům, stále musejí mít na čem stavět. Hlubková a promyšlená interpretace staví na předchozí zkušenosti a znalosti či představě, potřebuje pro svůj vznik určitý konstrukt, který by mohl být později doplněn, opraven, třeba i přestavěn. Tento proces lze připodobnit k práci laika na stavbě vlastního

domu svépomocí. Pokud bude postaven před hromadu cihel, s nimiž nikdy nepracoval, může podle určitého návodu postavit malý typizovaný dům. Získá zkušenost, při stavbě dalšího domu bude vědět, že si má dávat pozor na přepálené cihly či nekvalitní izolaci, ložnici umístí tam, kde nejzdí mnoho aut, terasa bude situována na západ, aby mohl pozorovat západy slunce...

Teorie konstruktivismu v pedagogické praxi předpokládá, že učení bude aktivním procesem, který nebude vést pouze k jedné, zažité a nejčastěji realizované formě výuky – frontální pojetí vyučování, často doprovázeno výkladem učitele, přičemž žáků jsou předloženy často hotové poznatky – ale nabídne prostor k tomu, aby žáci měli větší prostor vystupovat sami za sebe, se svými názory se budou konfrontovat nejen se svými spolužáky, ale i s učitelem. Stručně se v rámci kapitoly představí i model učení E-U-R, který z konstruktivistické teorie vychází; obsahy přepisů rozhovorů s ohniskovou skupinou mohou být totiž chápány jako možný model běžné výukové situace (vybrané čítankové texty jsou ukázkami, se kterými se v hodinách na základních školách reálně pracuje), demonstrují, v jakém duchu by se případně skutečná hodina literární výchovy mohla nést. Přepisy nahrávek obsažené v praktické části nastiňují, jakými způsoby a nakolik by u žáků fáze modelu E-U-R mohly později reálně proběhnout ve vyučovací hodině.

O mezinárodním šetření PISA a úspěšnosti českých žáků v něm pojednává navazující kapitola, v níž jsou charakterizovány pojmy funkční a čtenářská gramotnost jakožto cílové oblasti, ke kterým nejen literární vzdělávání, ale i škola obecně směřují, resp. se to od nich očekává. Funkční gramotnost představuje schopnost, kterou se nelze pouze naučit zpaměti, ale je nutné ji získat přirozeným, postupným vývojem tak, aby její dílčí elementy nebyly za čas zapomenuty, ale aby se staly přirozenou součástí žákova uvažování a při řešení problémů všedního života. Výsledky českých žáků v šetření PISA, které sleduje čtenářskou gramotnost jako jednu ze tří oblastí, jsou pro české školství podstatné, neboť způsobem, jakým šetření probíhá, a oblastmi, které se v něm zkoumají, naráží na podstatu školního vzdělávání – tedy aby žák nefungoval pouze ve škole v dané hodině, ale aby propojoval teorii s praxí i mimo ni. Ačkoliv tyto výsledky nejsou zatím pojímány jako maximálně směrodatné (i díky zatím nízkému počtu realizovaných šetření), nelze je přehlížet. Ačkoliv jsou čeští žáci svým průměrem srovnatelní s některými blízkými evropskými státy, stále se se svými celkovými výsledky drží v oblasti čtenářské gramotnosti spíše pod průměrem z celkového množství zúčastněných států. Aby byla tendence výsledků alespoň konstantní, nejlépe však stoupající, je nutné nahlížet na literární vyučování ve školách na podobné mezinárodní úrovni a tím vést ke zkvalitňování vyučovacího procesu.

Rovněž kvalitou výuky se zabývá další část této práce; představí chápání pojmu kvalita výuky na základě přehledové studie Tomáše Janíka, v níž jsou představeny oblasti směřování zájmu ve spojitosti se školní výukou, které se během let měnily. Už od 50. let 20. století se řada sociologických výzkumů věnuje v oblasti efektivity vzdělávání např. vlivům osobnosti člověka na

vyučovací proces, sledovány jsou proměnné a různorodé dílčí elementy vyučovacího procesu (např. čas, školní klima), do popředí se postupně začíná dostávat nikoliv pouze výsledná, ale stejně tak procesuální stránka výuky. Přístup k vyučování se pozvolna od kvantity přesunul k efektivitě vyučování, která je dnes sledována jako kvalita výuky; kvalitní výuka je taková, při jejíž realizaci dochází k souladu mezi její formální a obsahovou složkou, zároveň je předpokladem dobré výuky propojení a uspokojení představ žáků, jejich učitelů i dalších odborníků. Nejen učební texty, ale také literární ukázky v čítankách by proto měly být předpokladem kvalitně realizovaná hodiny literární výchovy, jejíž podstatné jádro je založeno na komunikaci, hledání velkých myšlenek podstatných pro jedince i společnost a vzniku osobního literárního zážitku.

A protože každá výuka je doprovázena elementy, které předurčují její charakter a průběh, představí se v neposlední řadě učební úloha jakožto pedagogická situace směřující k určitému učebnímu cíli, zaměřující se na různé aspekty učení. V návaznosti bude nakonec představena dle teoretické studie Terezy Češkové problémová učební úloha, která by měla zaujímat v literárním vyučování významnou pozici.

V praktické části se obeznámíme s cíli a výzkumnými otázkami této práce a představíme také metody, kterých bylo k jejich dosažení v rámci výzkumu využito; rovněž se seznámíme s pozadím výzkumu a jeho náležitostmi.

Následně bude představena „*Čítanka FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ a také soubor výzkumných uměleckých textů vyňatých z této učebnice i literárních textů mimočítankových.

To, nakolik intenzivně a jakými způsoby vnímají žáci vybrané umělecké ukázky, se projeví v celkové žákovské recepci, která byla zjišťována metodou sémantického diferenciálu. Vzhledem ke třem osobnostním faktorům jsou zkoumány vybrané umělecké texty z pohledu jejich srozumitelnosti, hodnocení a celkové působivosti; zároveň jsou vyhodnoceny dva nejlepší a rovněž dva nejhorší texty z pohledu celkové výsledné recepce. Hlubší vhled do recepce zkoumaných textů pomáhají vytvořit nejen autentické žákovské komentáře², ale také dílčí otázky vztahující se k jednotlivým osobnostním faktorům; ty dokreslují ucelenější představu o tom, jaké elementy mohou mít na žákovskou recepci vliv a do jaké míry.

Přepisy nahrávek žákovských komentářů získaných metodou ohniskové skupiny ještě více přibližují žákovský pohled na čtyři zkoumané umělecké ukázky z „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“; ucelený pohled na žákovskou recepci textu pak přináší shrnující autorský komentář.

Shrnutí výsledků uvádí konečné určení adekvátnosti/neadekvátnosti a vhodnosti/nevhodnosti výzkumných uměleckých ukázek; diskuse o výsledcích výzkumu může povzbuzovat k dalším úvahám o zásadních problematických oblastech, které by při tvorbě čítanek měly být sledovány, a

2 Ve výzkumných dotaznících měli žáci možnost bližšího vyjádření připojením osobního komentáře.

tím může přispět ke zkvalitnění nejen školní výuky (literárního vyučování), ale také k vytváření cesty pro budování vzácných vztahů mezi čtenářem a knihou, která může být někdy trnitá či plná kamenů, když však na jejím kraji najdeme chutné ovoce nebo blahodárně osvěžující studánku, najdeme chuť a motivaci pokračovat dále v domnění, že bychom na konci této cesty mohli dojít k vysněnému cíli, ať už bude mít jakoukoliv podobu.

1 Teoretická východiska výzkumu

Každé literární dílo vzbuzuje v jedinci určité emoce. Někdy jich je méně, mnohdy naopak způsobuje až emoční výbuchy, jako je tomu u poezie – ta často vyvolává více různorodých emocí najednou. Také ale vzbuzuje větší rozpaky a pocity bezradnosti. V závislosti na různorodosti žánrů a druhových forem nám ale literární dílo pro své vnímání poskytuje téměř bezbřehé možnosti (při četbě milostného či erotického románu, detektivního či hororového příběhu se v nás mohou mísit pocity štěstí, radosti, vzrušení apod., nebo naopak strach, nejistota, zvědavost, úzkost aj.). Různé druhy emocí a jejich střídání, proměnlivý průběh a rozkolísanou intenzitu lze očekávat, u poezie se však často střetáváme s odlišným viděním její podstaty, sledujeme různorodé výklady a interpretace, v čemž je próza svázanější. Někdo pociťuje při čtení básní radost a vztek zároveň, jinému ten samý text připadá bláznivý, na někoho pak působí uklidňujícím dojmem, přinutí ho zastavit se a přemýšlet.

Ačkoliv se situace na poli literárně-vědním zlepšuje, není poezii věnována v oblasti výzkumu taková pozornost, jakou by si byla bývala zasloužila. Ne snad, že by poezie byla zcela opomíjenou vědeckou oblastí, což ostatně dokazují v posledních letech výzkumy žákovské recepce textu, studie a publikace mapující přístupy starší mládeže i dětí k poetickým textům. Ale stále vzbuzuje v literárním světě spíše úctu a určitý strach. I zde se tak ukazuje napětí, s jakým je na poezii, především tu lyrickou, nahlíženo. Je to proto, že i přes mnohé čtenářské zkušenosti se spousta čtenářů a milovníků literatury poezie bojí, nevědí, jak k ní přistupovat, jak naložit s tím, co se z básní dozvěděli. Někdy si možná ani nejsou zcela jisti, zda jim báseň něco sdělila a předala. Na základních školách je poezie vnímána spíše jako nutnost, které se žáci budou muset v literární výchově postavit čelem a nějak se s ní „poprat“. Vesměs ji často jen střípek nevnímá jako něco zbytečného a v jejich životě nepodstatného, zkrátka naprosto zbytečného. A právě v tomto okamžiku by se měla projevit důležitá role učitele, který bude jakýmsi průvodcem žáka při jeho cestě k poznání literatury.

Poezie má velmi otevřené možnosti, jak ji lze uchopit. Nabízí široký prostor pro barvitě interpretace, ponechává mnoho práce také na čtenáři, který příběh tvoří. To každý jednotlivý čtenář může při čtení poezie vidět nejrůznější barvy, cítit chutě, slyšet hudbu. Mohou být zapojeny všechny smysly, pokud však čtenář poezii nedá šanci již při svých čtenářských začátcích, což mnohdy bývá na druhém stupni ZŠ, kdy už žáci mívají konkrétní představu o svém oblíbeném žánru, nemusí si už k ní najít cestu nikdy, byť by byl sebevzdělanější.

Nejen poezie, ale i próza si musí své místo v srdci mladšího čtenáře vybojovat. Ačkoliv bývá většinou vůči čtenáři konkrétnější a udává jasnější směr, není často dán ve škole dostatečně volný prostor pro blízké setkání a poznání se čtenářem. A pokud ano, může vyvstat další problém v

podobě nevhodně zvoleného textu, při jehož interpretaci nakonec nezbude příjemcům nic jiného, než zopakovat výklad učitele či parafrázovat „strýčka Googla“, popř. raději mlčet.

Je smutné, že nechut', často až odpor a averzi získané na základní škole ke čtení si pak čtenáři často přenášejí i do dospělosti, (nejen) o poezii mnohdy už ani nepřemýšlejí v pozitivní konotaci, nepřikládají jí pozornost, není pro ně atraktivní. A dokonce i učitelé českého jazyka a literatury poezii mnohdy upozadují za prózu, popř. nehledají její pro žáky schůdnější varianty. Vala (2012) zdůrazňuje subjektivní prožitky žáků během čtení i při následné interpretaci; důraz, který je ve vyučování kladen často jednostranně – na formální stránku (nejen) poetických textů – však mívá opačný efekt v podobě žákovské emoční uzavřenosti a odmítavého postoje k poezii.

A proto aby mohlo ke všem vnitřním dějům při četbě docházet automaticky a zcela přirozeně, musí být pro to člověk vychován a veden již od dětství, v dospívání by se pak takové prožívání díla mělo podporovat, upevňovat a dále rozvíjet, což je nepsaným úkolem nejen okolí nejbližšího, ale také školy. Především ale literární výchovy, vždyť svůj název nezískala náhodou. Stává se ale často, že literární výchova nespĺňuje to, k čemu byla určena. Může za to učitel, učebnice a čítanky, nebo je snad vina na straně žáků?

Samozřejmě není možné sledovat veškeré dění na půdě základních škol. Každá hodina je jiná, různé typy učitelů vyučují s využitím rozličných učebních prostředků a metod, mnoho žáků přicházejících z různorodých prostředí. Avšak lze soustředit svůj zájem tam, kde celý proces, v němž se určuje náplň školních hodin, začíná. V případě literární výchovy jsou to čítanky, které mají být prostředkem výchovy ke čtenářství.

Čítanky tvoří na základních školách nedílnou součást literárního vyučování, podle šetření PISA v roce 2009 je čítanka využívána jako častý výukový zdroj téměř čtyřmi pětinami učitelů. Pokud je školní literární vyučování postaveno na práci s učebnicí (čítankou) takto významně, je nutné soustředit se na tento učební materiál nejen jako na celek, ale soustředit se na jednotlivé stavební prvky čítanky, na jejich všestrannou kvalitu. To proto, aby žákovi nebyla jen pouhou učebnicí, ale prostředkem, který jej bude podporovat, nabízet různé úhly pohledu na svět, pomůže mu se seberozvojem, poskytne prostor k vyjádření vlastního názoru i získání cenných myšlenek, poznatků a rad.

2 Přístupy k literatuře pro děti a mládež od počátku 19. století

Výchova ke čtenářství, pojem, který je předmětem zájmu pedagogů i psychologů od dob národního buditelství v českých zemích (ČNO). Už v 17. století ale nacházíme v dílech J. Á. Komenského úvahy nad důležitostí četby v oblasti výchovy a vzdělání. Přístupy k uchopování a vymezení pojmu čtenářství se během staletí měnily, stejně jako pohledy na to, jak má být pojímáno vyučování literární výchovy. Jak ostatně zní definice kvality literární výchovy, co je vůbec důležité, co je onou alfou a omegou?

Od počátku 19. století, u vůdčích obrozenců o něco později, se projevují snahy o probuzení národního vědomí již u mládeže. Přesto se zhruba v polovině 19. století objevovaly mezi některými pedagogy úvahy, zda není četba zábavných či někdy dokonce jakýchkoliv knih škodlivá. V popředí školského zájmu stála tehdy literatura, která takřka bez invence žákům vštěpovala vzorce chování, zatímco četba, která by je zajímala, byla přehlížena. Představy odborníků o funkci literární výchovy vycházely primárně z úmyslu rozvíjet především kognitivní oblast žákova myšlení. Čítankové texty byly voleny tak, aby představily literaturu žákům v souvislosti literárně-historické (tedy měly poukázat na to, jak se literatura jejich národa vyvíjela v průběhu věků).

2.1 Požadavek mravnosti od počátku 19. století

Literatura pro děti a mládež se od počátku 19. století soustředí na klasická díla, neboť se v nich dle tehdejších názorů odrážejí základní umělecké hodnoty. Žákům byly předávány nejdůležitější vědomosti, vštěpovaly se jim mravní požadavky, byli vedeni ke zbožnosti, učili se dovednostem pro život nezbytným.

Především od 70. let je pak klasická národní i světová literatura funkčně pojímána jako základní zdroj četby pro děti a mládež kvůli velmi malému množství původní literatury, která by plnila tutéž funkci. Typickou četbou v rodinných kruzích a u dětských čtenářů a čtenářů z řad mládeže byla na počátku národního obrození díla romantická, dobrodružná, cestopisy ve formě příběhu. Např. ohlasová poezie F. L. Čelakovského působila na čtenáře přírodními motivy, srozumitelností a hravým vtípem, ale také svou souvislostí s životem dětského čtenáře.

Ve 2. polovině 19. století vznikly také další skvosty pro mladé čtenáře, honosící se čistou a vysokou estetikou a etickou hodnotou: „*Prostonárodní písně a pořekadla*“ K. J. Erbena (nebylo určeno dětem, avšak obsah se s jejich životem propojoval), dále jeho „*České pohádky*“, „*Národní báchorky a pověsti*“ B. Němcové, „*Král Lávra*“ a „*Křest svatého Vladimíra*“ K. H. Borovského atd. Mladé čtenáře zajímalo také dílo V. Hála, bohaté nejen na motivy přírody, mládí a lásky (poezie „*V přírodě*“), ale rovněž povídky z reálného života („*Poldík rumař*“), oblíbená byla díla přírodní a intimní lyriky A. Heyduka („*Lesní kvítí*“), venkovská či městská próza K. Světlé („*Hubička*“, „*Černý Petříček*“), Arbesova vědecko-fantastická romaneta „*Svatý Xaverius*“ či

„Newtonův mozek“, „Selské balady“ J. Vrchlického, veršovaná i prozaická díla plná satiry a vlastenectví S. Čecha („Písně otroka“, „Nové písně“, „Jitřní písně“, dále tzv. broučkiády), pohádkový příběh J. Zeyera „Radúz a Mahulena“ a mnohá další díla. Vznikaly i oblíbené časopisy pro děti a mládež (např. „Květy mládeže“ či na ně navazující „Česká mládež“)³.

2.2 Názorové střety od 60. let 19. století

Od konce 60. let 19. st. začíná v oblasti literárního vzdělávání žáků obecných škol (lze chápat jako dnešní 1. stupeň ZŠ) společenský zájem směřovat k psychologii dítěte. Objevují se názory, že text v čítankách nemá být pouze reprodukován, ale má být tvárnější ke komplexnější práci. Čítanka neměla být tvořena pouze zajímavými příběhy, příliš jednoduchými či naopak příliš abstraktními, texty měly vykazovat mluvnickou i slohovou správnost, jejich úkolem mělo být žáky nejen obohatit znalostmi, ale rovněž v nich formovat estetické cítění a mravnost. Kontinuálně s těmito znaky měla čítanka „*obsahem a formou býti přiměřena myšlenkovému oboru žáků*“ (Řeřichová, 1999, s. 32).

Ke konci století se vynořují další otázky týkající se četby dětí a mládeže a jejího řízení. Objevuje se kritika tehdejší domácí tvorby především určované mladším dětem, která je označena za lacinou. Např. Alois Mrštík (mj. pedagog) provedl kritiku soudobých čítanek pro starší i mladší děti a mnoho textů odsoudil kvůli jejich charakteru přehnaně výchovnému, považoval je za věkově neadekvátní a příliš povrchní, realitu zkreslující a umělecky nehodnotné. Někteří učitelé byli dokonce toho názoru, že rozvoj četby by mohl přispět k celkové nespokojenosti žáků se současnou realitou, neboť při čtení se žáci izolují od okolí, dokonce je čtení mělo odvádět od plnění povinností.

Současně se však s podobnými názory prosazují výrazněji od 80. let 19. století i myšlenky, že literatura pouze zábavného charakteru je pro děti a mládež přínosná a vhodná, neboť jim skýtá nejen potěšení, ale také je povzbuzuje, pomáhá formovat jejich estetické cítění, vkus, získává si jejich pozornost a tím je odvádí od nečinnosti a lenošení. Veškeré tyto názory se týkaly především četby mladších žáků. Jeden odborný proud byl pro to, aby i mladší žáci měli přístup k mimočítankové četbě, další odborníci tvrdili, že až žáci vyšších tříd (zhruba ve věku 12 let) by se měli seznamovat s větším množstvím četby, neboť v tomto věku již disponovali určitými znalostmi a zkušenostmi získanými ve škole i mimo ni.

V průběhu věků vznikla řada děl se snahami zaujmout dětského čtenáře. Ona „vyvolená díla“, která se setkala se skutečně kladnou odezvou, však spojovalo něco zásadního – čtenář jim

3 „Květy mládeže“ (1894-1898, J. Dolenský) a „Česká mládež“ (1898-1901, red. J. Dolenský, později L. Mašínová).

porozuměl. Složitá umělecká překomponovaná, náročnost obsahu i formy, to byly znaky díla, které čtenáře odrazovaly a nechaly autory upadnout do zapomnění.

2.3 Reformní snahy počátku 20. století

V 1. polovině 20. století dochází k výraznějším snahám o reformu školství. Již u mladších žáků se měl pěstovat vztah žáků ke čtení. Díky psychologickým výzkumům se ke čtení přistupovalo i z psychologického aspektu. Čtení bylo chápáno jako složitý proces vyžadující samostatnost v myšlení i jednání. Objevovaly se požadavky na práci již mladších žáků s textem, která zahrnovala např. uvědomělé čtení, srovnávání poznatků s vlastním životem, vytváření vlastních názorů, zaujímání postojů apod. V souvislosti s tím se počaly uplatňovat nově hlavně metody projektové a problémové, podporovala se aktivní tvořivost dětí. Taková práce pak byla v některých pokusných školách přípravou pro práci s textem na vyšším stupni škol.

Léta dvacátá 20. století mají jasnější kontury co se specifickosti přisuzování knih konkrétní skupině čtenářů týče. Ačkoliv však vznikala tvorba určená téměř výhradně mládeži a dětem (intencionální), orientovala se literární výchova i nadále na díla literatury pro dospělé, která sloužila jako určitý hodnotový předobraz pro pozdější život dětí a mládeže. Projevovaly se však výrazné rozdíly v tom, co bylo žákům ve školách k četbě předkládáno, a to v závislosti na typu školy (elitní X obecné a měšťanské). „Měšťanky“ volily ukázky z 19. století, jen málo doplňované novější tvorbou (často především oficiálních autorů – hodnotově stály čítanky na příliš obecné úrovni, nekorespondovaly příliš s tím, co žáky skutečně zajímalo a bylo přiměřené jejich věku, dovednostem a schopnostem. V čítankách nebyli zastoupeni aktuální moderní básníci či básníci skupiny Devětsil, ani tehdejší nová proletářská poezie.

Na konzervativní pojetí literární výchovy ve škole nenahlížel kulturní svět v dobrém světle, což se projevilo výrazně na počátku 30. let řadou kritik (J. Mukařovský, Z. Nejedlý, O. Chlup). V polovině 30. let byla řada čítanek nahrazena i v důsledku nově vzniklých osnov učiva, které pozměnily kritizovaný obsah výuky. Rovněž snahou různých vydavatelských řad a vydaných výborů z díla autorů určených pro děti a mládež ustupovala role pokleslé literatury do pozadí a zájem směřoval k žakovským čtenářským zájmům.

Mezi dvěma světovými válkami byly dostupné mladým čtenářům i starší uznávané klasiky poetické a prozaické (K. H. Mácha, K. J. Erben, J. Neruda, K. Světlá, V. Hálek, Z. Winter, A. Jirásek aj.), často však historizujícího charakteru, takže děti a mládež se příliš často s novějšími poetickými ani prozaickými podobami neselektovali (pronikaly např. ale novější básně F. Šrámka, A. Sovy aj.) S kladným ohlasem mládeže se ale setkala hlavně raná básnická tvorba J. Wolker, „*básníka mladé generace*“ (Chaloupka, Voráček, 1984, s. 166). Mladí čtenáři měli stále určitou možnost se setkat i s tvorbou aktuálních autorů (např. K. Čapek, M. Majerová, I. Olbracht, J.

Hašek, také R. Medek, V. Vančura, K. Poláček aj.), často upravenými cestopisy, se zahraniční dobrodružnou literaturou i jejími překlady. Nadále měla v četbě mladších čtenářů nezastupitelnou a výchozí roli četba určená dospělým.

2.4 Literární situace za 2. světové války

Během okupace měli čtenáři vyššího staršího věku blíže k próze, neboť už před 2. světovou válkou se setkávali s četbou pro dospělé. S příchodem nacistických vojsk došlo k nahrazení čítankových učebnic jednotnými čítankami převážně ideového zaměření, současně však došlo k výraznému nárůstu čtenářského zájmu všech věkových kategorií⁴ především o dílo spjaté s vlastenectvím, domovem, rodným krajem, motivy dětství a mládí a vzpomínkami na něj (např. tvorba V. Nezvala, F. Halase, J. Seiferta, J. Hory, ze starších básníků to pak byli J. Neruda, K. H. Borovský aj.).

Došlo k potlačení školní literární výchovy. Význam literatury a zájem o ni však se změnou poměrů v důsledku probíhající války stoupal, skrývala útěchu, ochranu, národní uvědomělost, sílu a další potřebné hodnoty. Vztah žáků ke čtenářství byl upevňován, bohužel omezeně a nesoustavně, jen díky učitelově snaze přiblížit jim tehdejší současnou literaturu všemi dostupnými způsoby (často proti školním cílům okupačním), také vzrostl význam rodinného čtenářského okolí, které žáky s modernějšími autory seznamovalo.

2.5 Léta poválečná a nová reforma školství

V poválečném roce 1948 byla uzákoněna tzv. jednotná škola. V důsledku této změny výchovného vzdělávacího systému byly upraveny školní osnovy. Nadále se hojně objevují klasikové⁵ (zejména 19. století), výrazně dominující dílo A. Jiráska dokonce vedlo k „přesycení“ tímto autorem projevujícím se žakovským nezájmem.⁶ Krátce po válce se také ve velké míře objevují básně proletářské a poezie socialistická meziválečná i poválečná (J. Wolker, J. Hora, V. Nezval; I. Olbracht, M. Majerová aj.)

Cíle padesátých let se vázaly ke snaze vytvořit mezistupeň mezi dětskou a dospělou literaturou, od umělecky hodnotných a ideově zaměřených děl měli žáci přejít k literatuře rovněž

4 Z mladších čtenářů to nebyly děti, ale spíše mládež – ta ve svých dětských letech ještě neměla možnost setkat se s tvorbou F. Hrubína, ale čtenářsky se seznamovala s básněmi J. V. Sládka a nepříliš umělecky hodnotnými básněmi neznámých autorů.

5 K. H. Borovský, B. Němcová, K. J. Erben, K. Světlá, J. Neruda, V. Hálek aj.

6 Tzv. Jiráskovská akce byla iniciována tehdejším ministrem školství a původním iniciátorem školské reformy Z. Nejedlým a československým prezidentem K. Gottwaldem.

hodnotné, ale novější (J. Fučík a Z. Nejedlý⁷, J. Drda, J. Otčenášek, M. V. Kratochvíl, V. Kaplický, A. Zápotocký, F. Kožík, Neff, V. Závada, J. Kainar, J. Seifert aj.). I přes změnu ve školní výchově a vzdělávání, která spočívala v didaktické návaznosti a zájmu o umělecky a společensky pokrokovou literaturu, se žáci nadále seznamovali výrazně s klasickými autory a meziválečnou tvorbou, a tak nebyli motivováni k individuální četbě modernějšího rázu. Také důsledkem toho, že nevycházela novější dobrodružná či historická próza, byl nutný částečný návrat ke starší literatuře či nahrazování dobrodružných příběhů cestopisnými příběhy (N. Frýd, A. Marek aj.).

2.6 Nové reformní snahy 50. a 60. let

Téměř v polovině 50. let (Z. Nejedlý skončil ve funkci ministerstva školství) došlo opět k úpravě školních osnov, jejichž obsah se omezoval na několik stále se opakujících klasických autorů, žáci tak nemohli pojímat literaturu v historických souvislostech, vytrácela se nejen historická, ale i ona didaktická návaznost. Tvorba pro dospělé nemohla do četby dětí a mládeže systematicky pronikat. Žáci tak neměli možnost sledovat, jak se literatura vyvíjí a kam dále směřuje, jejich zájem o literaturu pro dospělé počíná upadat.

Po Nejedlého smrti byl v 60. letech školní zákon opět upraven a jen s mírnými úpravami platil do 2. poloviny let sedmdesátých. Navazoval na tendence z roku 1948. Žáci měli opět možnost vytvářet si povědomí o literárním vývoji a historickém kontextu. Na poli pedagogickém byla v 60. letech 20. století pozornost zaměřena na podnícení žákovské motivace ke čtení, v kontrastu s tím je však přetrvávajícím nedostatkem školních osnov skutečnost, že literární výchova postrádala svou živost, s aktuálně tvořícími autory se žáci seznamovali vzácně a víceméně individuálně, avšak mimo dobový společenský kontext.

2.7 Konkretizace žákovských představ o knize

Až v 70. letech se počínají velmi pozvolna upevňovat žákovské představy o výběru knihy. Klasická poezie stojí i nadále v popředí zájmu, z mimočítankové četby pak dále narůstá obecný zájem starší mládeže o meziválečné básníky, vedle něj se však omezený okruh mládeže orientuje např. i na básnické sbírky I. Skály, V. Závady, J. Pilaře, z mladších básníků pak např. na poezii K. Sýse či J. Peterku.

V oblasti školní mimočítankové četby je zájem soustředěn rovněž na klasiky, ale i na poválečnou tvorbu meziválečných autorů (např. M. Pujmanová, V. Řezáč či I. Olbracht), z tehdy aktuálnějších autorů jsou to pak např. J. Kozák („*Svatý Michal*“, „*Lovcem v Tajze*“ aj.), J. Marek („*Kriminální příběhy ze starých časů*“), L. Fuks („*Návrat z žitného pole*“ či neintencionální „*Křišťálový pantoflíček*“), V. Páral, K. Štorkán, S. Rudolf nebo R. John.

7 Některé Fučíkovy články také sloužily mládeži jako návod v oblasti literárního výkladu a interpretace; rovněž Nejedlý ukazoval, jak k literatuře přistupovat (pojetí žánru, výrazových prostředků apod.).

Zájem je především o literaturu faktu určenou dospělým (např. s tematikou historickou, přírodovědeckou, orientující se na technické objevy atd.), také jsou oblíbena překladová díla starší i novější – hlavně dospělým určená četba oddechová, detektivky, knihy vědecko-fantastické aj. – a to především díky edičnímu vydávání těchto knih (zahraniční literatury se v rámci školní výuky věnují žáci velmi zřídka, proto opět vyvstává z jejich strany problém tkvící v nepochopení kontextových souvislostí kvůli nízké informovanosti o samotné osobě zahraničního autora).

Množství děl určené dospělým vstupovalo vždy do čtenářství dětí a mládeže jako neintencionální literatura, ačkoliv ve školním prostředí jen omezeně. Přesto si takovéto knihy našly k mladým čtenářům cestu a ovlivňovaly žákovské myšlení, hodnoty, přístup ke čtení apod. Stejně omezen byl ve školním prostředí výběr aktuální literatury domácí i zahraniční, což následně vedlo k tomu, že ji žáci mýjeli.

Podle O. Chaloupky a J. Voráčka (1984, s. 436) jsou přirozeněji staršími dětskými čtenáři přijímána ta díla, s jejichž autory se setkávali již v dětství, ačkoliv může jít o díla výrazně složitější.

V souvislosti s otázkou, které knihy připadají žákům atraktivní, nemusí však být klíčové výhradně žákovské povědomí o osobě konkrétního autora, ale také jejich povědomí o tematice různých děl, jazyku, stylech psaní, o hodnotových obsahových prvcích určitých knih. A protože mnoho literátů není autory pouze jednoho tématu, setkávají se pak čtenáři i s jinou literární tvorbou známého autora, která může být pro jejich porozumění náročná a obtížně zpracovatelná. Povědomí o tomto autorovi a předešlý pozitivní čtenářský zážitek s jinou jeho knihou však nemůže zaručit, že náročnější dílo se setká u mladého čtenáře s kladným ohlasem a bude přijato.

2.8 Žákovské čtenářství 80. let

V této době se se mladí čtenáři zhruba do 14–15 let věku zajímali o vzkvétající příběhovou prózu, od níž se však měli pozvolna posunout k četbě pro dospělé. V těchto letech se teprve začínala uplatňovat tzv. přechodová edice, kterou byla edice Třináct nakladatelství Mladá fronta, vydávající knihy vhodné pro dospívající čtenáře.

V souvislosti s tímto přechodem byl důraz kladen i na promyšlený výběr literatury určené dospělým, která by mohla cílit i na mladé čtenáře (např. básně I. Skály či J. Pilaře). Literatura pro dospělé byla v Československu dle výzkumů 80. let dospívajícími čtenáři vyhledávána častěji, než tomu bylo průměrně v jiných evropských zemích, dětské čtenářství u nás dokonce přesahovalo průměr světový.

S rozvojem technologií v letech 90. minulého století se ještě více zaměřuje pozornost na proces žákovského čtení, na jeho vnímání obsahů děl, prožívání, interpretaci. S postupným pronikáním školních vzdělávacích programů začíná převládat tendence zapojování a spojování výukových situací a učebních úloh s reálným životem.

Na knižním trhu je dnes dostupné nepřehledné množství literatury. Lepilová zmiňuje, kam by literatura pro děti a mládež a knižní výběr pro dospívající žáky měl směřovat v současnosti: *„Psychologové upozorňují na to, že doba se změnila, rychle se mění a děti stále touží po něčem novém, módním. Touží však i po tom, aby je někdo uznával, vyprávěl si s nimi a projevoval jim náchylnost a lásku“* (Lepilová, 2014, s. 56).

3 Pojetí čtenářství v současnosti

„Řeč textu i vyprávění o něm je klíčem k poznání, otevírá dětem dveře do světa, pomáhá jim do něho pronikat, rozumět mu a těšit se, že do něj mohou tvořivě zasahovat. Spolutvůrcí řečově myšlenkovou činnost a fantazii na cestě ke čtenářství vždy podněcoval poklid stylu pohádky, rozvíjeného bohatostí synonym i opakováním motivů pohádky. A již v nejtělejší věku tak mohou spočívat kořeny čtenářství – v rozmluvě nad slovy a obrazy textu pohádky“ (Lepilová, 2014, s. 8).

Čtení zlepšuje naši verbální komunikaci, pomáhá nám lépe formulovat své myšlenky a lépe se vyjadřovat. Není jen prostředkem učení, ale také druhem relaxace a zábavy. Všechny tyto aspekty vedou následně k lepší socializaci a spokojenějšímu životu.

Lepilová rozlišuje pojmy čtení (to je spíše povrchové) a četbu (má hlubší význam). Čtení popisuje jako *„řečovou dovednost, zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování“*. Je to proces čtení obecně i doba s knihou strávená, jeho zvládnutím získáváme určitou dovednost. Četbu pak vnímáme jako *„aktivitu, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrný nějaký zájem, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru“*, jedná se o proces působení na čtenáře, kdy se tvoří, upevňují a rozvíjejí vztahy čtenáře a knihy (Lepilová, 2014, s. 126).

Pokud má dojít k sepětí čtenáře a knihy, je nutné zohledňovat nejen dobu, ale i místo, kam se soustřeďuje žákovský zájem v oblasti čtenářství.

3.1 Problematika současného čtenářství a čítanek

Stejně tak, jako se vyvíjí doba, posunuje se i způsob myšlení lidí, a to nejen dospělých, ale především dětí a mládeže. Co bylo moderní v minulých staletích, může být dnes považováno za přežitek. A to stejné platí i o požadavcích mladých čtenářů na literární dílo. Dnes už si jen hrstka žáků přečte se zaujetím např. *„Křest svatého Vladimíra“* K. H. Borovského, ač jde o dílo kvalitativně rozměrné a pro český národ vzácné. Do čítanek vybírány s určitým cílem. Mají vždy ukázat typické znaky autorova stylu či dané doby, aby měli žáci jasnou a konkrétní představu o dané literární epoše, o jejích znacích, významných událostech, orientaci, žánrech, stylech, problémech apod. Ne vždy jsou k tomu však použity prostředky efektivně, a tak se žáci u řady literárních ukázek často nudí, text jim připadá nesrozumitelný, neupoutá, nenadchne, je tzv. o ničem.

Často text žáky ničím neosloví a ani kdyby chtěli, neuvidí v něm (a lze říci, že často už předem ani nic vědět nechtějí) to, kvůli čemu jim byl předložen. Není divu. Mnohdy si s takovými texty neumějí poradit ani dospělí, ač se mnohdy tváří, že jim rozumějí. *„Číst slova znamená představovat si, vést vnitřní dialog s textem a klást si otázky“ (Lepilová, 2014, s. 57).*

Text musí k žákům promlouvat a udržovat jeho aktivitu. Když je něco složitějšího pro

dospělého, zkušeného a sečtělého člověka, který již disponuje určitými literárními znalostmi, které mu mohou pomoci se v díle orientovat, jak by se s tím pak mohl vypořádat žák základní školy?

Vývoj inteligence je ukončen už po 16. roce života, děti jsou tedy již schopny přijmout velké množství poznatků a zkušeností, které ale přijímá každý z nás celoživotně. Právě období pubescence a adolescence je ale výrazné z hlediska nabývání nových poznatků a zkušeností, neboť žáci poznávají svět jaký je, hledají a objevují, dotvářejí svoji osobnost. Není mnohdy podstatné to, že autorem určitého textu byl někdo velmi významný.

Doba jde stále kupředu a často není na škodu se jí přizpůsobit. A to se týká i výběru literárních ukázek, které se volí jako obsah čítanek pro základní školy. Díky nepřebornému množství kvalitní literatury lze nalézt řadu vhodných alternativ, jak žákům danou myšlenku přiblížit prostřednictvím jiné literární ukázky než té, která je po staletí považována jako velmi významná a neopomenutelná (přesto třeba velmi nudná).

Čítankové ukázky by měly dát žákům něco víc než jen to, že budou s daným úryvkem umět pracovat, pochopí ho a budou umět vyřešit úkoly a zadání s ním spojené. Jedna krátká, zato však poutavá ukázka může žáka ke čtení přivést, naznačit mu správné cesty, pomůže mu zamyslet se a někdy i pochopit správné hodnoty, nebo jen naprostého nečtenáře donutí zajít do knihovny, danou knížku si vypůjčit a přečíst si ji se zaujetím od začátku až do konce.

3.2 Vliv rozvoje techniky na základní žakovské dovednosti

V porevolučních letech (po r. 1989) nastaly u nás velké změny. Lidé jako by ožili a chtěli stihnout to, co jim bylo po léta upíráno. Každý toužil podnikat, cestovat, být zkrátka svobodným moderním občanem, který je otevřený novým možnostem a výzvám. Na čtenářství měla nově nabytá svoboda také nemalý vliv.

Po roce 1990 nastává obrat v oblasti půjčováním knih z veřejných knihoven. Čtenáři si častěji než knihy počali půjčovat v knihovnách CD a video nosiče, což do té doby bylo na těchto místech nemožné. Do knihoven začaly být strategicky umístěovány počítače a objevil se pojem počítačový hráč. Tato skutečnost se začala projevovat v oblasti psaného a mluveného spisovného projevu a její vliv byl velmi negativní a projevuje se v širokém měřítku dodnes.

„A počítačový hráč se učí rychlému tempu práce na monitoru: odezvou je většinou chatování nebo kopírování cizích textů. Přesný samostatný zápis textu by ho sice cvičil v dovednosti mluvit o hledaném textu přehledně, ale ztrácí představu o systému a celku, když vyhledává řadu informací: rychle je získává, ale i zapomíná“ (Lepilová, 2014, s. 52).

V současnosti si nelze nevšimnout, že plynulý řečnický projev není u žáků základní školy zcela běžný. Častá aktivita na počítači, hraní počítačových her, „překlikávání“ z jedné internetové stránky na druhou vzbuzuje u dětí jakýsi neklid, jenž vede k pozdější nesoustředěnosti a

roztěkanosti žáka. Nepřeberné množství internetových zdrojů jim nepomáhá vždy se zjišťováním informací ani s orientací ve větších textových celcích, často však má za následek to, že se žák v takové změti může snadno ztratit. Pohodlí, které představuje dnešní neuvěřitelně vyspělý počítačový svět, je na jednu stranu příjemné, na stranu druhou žákům upírá možnosti bádání, objevování, sebevzdělávání. Nevyhledávají se klíčové informace, neboť je možnost najít si již hotový zestručněný text obsahující vše důležité.

Čtení kvalitní literatury i tvoření vlastních textů pomáhá žákům rozvíjet schopnost formulovat myšlenky a vyjadřovat se s logickou návazností, vyvolává také představivost, učí tvořivosti a kreativitě. Lepilová uvádí mediální výrok z roku 2009: „*Dnešní děti sice číst umějí, ale nedokážou toho správně využít, odborníci tvrdí, že za to mohou počítače. Zájem školáků o literaturu klesá*“ (Lepilová, 2014, s. 67).

Často se stává, že ukázky volené v literárních hodinách odradí žáky hned při prvním kontaktu. Jazyk díla je zastaralý, pro žáky nesrozumitelný. Pravděpodobně je nepodnítí k dalšímu čtení text, jemuž nerozumějí. A tak mohou hledat jinou alternativu zábavy, např. hraní her na počítači.

Na základní škole nemá jít o to, mást čtenáře názornými ukázkami, jak mohl a může být jejich mateřský jazyk složitý, o tom mají hluboké povědomí. Volba textů psaných jím bližším jazykem by mohla být efektivnější. Lepilová upozorňuje na skutečnost, že starší žáci mají problémy s vyjadřováním. Projevuje se to nejen používáním malého fondu slovní zásoby, ale také může tento problém vést k neschopnosti veřejně vystupovat. „*Pubescenti se vyjadřují stručně, málo obrazně, s malou znalostí synonym. Věta je méně živá, jmenná, s málo slovesy (Postřeh!)*“ (Lepilová, 2014, s. 57). Tato skutečnost může vést nejen k nesnázím na střední a vysoké škole, ale později může negativně ovlivnit možnost pozdějšího pracovního uplatnění.

Lepilová dále upozorňuje na postupné změny v souvislosti s atraktivitou knih: „*Možnosti tvořivého čtenáře se změnilo. Víme už, že čtení jako dialog čtenáře s textem (i předčtenáře při prohlížení obrázkové knihy) je individuální tvořivá hra, která ho vybízí k vyprávění o textu, k mezilidskému dialogu (s učitelem, autorem, textem a čtenářem). Populární bývá pak ta kniha, která vyjadřuje očekávání celé čtenářské skupiny, zejména to očekávání, o němž tato skupina podvědomě sní*“ (upraveno; Lepilová, 2014, s. 54).

Ačkoliv je žakovské vnímání knih poměrně různorodé, či se téměř vždy ve třídní skupině najde individualita, která se s většinou třídy v názoru na žánr, druh či formu díla neshodne, tvoří žáci často ve třídě několik málo skupin, které mají od díla velmi podobná očekávání. Pubescentní ani adolescentní čtenářství nestojí v popředí zájmu šetření a čtenářských výzkumů. Je to logické, neboť se jedná o jedno z nejsložitějších (někdy o nejsložitější) fází lidského života, která je složitá kvůli své rozličnosti i pro okolí. Dochází v něm totiž ke střetům různých světů, tedy toho

dospělého, často racionálního, zároveň ale stále dětského s fantazijními prvky. Přesto jsou známy určité čtenářské preferenční oblasti mládeže. U pubescentních čtenářů se objevují rozdíly mezi dívkami a chlapci v žánrových preferencích, ale také v požadavcích na obsahové prvky díla. Velmi oblíbeným žánrem je sci-fi literatura, díky níž zažívají čtenáři pocit oproštění se od všední reality. Rovněž dobrodružnou literaturu vyhledávají dívky i chlapci, u druhé skupiny je přeci jen oblíbenější z pohledu více aspektů. Chlapci také vyhledávají detektivně laděné obsahy či komiksy, dále také příběhy s chlapeckým hrdinou, jehož činy i celková osobnost mohou být vyjevovány zveličeně. Děvčata dávají šanci kromě dobrodružství i poezii, jako literární postavu preferují dívčí hrdinky (Čuřín, Bubeníčková a kol., 2013, s. 31).

Homolová (2013a, s. 270) uvádí, ačkoliv tomu nedochází v takové míře, že dospívající žáci se i v tomto věku mohou ztotožňovat s literárními postavami a srovnávat s nimi svou osobu. Z příběhů, v nichž se mohou zhlédnout, si odnášejí nezřídka poučení, což souvisí s tím, že adolescenti vyhledávají reálné příběhy. S měnící se sexualitou se objevuje i zájem o obsahy s erotickými motivy, čímž si pravděpodobně nahrazují vlastní nezkušenost a zatím uspokojují své touhy v adekvátní formě. Tištěné knihy jsou nahrazovány časopisy a internetovou zábavou, také je ale zastupují dostatečně modernější technologie (čtečky e-knih, online knihy, internetové články).

Postupné změny moderního světa pronikají do oblasti komunikace ve velké míře a zvyšují se možnosti komunikace přes internetovou komunikační síť (Messenger, ICQ, Facebook, Instagram, Snapchat, Skype aj.). Ačkoliv tento vývoj představuje neskutečné výhody a mnoho lidí by si dnes už život bez počítačů nedokázali představit, projevuje se na druhou stranu i výrazně negativně. Jedná se sice o formu mezilidské komunikace, avšak ta je často omezena pouze na nutné sdělení nejdůležitějšího, je útržkovitá, heslovitá. Neklade se příliš důraz na dodržování pravopisných norem atd. Zásadní je i to, že nedochází k přímému kontaktu, někdy je taková komunikace dokonce jedinou formou interakce, která mezi lidmi probíhá, neboť často nedojde ani k osobnímu setkání účastníků tohoto procesu.

Takovým psaním se těžce vyvolávají a sdělují pocity a dojmy, omezené je působení na druhého komunikujícího, neverbální složka se vytrácí téměř úplně (nesmíme v tomto případě ale opominout komický fakt, tedy že složka neverbální může být omezeně a v jistém slova smyslu zastoupena používáním různých druhů emotikonů – tzv. smajlíků).

V souvislosti s nepříjemnými poznatky o snižování gramotnosti je nasnadě se ptát, kam bude vývoj techniky (počítačové obzvláště) dále pokračovat a jak ovlivní společnost. Rozvoj techniky dosáhl doposud takového stupně, že byla dokonce vyčleněna a definována tzv. nová gramotnost: *„Nová gramotnost je dovednost přijímat (recipovat) a vysílat (produkovat) netradičními*

*elektronickými zdroji informace, číst a tvořit hypertexty*⁸“ (Lepilová, 2014, s. 127).

Současně s tímto přínosem se však objevuje názor o nesporném vlivu růstu této gramotnosti na postupné upadání zájmu o knihy jakožto zdroje informací i čtení obecně: „*děti jsou závislé na obraze natolik, že obrazovka TV, internet, rozhlas jsou obrazovou a zvukovou kulisou během celého dne*“ (Lepilová, 2014, s. 127).

Ačkoliv tento výrok vzbuzuje obavy, je nutné zohledňovat přirozený vývoj v každé oblasti, s čímž souvisí i posun v přístupu ke čtenářství hledáním novým možnostem, jak literaturu učinit atraktivní a přístupnou pro všechny.

Lepilová upozorňuje i na další alarmující sdělení médií z roku 2002: „*Děti nečtou, a když už, tak nevědí, o čem, se získanými informacemi si neumějí poradit, textu nerozumějí atp.*“ (Lepilová, 2014, s. 66). Toto prohlášení je snad až příliš sebevědomé, unáhlené a razantní. Děti čtou, vzhledem k pokroku nemůžeme zapomenout i na jiná média, zdroje četby, než knihy jako takové. Vývoj techniky totiž čtenářství nemusí nutně brzdit, může jej ale dokonce velmi podporovat. Příkladem toho jsou tzv. elektronické či digitální knihy (angl. *E-books*), které knihy v pevné vazbě zastupují plnohodnotně a mají řadu výhod. Rovněž tzv. audioknihy se setkávají s úspěchem (knihy podané mluveným slovem, nahrávka).

Pokud opomineme dále přítomnost časopisů všeho druhu, které rovněž tvoří základnu pro mnoho čtenářů, musíme vyzdvihnout v posledních letech velmi oblíbenou formu sdělovacího prostředku – internetový blog. Tento formát, dříve pojímaný ve smyslu jakéhosi internetové „deníčku“ je fenoménem, který v posledním desetiletí zažívá nebývalý úspěch a progres. Sdělovat osobní myšlenky, každodenní radosti a starosti, „vypovídat se světu“ jakožto imaginárnímu příteli, to už zdaleka není jediným cílem pisatele blogu – tzv. blogera.

Blogerská scéna je široká, obsahově blogy pojímají snad všechna témata, se kterými se lze setkat v knihách. A tak čteme a dokonce se i vzděláváme na blozích zaměřených na kulinářství, fyzickou kondici, dozvídáme se poznatky ze světa zvířat, kosmetiky, do politického dění nahlížíme skrz ironii a sarkasmus, pročitáme knižní recenze atd. Dokonce vznikají knihy na základě blogu (např. vtipné glosy z hereckého prostředí v knize „*Kafe a cigárko*“ herečky Marie Doležalové – blog získal ocenění *Magnesia Litera 2015*; gastroknihy „*České smoothie*“ Kateřiny Kuranovy; zábavný deník hereček Mariky Šopovské a Bereniky Kohoutové „*Sedmilhárky*“; deník „*Intimní dobrodružství jedné londýnské prostitutky*“ autorky Belle de Jour aj.)

8 „*Počítačové texty, které odkazují k jiným textům, zvukovým či obrazovým materiálům*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 77).

4 Dospívající čtenář – kognitivní vývoj pubescenta a adolescenta

S postupem do vyšších ročníků čtou děti na základních školách čím dál méně. Možná je to dáno i složitým vývojovým obdobím puberty (popř. pozdější adolescence), které nejčastěji nastupuje na II. stupni ZŠ. Jde o období objevování sebe sama, hledání vlastní identity, formování určitého světonázoru. Toto období je fází velkých změn.

4.1 Hledání žákovské identity

Obdobím pubescence (též starší školní věk) označujeme období od 11/12–15 let věku. U dětí dochází k rychlým a nápadným změnám, a to nejen fyzickým, ale i psychickým. „*Osobnost pubescenta se formuje podle určitých etických zásad společenského prostředí v němž žije, upevňují se kamarádské a později výběrové partnerské vztahy s vrstevníky. Vzhledem k rozvoji kognice do fáze formálního myšlení je dospívající schopen stanovit si cíle pro vlastní formování osobnosti*“ (ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, 2008, s. 22).

Nalezení vlastní identity jedince je sice charakteristickým cílem období pozdějšího, adolescence (u dívek toto stádium začíná v 16. roce života, chlapci přechází do adolescence zhruba o rok později), proces jejího hledání však začíná již v dětském věku, tedy v pubescentním období probíhá nadále. Jedinci se snaží proniknout do jádra vlastní totožnosti, snaží se zjistit, v čem vynikají, v čem jsou jedineční, co je od ostatních odlišuje. „*Je to tedy subjektivní pocit vlastní kontinuity a totožnosti, uvědomění si svých schopností, dovedností způsobů myšlení*“ (Binarová, 2008, s. 112).

Proces hledání identity provází vnější i vnitřní faktory, tedy sociální prostředí i to, co nám již bylo dáno před narozením – vrozený vzorec chování (genotyp). Každý jedinec se tak ve stejné situaci zachová, byť pouze mírně, odlišným způsobem, bude reagovat jinak, jeho jednání budou provázet různé pocity. Jedinec v mysli fixuje takové chování, které se mu v minulosti osvědčilo (tzn. setkal se s vnější pozitivní reakcí), postupem času se tak projevují charakteristické znaky chování jedince. Dochází k rozvoji logické paměti výběrového charakteru, takže jedinec si lépe zapamatuje to, co má logickou souvislost, a osvojí si poznatky, které jsou pro něj zajímavé. Představitivost a fantazie je nadále bohatá, myšlení dětí je obohaceno o složitější procesy jako je abstrakce, vytváření hypotéz a odvozování. Schopnost abstrakce a formálního operování se u adolescence vyvíjí: „*Může chápat své vlastní myšlení jako objekt nebo cíl a uvažovat o něm. Může posuzovat nejednu odpověď na problém, nebo jedno možné vysvětlení situace, ale mnoho alternativních možností. Adolescent proto zkouší všechny logické a možné kombinace řešení, má schopnost oddělit pravdu od nepravdy, porovnat vlastní předpoklad se skutečností. Tím roste kapacita jeho schopností zabývat se sám sebou a světem okolo sebe*“ (Binarová, 2008, s. 115).

Žáci hledají vlastní kvality, pokouší se poznat vlastní osobnost a zařadit se do určité skupiny. Ačkoliv se snaží přesvědčit o tom, že oni sami jsou tvůrci svých názorů, myšlenek, postojů, často je přejímají od druhých lidí, někdy se do nich stylizují.

V období dospívání se rozvíjí morálka, stanovují se její zásady, dochází k uvědomování a přijímání mravních hodnot, které jsou již předem dány. Žákovo myšlení doprovázejí úvahy nejen o sobě, ale také o smyslu života, o světě, absurditě, pomíjivosti, lidské spravedlnosti: „*Přemýšlení o myšlení mu otevírá cestu nejen ke křížovkám a rébusům, ale i k uvádění myšlenek do větších formálních operací*“ (Lepilová, 2014, s. 55).

Toto období přímo vybízí svým typickým charakterem k tomu, aby žáci hledali sebe sama nejen ve světě okolo sebe, u spolužáků, rodičů, učitelů, svých filmových hrdinů v televizi, ale i prostřednictvím četby. „*Pubescent hledá opravdové kamarádství, má sklon k negativismu, lenošení, hledí na zevnějšek, je náladový i přecitlivělý*“ (Lepilová, 2014, s. 55).

4.2 Citové prožívání žáka a formování jeho myšlení

Zvýšené citové vnímání a emoční kolísání může být i dobrou příležitostí k tomu, aby žák vnímal podstatu uměleckého díla obzvláště silně, aby nad ním přemýšlel do hloubky a v širších souvislostech. Pokud se tak v dospělosti setká s uměleckým dílem, které jej dříve zaujalo, může nabýt rozměrnějšího či jiného estetického zážitku se stejnou knihou. Návrat k již dříve přečtené knize nám dává příležitost seznámit se s něčím novým, otevírají se nové možnosti uchopení a pochopení podstaty díla, které může být přijato jinak, viděno odlišněji, než kdysi.

Čtenáři – pubescenti jsou velmi senzitivní. Tzv. naivní romantismus v představivosti je znatelný především u dívek. Právě pro ně je příznačná zvýšená citovost, od níž se odvíjí jejich chování. Nejen u dívek, ale i u chlapců přichází změna týkající se citové závislosti. Silné pouto k rodičům se zeslabuje a děti se upínají více na kamarády a upevňují své přátelské vztahy. Přichází zájem o opačné pohlaví a navazování bližších citových vztahů, první zamilování.

Zároveň jsou děti staršího školního věku často uzavřeny do sebe, trápí je pocity osamění a straní se okolnímu světu. Adolescenti se pak obdobně jeví okolí jako lhostejní. „*Své myšlení obrací do vlastního nitra, stává se introspektivním, analytickým a sebekritickým*“ (Binarová, 2008, s. 115). Tento průběh, ačkoliv je chápán jako odcizení se, je důležitý pro jedincovo přirozené začlenění do společnosti jako „plnohodnotné“ individuality.

Obvyklým znakem myšlení žáka staršího školního věku je racionalismus: „*neuznává citové důvody lidského jednání, více lpí na rozumových zdůvodněních, a to i přesto, že jeho vlastní chování ovlivňují citové pohnutky*“ (Binarová, 2008, s. 107). U adolescentů je pak na vyšší úrovni příznačný tzv. kritický realismus, který se u žáka projevuje jako důkladné kritické zkoumání poznatého. Adolescenti se zaměřují na realitu, která vytlačuje naivní romantismus.

Žáci přebírají vzorce chování dospělých, často touží stát na stejné vědomostní úrovni jako oni, mnohdy je chtějí i převýšit. Jejich požadavky na vidění světa pomocí rozumu je v rozporu s jejich vlastním jednáním, které se odvíjí od jejich emocí.

Žáci v tomto věku velmi touží po poznání, zároveň chtějí prokazovat své již získané znalosti. „*Sociální vývoj dospívajících jedinců je ovlivněn jejich snahou po nezávislosti, která se projeví v tendenci samostatně se rozhodnout, uplatnit vlastní názor v diskusi s dospělými. Při těchto diskusích často dochází ke konfliktu, kdy se pubescent snaží názorově se odlišit od svých vychovatelů. Tato touha po odlišnosti se může projevit i v chování, kdy proti spontánnímu projevu u rodičů nebo učitelů se projeví u puberty reakce nezájmu a malého nadšení*“ (Binarová, 2008, s. 109).

Poslední typický znak pubescentů, který zde zmíníme, jsou jejich radikální názory a postoje (radikalismus a nekompromisnost jsou typické i pro adolescenty). Tvoří ukvapené závěry, na druhou stranu nejsou názorově stabilní a nestojí si vždy za svou pravdou, nejsou otevřeni kompromisu, situaci shledávají jako jednoznačnou, neboť nejsou zatím schopni příliš zohlednit různé vlivy a aspekty situace a nahlížet na ni různými způsoby.

Vývojové stádium období pubescence (resp. adolescence) je složitou fází v životě dospívajících žáků, ve které se setkávají s mnoha novými zkušenostmi, pozorují na sobě významné změny nejen tělesné, ale i duševní. A proto není vždy snadné si touto fází projít.

I literární výchova by měla tuto skutečnost vnímat a akceptovat tím, že bude pojímána s ohledem na žáka a v souladu s jeho potřebami. Měla by mu pomoci toto období překonat bez problémů a rozvíjet jej ve všech ohledech.

Změn je potřeba v každé oblasti. „*Literární výchova by proto neměla rezignovat na potřebnou míru čtenářské osvěty, měla by vést k povědomí, že existuje individuální čtenářský vkus, že postoj ke knihám odráží čtenářovu osobnost, mění se a vyvíjí v průběhu let pod vlivem konkrétních životních situací a prožitků*“ (Gejgušová, 2011 str. 112).

5 Čítanka jako druh učebnice, učebnice jako médium

5.1 Čítanka a učebnice – vymezení pojmů

- Průcha čítanky charakterizuje jako „*soubory obvykle uměleckých literárních děl, někdy modifikovaných, např. zjednodušených pro účely cizojazyčného vyučování aj*“ (Průcha, 1998, str. 17).
- Pedagogický slovník pak uvádí, že čítankou se rozumí:

„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 aj.), které by studující nemohli v úplnosti shromáždit a prostudovat“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 34).

Ačkoliv Průchova typologie (1998) vymezuje učebnice a čítanky jako samostatné a specifické druhy školních didaktických textů, budeme v dalším obsahu této práce hovořit o čítankách jako o specifickém druhu učebnice. K modifikaci textů dochází při tvorbě čítanek často a zcela účelně, aby v ukázkách byly zahrnuty nejdůležitější a nejtypičtější znaky celého díla, stylu psaní autora atd., čítanky navíc splňují většinu kritérií uvedených pro označení vybraných knih jako učebnice.

5.2 Vývoj učebnice a její funkce

5.2.1 Vývoj učebnice

Učebnice jsou důležitými praktickými učebními pomůckami, které pomáhají nejen žákům, ale i pedagogům snáze zvládat vzdělávací proces, první nejprimitivnější formy se objevily již u starověkých národů (Babyloňané, Asyřané, Číňané aj.) v podobě svitků pergamenu či hliněných destiček s vyrytým klínovým písmem.

V průběhu let se učebnice měnily, avšak pozornost se zaměřovala na splnění kritérií daných didaktickou teorií, která byla podložena zkušenostmi (zásada přiměřenosti obsahu, zásada názornosti, systematičnosti apod.). Samozřejmě nesmíme v souvislosti s tímto opomenout zakladatele moderní pedagogiky u nás Jana Ámose Komenského, jehož teorie a originálně pojaté učebnice daly vzniknout modernímu stylu vyučování a prosadily uvolnění neefektivních zásad a pravd školského prostředí (systému) 16. století (právě Komenský ve svých zásadách prosazoval např. srozumitelnost, která se nejen od učebnicových textů očekává stále). Ačkoliv se s postupem času učebnice vyvíjela, její skladba se pojímala až do 60.–70. let v zásadě prakticky, objektivně a zkonstatěle. V těchto letech však nastal průlom ve vytváření učebnic díky vědeckému zkoumání, formulovaly se vědecké teorie vycházející z empirických výzkumů, které se zaměřovaly na znaky a

fungování učebnic.

Z nových teorií a výzkumů nakonec vzešla vědecká větev řadící se svým zaměřením k dalším vědním oborům či disciplínám (např. bibliologie, ortografie, metodologie, lingvistika a její odvětví neologie aj.), studující učebnice do hloubky (více např. Průcha, 1998, 2013).

5.2.2 Funkce učebnice

Podle Průchy (1998) je učebnice informační dokument či pramen, edukační konstrukt, který je začleněn do minimálně tří systémů: školních didaktických textů, didaktických prostředků⁹ a kurikulárních projektů. Tyto systémy se propojují a vzájemně doplňují, avšak pro učitele ani žáky nestojí na stejné významové rovině, neboť každé z těchto tří pojetí je v podstatě zaměřeno na splnění nároků jiné cílové skupiny.

Necháme stranou chápání učebnice jako součásti kurikulárního projektu, neboť zde je učebnice pojímána jako nástroj tvůrců kurikula dané země, nositel myšlenek o vzdělávacím obsahu.

Ani pojetí učebnice jakožto prvku didaktických prostředků zde nebudeme dále rozvíjet, protože je zaměřeno hlavně na učitele, kterým didaktické prostředky (materiální předměty, pomůcky) slouží jako pomocný nástroj v procesu vzdělávání.

V rovině této práce je nejdůležitější chápání učebnice jako určitého typu školních didaktických textů.¹⁰ . Rozumíme jimi „*jakýkoliv text (komunikát), který je zkonstruován tak, aby byl nosičem didaktické informace*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 44).

5.2.2.1 Didaktický text

Učebnice má tedy funkci didaktickou (ta se ještě dále dělí na informativní, metodologickou a formativní). Splnění podmínky o nositelnosti didaktické informace je závislé na charakteristických znacích, kterými učebnice má disponovat. V této kapitole nejsou všechny jednotlivé znaky uvedeny, neboť výzkum vztahující se k této práci se nezaměřoval na analýzu a hodnocení učebnice. Zmíníme však podstatný znak, který lze vztáhnout na čítankové texty jakožto elementární obsahové prvky učebnice. Tímto základním znakem je čtivost.

„Čtivost = souhrnná charakteristika (angl. readability) vyjadřující stupeň obtížnosti textu, jeho zajímavosti, přístupnosti pro čtenáře. Měří se speciálními metodami, které se používají i na

9 V knize „*Moderní pedagogika*“ (2013) Průcha připojuje didaktické texty k didaktickým prostředkům jako pojem podřazený, v příručce „*Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*“ (1998) stojí však jako jednotlivé systémy.

10 Zahraniční pedagogické teorie uvádějí termíny jako výukové texty (angl. instructional texts), školní knihy (něm. Schulbücher), v českém pedagogickém prostředí se pak vžily pojmy učební text, knižní učební pomůcka či rovněž školní kniha (Průcha, 1998).

objektivní zjištění vlastností didaktických textů (učebnic aj. výukových materiálů)“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 35).

U textů majících didaktickou funkci se tedy v rámci čtivosti sleduje nejen obsahová působivost na čtenáře, ale také složitost textu, délka vět, pojmová bohatost i srozumitelnost.

Pro školskou praxi je nutné, aby kognitivní náročnost didaktických textů byla přiměřeně korespondující se skutečnými znalostmi a dovednostmi žáků v daném věku, k souladu by mělo dojít i po stránce jazykové náročnosti textu, aby mohlo dojít k porozumění obsahu. V souvislosti s požadavky na analýzu a evaluaci učebnic je však překvapivé, že se při takovém posuzování učebnic nemohou odborníci opřít o současný skutečný stav jazykové kompetence (resp. úrovně) českých žáků. Průcha (2008, s. 32) hovoří o „*edukační potencialitě textu*“, což je vlastnost didaktického textu usnadňující učení. Zahrnuje schopnost využívat prostředky (např. otázky či úlohy) povzbuzující učení a prostředky pro autoregulaci učení, dále k ní patří rozsah a obtížnost textu. Svou charakteristikou je tedy čtivost důležitou součástí edukační potenciality.

Z výše popsaného tedy vyplývá, že žáci by měli nejen porozumět jazyku textu, ale také se pokusit o jeho hlubší zkoumání, analýzu, prostřednictvím které by pronikli k textové podstatě, k hlavním myšlenkám, k myšlenkové hodnotě a smyslu textu.

Důkladným žakovským pozorováním a vnímáním textu a jejich prací s ním se v žákovi upevňují literárně teoretická fakta. Nutné je dbát o to, aby byla úměrná jejich čtenářské gramotnosti a vlastní životní zkušenosti: „*Souvislost věkové přiměřenosti textu jeho adresátovi se tak odvíjí od řečové situace adresátovi známé, neznámé, blízké, dostupné jeho řeči a myšlení*“ (Lepilová, 2014, s. 127).

Platí zde, že méně je více, namísto kvalitní práce s menším množstvím odborných literárně-teoretických jevů může dojít k přetěžování a zahlcení žáka kvůli snahy obsáhnout mnoho z aspektu kvantity. Reakcí na předložení velikého množství informací může být žákova naprostá dezorientace a averze nejen vůči danému textu, ale i předmětu a čtení obecně. „*Krátké a myšlenkově závažné informace utkvívají v paměti žáků a čtenářů nejlépe.*“ (J. Á. Komenský)

5.2.2.2 Obtížnost textu učebnic

Zhruba do 70.–80. let trpěly české učebnice přemírou informací. Z verbálního hlediska byly pro žáky složité, výsledek jistého šetření na ZŠ dokonce ukázal, že průměrně pouze zhruba 1/5 žáků by učivo prezentované učebnicí zvládla (Průcha, 2013, s. 287).

Výzkumů zabývajících se např. kvalitou, propracovaností, obsahy, strukturováním učebnic, hodnocením obtížnosti výkladu textu či např. výchovným působením na žáky vznikla (u nás hlavně

od 80. let) celá řada.¹¹ Podle Lepilové (2014, s. 138) však neexistuje teorie obtížnosti textu určených dětem. Průcha (2006, s. 11) uvádí, že teorie učebnic jakožto edukačních prostředků u nás pedagogickou vědou není rozvíjena, neboť o ni není zájem.

Rovněž doposud nevzniklo v České republice žádné pracoviště systematického výzkumu učebnic. Těch je sice vydáváno nespočet, avšak bez analyzování, korigování a hodnocení ještě ve fázi rukopisu (tzn. před vlastním používáním hotové školní učebnice ve výuce).

Jan Průcha vypracoval tzv. normu obtížnosti učebnic, neboť prý většinou není pro tvůrce učebnic snadné vymezit přiměřenost informací v textu určeném žákům ZŠ tak, aby nedošlo k zahlcení žáků.

Měření obtížnost textu učebnic se orientuje na didaktické texty, zaměřuje se však zpravidla na oborové učebnice teorie (např. dějepis, český jazyk), u kterých je sledováno komunikační ztvárnění i obsahová stránka (tyto dva aspekty jsou propojeny – např. zajímavý či jednoduchý obsah je žákům podán nezajímavě, složitě apod.). U čítanek nelze zpravidla toto měření provést v původním smyslu, avšak lze posoudit a odhadnout, nakolik mohou být literární ukázky pro žáky jednoduché na porozumění, zda by mohl být pro sdělení hlavní myšlenky zvolen adekvátnější text, zda je vůbec obsah ukázky pro žáky přínosný. Lze vypořádat (resp. také změřit), jak je text obtížný z hlediska lexikálního a syntaktického – existují tedy dva základní faktory ovlivňující textovou obtížnost: lexikální faktor (tzn. nakolik text obsahuje slova běžná, srozumitelná, málo známá, složitá na pochopení) a syntaktický faktor (tedy nakolik jsou větné struktury složité).

V praktické části práce si přiblížíme učebnici „*Čítanka pro 9. ročník ZŠ*“ nakladatelství FRAUS a vzhledem k obtížnosti textu budeme sledovat komunikační ztvárnění textu spolu s jeho obsahovou stránkou a vliv těchto dvou aspektů na žákovskou recepci ukázkových textů.

11 Např. E. Takala a K. Vepsäläinen (Finsko), Hrabí (ČR), Pluskal (ČR), Průcha (ČR).

6 Recepte textu z pohledu konstruktivismu

To, jakými způsoby lze dosáhnout porozumění textu, přibližuje a definuje několik teorií. Velmi výstižně a logicky popisuje proces porozumění textu teorie konstruktivistická.

- *„Konstruktivismus chápeme jako proud kognitivně psychologických teorií, který se staví do protikladu k transmisivnímu vyučování (předávání hotových poznatků žákům, kteří jsou v pasivní roli). Kritizuje behaviorální model učení založený na stimulech a reakcích. Při konstruktivistickém pojetí vyučování si žáci významy a porozumění sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi“* (Hejsek, 2015a, s. 8).

Zjednodušeně řečeno zdůrazňuje konstruktivistická teorie učení předchozí znalosti žáků pro porozumění novým skutečnostem. Zkoumáním a propojováním těchto zkušeností s novými poznatky se pak konstruuje nové poznání a žákům je umožněno jej interpretovat.

Z konstruktivismu se vyvozují dvě teorie učení – teorie schémat a teorie čtenářské odezvy.

- *„Teorie schémat klade důraz na aktivitu žáků při konstruování poznatků a na důležitost dřívějších znalostí pro učení. Podnítila vznik nových vyučovacích postupů (např. tzv. model EUR, tzn. evokace – uvědomění – reflexe, dále např. strategie vědění – touha vědět – učení, řízené čtení a myšlení apod.)“* (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 21).
- *„Teorii čtenářské odezvy či subjektivní kritiky se rozumí aplikace konstruktivistické teorie učení na literaturu. Podstatná je úloha čtenáře při vytváření literárních významů, neboť v každém čtenáři vyvolává text jiné představy a pocity v závislosti na předchozích zážitcích. U každého se liší i výběr a zpracování vnímaných informací. Stejný obsah má pro každého jiný význam a je mu kladena individuálně odlišná důležitost, a tak se poté díky prekonceptům každého jedince projevují rozdíly v jednotlivých interpretacích literárního díla“* (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 22).

Efektivita učebního procesu je závislá na determinantech, které předurčují pozdější úspěšnost v praktickém životě. Cílem každého učitele by mělo být nejen předat své znalosti žákům, ale především se pokusit o to, aby došlo k ukotvení informací a zkušeností v jedinci a praktickému využití těchto znalostí a dovedností v dané situaci. K takovým determinantům trvalosti a využitelnosti znalostí a dovedností jakožto výsledkům vzdělávacího procesu patří např. pochopení smyslu a významu obsahu, schopnost vkládat nové poznatky do známých souvislostí či důraz na individuálně rozdílné myšlení a názorový střet, neboť pravidlo jediné správné odpovědi neplatí (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 25–26).

Pokud žáci dostávají do rukou texty, po jejichž přečtení nedokáží uchopit jeho obsahovou stránku a nedokáží tak propojovat své předchozí znalosti s novými poznatky, vytrácí se chuť a motivace k dalšímu čtení, k pozdější podnětné diskusi a vyjádření vlastního názoru, nedochází ani k pozdějšímu uplatnění nových poznatků.

6.1 Model E-U-R

Učení není jednorázovou záležitostí. Jedná se o několikafázový proces, který zahrnuje minimálně tři základní stupně. Z konstruktivistického pojetí recepce textu vychází tzv. třífázový model učení (model E-U-R). Tento pojem se vžil do terminologie české pedagogiky díky mezinárodnímu projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (angl. Reading & Writing for Critical Thinking). Předkládá učitelům praktické návody k efektivnímu vyučování a cílem tohoto programu je rozvíjení kritického myšlení žáků. Model E-U-R zahrnuje tyto fáze: evokace, uvědomění si významu a reflexe.

- **Evokace** – jedná se o první fázi procesu, která je založen na samostatné aktivitě žáků. Dochází k vybavování informací, které již žáci o tématu vědí. Žák shromažďuje veškeré dosavadní poznatky o tématu a vytváří si přehled o míře a hloubce znalostí o něm. Tento přehled se postupně mění v konstrukt přidávání informací nových, někdy se i dosavadní poznatky rekonstruují. Pro tuto fázi je klíčová žákova samostatnost. Učitel je pouze pomocným médiem, které žáky navnadí a probudí v nich zájem o téma, ostatní je však na žákovi.
- **Uvědomění si významu informací** – nutná je větší míra samostatnosti žáka, k němuž se poprvé dostávají nové poznatky a on má za úkol včlenit je mezi dosavadní znalosti. Žáci propojují staré s novým; důležitá je zde jejich koncentrovanost, porozumění a stálý zájem o téma, k jehož udržení je nutná činnost učitele, který tento zájem podporuje drobnými aktivizačními metodami. Opakováním nových pojmů dochází k ukotvení a žáci dospívají k pochopení a objasnění nejasností.
- **Reflexe** – je v podstatě zpětnou vazbou pro učitele. Žáci třídí nové poznatky a vytvářejí nový konstrukt svých znalostí. Cílem není z paměti odříkaná definice či poučka, ale selekce, zformulování a vyjádření se o nových poznacích vlastními slovy. Žádoucí je také podnětná diskuse mezi žáky, kteří mohou na základě dalších nových názorů a poznatků ještě dotvářet či měnit svůj nový znalostní a myšlenkový konstrukt.

Fáze modelu E-U-R neproběhnou, nejsou-li žákům předloženy učební texty k tomu vybízející. Nejen téma, ale i celkový styl umělecké ukázky v čítance má být žákům blízké. I díky

tomu získají motivaci o něm přemýšlet a zamýšlet se nad tím, co už o něm vědí. Pokud je však text odradí, je obtížné s ním dále pracovat, pochopit jej a propojovat zažité poznatky s novými. Pravděpodobně dojde k mechanické stavbě určitého konstruktivního znalostí o dané ukázce. Očekávaná diskuse v rámci třídy a vytváření vlastních úsudků se pak mnohdy nedostaví a reflexe se uskromní na to, že žáci v lepším případě zopakují učitelův výklad, v tom horším zavládne napjaté ticho. Situaci, kdy mohou být žáci v takovém případě bezradní, ukazuje na příkladu O. Kubeczková, která přibližuje vnímání poezie mladšími dětmi, lze konstatovat, že tento model může být platný pro všechny vrstvy čtenářů i celé spektrum literárních žánrů: hovoří o básni¹², v níž dochází k námluvám tchoře a tchořice. Cílem této básně je pobavit malé čtenáře, čemuž styl psaní autora, básníka L. Eliáše, odpovídá, avšak jak se pojí obsah básně s životem dětí? Mohou se v takové poezii zhlédnout? Jak lze téma mezilidských vztahů propojit s dosavadní dětskou zkušeností? Pokud navíc v jiných případech ani formální stránka neodpovídá žakově znalosti či zkušenosti, může být neúspěšná recepce nejen básně, ale jakéhokoliv jiného žánru očekávána: pro žáky je nesnadné přijetí a porozumění takovému dílu, které „překračuje horizont jejich dosavadního poznání“ (Kubeczková, 2013, s. 22).

12 ELIÁŠ, L. *Námluva*. In *Veselé říkání*. Český Těšín: Pali, 2009, s. 50.

7 Funkční a čtenářské gramotnosti

7.1 Pojem čtení a funkční gramotnost

Čtení je „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Jedná se o několikafázový proces, jehož výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 34).

Čtení má zásadní vliv na rozvoj nejenom procesu učení, na udržení pozornosti a soustředěnost, nerozšiřujeme si jím pouze slovní zásobu, ale také obzory. Rozvíjí se jím naše poznávací schopnost. Čtení je nápomocné při hledání souvislostí tím, že poznáváme nejen sami sebe, ale také okolní svět, na jehož podmínky se následně snažíme adaptujeme. Je to prostředek, který nám pomáhá k utváření světonázoru, pomáhá člověku stanovit si určité morální hodnoty a postoje. Kromě toho představuje mnohdy útek od reality, je to výborný druh relaxace.

Pokud tedy ovládáme činnosti psaní a čtení, popř. i schopnost počítání, lze obecně říci, že jsme gramotní, pokud tomu tak není, jsme považováni za ngramotné jedince. Ačkoliv by se však mohlo zdát, že pojem gramotnost a to, co gramotnost vlastně zahrnuje, by mělo být obecně jasné, není tomu tak. Podle Rabušicové (2002) zatím nepanuje oficiální a konkrétní shoda o tom, co vše spadá do obsahu gramotnosti a v jakém rozsahu.

Přidáním přívlastku funkční k pojmu gramotnost vznikl pojem nový, tedy funkční gramotnost, jejíž definice zní: „*Angl. functional literacy. Na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. Dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 67).

Rabušicová (2002, s. 18) zmiňuje definici mezinárodních expertů z roku 1978: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje*“ (UNESCO, 1978, s. 12).

Funkční gramotnost je tedy komplexní celek dovedností, které člověku usnadňují život, pomáhají mu orientovat se v daném společenském prostředí, jsou předpokladem socializace, seberealizace a sebeprosazení jedince.

Z dělení funkční gramotnosti na textovou/literární, dokumentovou a numerickou pak vyplývá, v jakých oblastech se dobrý přehled funkčně gramotného člověka očekává – podle

orientace ve složitějších textových celcích rozličného druhu (jízdni řády, manuály, dokumenty aj.) a podle zvládnutí verbální komunikace v různých situacích se odvíjí i míra, stupeň funkční gramotnosti.

Jak již bylo nastíněno, je-li člověk funkčně gramotný, očekává se, že bude umět uplatňovat své poznatky v běžném životě. Pokud např. umíme číst, jsme gramotní, podle typů textů bychom ale měli s nabytými informacemi umět zacházet a aplikovat je do praxe, pracovat s nimi. Z oblasti funkční gramotnosti se tak vyčleňuje její konkrétnější část – tzv. čtenářská gramotnost.

7.2 Čtenářská gramotnost

Poněkud holé je charakterizování čtenářské gramotnosti jako schopnost čtení a psaní.

Podrobnější definice zní: „*Angl. reading literacy. Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. Železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 34).

Je to tedy jakýsi pomyslný, stále se zvětšující balíček, který člověka posouvá kupředu, umožňuje mu myslet v širších souvislostech a propojovat informace a pomáhá se sebezvojem nejen ve škole, ale i v dalším životě.

Ač dnešní doba přímo vybízí k tomu, aby lidé vyjadřovali své názory a byli sebevědomí (což je v současnosti velkou nutností), není to pro každého snadné. Žáci 2. stupně ZŠ mají obecně problémy mluvit o svých pocitech, myšlenkách a úvahách, neodvažují se tipovat. Často se obávají, že se dopustí chyby, nesplní svým výrokem to, co se od nich očekává, neodpoví na otázku „správně“.

7.3 Mezinárodní šetření PISA a PIRLS

V souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti ve světě je Česká republika zapojena do mezinárodních šetření PIRLS¹³ a PISA¹⁴, která jsou realizována Českou školní inspekcí v různých intervalech.

Objektem šetření PIRLS jsou žáci 4. tříd základních škol, přičemž je vždy s odstupem pěti

13 Angl. *Progress in International Reading Literacy Study*; koordinátorem šetření je Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání, zkr. IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

14 Angl. *Programme for International Student Assessment*; je vedeno pod záštitou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, zkr. OECD (*The Centre for Educational Research and Innovation*).

let sledována jejich čtenářská gramotnost, a to i s přihlédnutím na rodinné, školní či jiné prostředí.

Pro 2. stupeň základního vzdělávání je však podstatnější druhé zmíněné šetření – PISA. Toto šetření se realizuje vždy s tříletým časovým odstupem, přičemž v tomto pravidelném cyklu je pokaždé sledována jedna ze tří oblastí: čtenářská gramotnost, matematika a přírodovědná gramotnost. Okrajově se však šetření dotýká pokaždé i zbylých dvou oblastí.

Sledovány jsou výsledky patnáctiletých žáků. Výsledky šetření slouží následně jako ukazatel úspěšnosti realizace a nastavení školské politiky v daném státě, také může pomoci učitelům jako návod jak začlenit žákovské kompetence do výuky.

Primárním cílem šetření není výčet konkrétních znalostí žáků, úspěšnost závisí na tom, zda by žáci uměli použít své znalosti, schopnosti a dovednosti v běžném životě, studijním i pracovním životě, k čemuž slouží různé typy úloh simulující rozmanité reálné situace.

7.3.1 Realizace šetření PISA

Každé šetření PISA probíhá prostřednictvím testů a dotazníků. Testy jsou kombinací různých druhů úloh (výběr z možností: výčet odpovědí či ano – ne, otevřené odpovědi), přičemž časový limit jsou 2 hodiny. Třicetiminutové otázky vyplňují žáci i ředitelé škol – dotazníky slouží spíše k vyjádření názorů žáků, uvedení informací o nich samotných atd., ředitelé poskytují informace o škole, ve které působí.

Ke zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti jsou využity postupy, které z většiny používá i testování čtenářské gramotnosti PIRLS a lze říci, že téměř každý proces týkající se čtenářství je na tyto aspekty zaměřen. V mezinárodní zprávě o šetření PISA v roce 2000 jsou tyto postupy následující: obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu textu, posouzení formy textu (Straková, 2002, s. 10).

7.3.2 Čeští žáci v šetření PISA

Již do prvního šetření v roce 2000, kdy se testovala právě oblast čtenářské gramotnosti, se zapojily i některé školy¹⁵ v ČR. V zatím poslední šetření v roce 2015 byla testována přírodovědná gramotnost, v roce 2018 je pak naplánováno opět testování čtenářské gramotnosti, na něž se připravuje 81 zemí.

V rámci zúčastněných zemí OECD byly výsledky českých žáků vždy podprůměrné, průměru dosáhly zatím pouze výsledky z roku 2012.

Od prvního šetření čtenářské gramotnosti v roce 2000 se úspěšnost českých žáků mírně snižovala až do roku 2009, kdy dosáhla svého dosud absolutního minima. Tento rozdíl platí za dosud nejvýznamnější v rámci průměrných výsledků měření čtenářské gramotnosti v 6 měřicích obdobích, neboť došlo k výraznějšímu zhoršení, úspěšnost však nemá pravidelně klesající tendenci.

15 Základní školy, víceletá i čtyřletá gymnázia, SOŠ s maturitou i SOU bez maturity, speciální školy.

V roce 2012 totiž úspěšnost mírně předčila výsledky z roku 2000, průměr z následujícího a zatím posledního šetření v roce 2015 pak byl opět o něco horší než v posledním šetření, výsledek platí ale zatím za absolutní český průměr ze všech dosavadních šetření čtenářské gramotnosti PISA. Ačkoliv se Česká republika v tomto zatím posledním šetření PISA dostala pod celkový průměr všech zúčastněných zemí, byly její výsledky srovnatelné např. s průměrem Švýcarska či Rakouska.

Analýzy výsledků testů šetření čtenářské gramotnosti v roce 2009 ukazují, že českým žákům, ačkoliv stále pod průměrem ostatních šetřených zemí, činí menší problém vyhledávat v textech informace a následně je zpracovat. Podstatně hůře se jim však vede při posuzování formy a obsahové stránky textu. Zvětšil se a zároveň mezinárodní průměr přesáhl podíl žáků s příliš nízkou úrovní čtenářských kompetencí. Toto zjištění je velmi znepokojivé, neboť se naskytá velká pravděpodobnost pozdějších výrazných obtížností či neúspěchů při dalším studiu a v pracovním životě.

Poměrně nepřekvapivé je zjištění, že žáci českých víceletých gymnázií dosahují s pravidelností lepších výsledků než žáci českých základních škol. Stejně předpokládaný, avšak podstatnější je pro nás rozdíl ve výsledcích z hlediska genderu. Dlouhodobě a výrazně se totiž ukazuje, že úspěšnost dívek je v šetření vyšší než je tomu u chlapců (platí pro všechny zúčastněné země).

Primárním cílem šetření PISA (rovněž ani dalších šetření) není podávat vysvětlení, proč má daný stav výsledků právě takovou podobu, jaká byla zjištěna, mezinárodní souhrnné zprávy těchto šetření neuvádí většinou příčiny ani nenavrhují možná řešení, jak by se daly výsledky jednotlivých zemí zlepšit. Souvislosti, okolní skutečnosti, faktory ovlivňující výsledky, příčiny, možné návrhy pro zlepšení apod. jsou však sekundárně zpracovány v tzv. sekundárních analýzách, které se těmito záležitostmi zabývají a přinášejí nové poznatky – např. informace o rozdílech mezi výsledky chlapců a dívek podávají sekundární analýzy šetření PIRSL 2011 a TIMSS 2011. U šetření PISA zatím podrobná analýza týkající se této oblasti nebyla provedena, avšak přesto lze v souhrnné analytické zprávě šetření PIRLS o rozdílech výsledků dívek a chlapců zjistit určité informace. Ty jsou shrnuty v národní zprávě šetření PISA (2010).

Podle výsledků byly žákům přiřčeny úrovně způsobilosti, přičemž nejlepší čtenáři stáli na úrovni 6, ti nejhorší na úrovni 1. Od roku 2000 do roku 2009, kdy došlo k výraznému zhoršení žáků, měli největší podíl na zhoršení chlapci. Dívky všech zemí se soustavně lépe orientují v souvislých i nesouvislých textech.

Lepilová (2014, s. 66) uvádí (dle výsledků šetření PISA z roku 2000), že čeští žáci se lépe orientují v nesouvislých textech (grafy, tabulky...), práce se souvislým textem zahrnující vyhledávání informací či kritické myšlení jim činí větší potíže, také pro ně není zcela přirozené vytvářet vlastní postoje. Klade důraz na rozvíjení těchto procesů při vyučování nejen z důvodu

zkvalitnění řečového projevu žáků, ale – jak je neustále zdůrazňováno – pro pozdější kvalitní pracovní i osobní život. Zdůrazňuje, že ani čtení s porozuměním nepředstavuje konečný požadovaný výsledek, žáci musí být schopni interpretace přečteného.

8 Kvalita výuky

8.1 Vymezení pojmu

„Pojem kvalita výuky je často používán jako slogan v rámci různých politických prohlášení; odborná komunita nicméně trpí jeho nevynezeností ve smyslu odborného konstruktů.“

(...)

„S pojmem kvalita výuky se v běžném jazyce zachází do té míry suverénně, že se zdá až nepatřičně ptát se, co vlastně vyjadřuje. Přímá otázka, v čem konkrétně spočívá kvalita či naopak nekvalita výuky, uvádí do rozpaků“ (Janík, 2012, s. 244).

Janík předpokládá (2012, s. 245–247), že každý má se zažitým pojmem kvalita vzdělávání osobní povědomí, každý si jej vykládá svými slovy (nedefinuje, nekonkretizuje) dle toho, s čím má osobní zkušenost. Vychází z toho, že klíčovými slovy, která jsou zahrnuta v tomto pojmu, jsou obsah a způsoby s jeho zacházením. To by mělo být hodnoceno, právě to by mělo stát ve středu zájmu nejen pedagogů, ale i školské politiky, která úspěšnost a kvalitu výuky garantuje a měla by dělat vše pro to, aby se neustále vylepšovala. Kvalitní stav je žádoucí stav, ještě vyšší kvalitní stav je pak excelentní.

Ale existuje vůbec nějaká definice kvality, konkrétně kvality výuky? O tom, zda je na školách výuka kvalitní, nám můžou podat jistá svědectví rozmanitá mezinárodní i národní šetření gramotnosti (např. již zmíněné šetření PISA, PIRLS, TIMSS – šetření úrovně matematiky a přírodovědných předmětů).

Jak ale píše Janík: *„diskuse o kvalitě bude mít smysl, bude-li její součástí diskuse o nekvalitě“* (2012, s. 245).

Pojem kvalita (školního vzdělávání, škol, vzdělávacího systému) je slovem frekventovaným, avšak jeho přesného vymezení se nikdo neodvažuje. *„Patrně největší potíž spočívá v tom, že pojem ‚kvalita‘ v oblasti edukace je spjat s ‚hodnotou‘ či ‚užitkem‘, který pro jedince a společnost mají produkty edukace“* (Průcha, 2013, s. 360).

Velmi úzce s kvalitou výuky se pojí i tzv. efektivnost vyučování. Efektivní vyučování se vyznačuje aktivní prací žáků v tomu určeném pracovním čase. Ovlivňujícími faktory je počet žáků ve třídě (stále zde platí neúměra – čím více žáků ve třídě, tím méně úspěšné je aktivní využití pracovního času), ale také vyučovací předmět či učitel a jeho organizace žakovské aktivity.

Pokud bychom se terminologicky měli pohybovat v oblasti kurikulární a vyjít z RVP a ŠVP ZV, označili bychom za kvalitní takovou výuku, při které veškerá činnost probíhá se zaměřením na klíčové kompetence žáků – na jejich utváření, podporu, udržení a rozvoj.

8.2 Kvalita versus kvantita

Od kvality výuky se většinou odvíjí i kvalita školských systémů a škol. Janík (2012, str. 246) v souvislosti s hodnocením kvality hovoří o kvalitativních a kvantitativních přístupech hodnocení školských systémů a škol, přičemž na této úrovni je podstatněji oblíben přístup kvantitativní. Za hodnocení na kvantitativní úrovni tak můžeme považovat i zmíněná mezinárodní šetření, ale také hodnocení výsledků vzdělávání žáků aj. V tomto případě vyhodnocená kvalita má ale spíše význam formální, ukazuje nám statistiky, čísla. Ale ukážou nám tato šetření, zda si žáci při testování jen netipovali? Posoudíme, zda si např. odnesli z hodiny literární výchovy nějakou důležitou hodnotnou myšlenku? „*Zatímco věda usiluje o podchycení kvalit jakožto měřitelných veličin, v uměleckých oborech odkazuje pojem kvalita spíše k celistvému charakteru určité věci či zkušenostní oblasti*“ (Janík, 2012, s. 246).

Šetření PISA patří co se velikosti a cennosti týče k mezinárodní špičce svého druhu. Avšak kvalitu výuky literární výchovy (i jiného oboru či předmětu) subjektivně nikdy nezměří, to už je úkolem životů žáků (resp. lidí) samotných.

Kvality předmětu určuje Janík (2012, s. 246) podle aristotelovského vzoru na podstatné (primární a nahodilé (sekundární). Primární kvalitu určuje již sám předmět (např. díky znalostem z literatury máme předpoklad být dobrými studenty, pravděpodobně budeme úspěšní u přijímacích zkoušek, dostaneme dobrou známku z testu apod.), sekundární kvalita jsou pak okolnosti, které výuku předmětu provázejí (např. učitel má snahu žáky učit i formou hry, mluví srozumitelně, nezatěžuje žáky zbytečnostími apod.). Zde pozorujeme náznakový rozdíl v důležitosti těchto kvalit. Nemělo by ale na obě být nahlíženo jako na klíčové? Tak jako není dobrého chleba bez soli, ani jedna kvalita bez druhé nezaručí splnění cíle ve všech ohledech.

Janík (2012, s. 247) vyvozuje shrnující závěr – kvalita je charakteristika označující (popisující) vlastnost či zvláštnost, je to ale také označení obecné úrovně, hodnoty či míry; kryje-li se vlastnost a hodnota, vždy je nejprve označena (určena) ona vlastnost, až poté to, že má nějakou hodnotu.

8.3 Efektivitu nahrazuje kvalita

60. léta 20. století přinesla řadu výzkumů sociologů, kteří se zabývali efektivitou (účinností) ve vzdělávání. Překvapivě dopadl americký průzkum různých vlivů na školní výsledky žáků, neboť škola měla pouze z jedné desetiny vliv na rozptyl výsledků žáků, většinový vliv (90%) měla rodina či vrstevníci (Janík, 2012, s. 249).

Americké výzkumy efektivit vzdělávání zažily tedy „boom“ v 60. letech 20. století. Zájem amerických vědců na efektivitu se však projevoval již od desetiletí dříve, především se upíral (s ohledem na sociometrii) na individuální charakteristiky učitelovy osobnosti a na jejich kladný vliv

na žáky (např. otevřenost) – „tzv. *osobnostní paradigma*“ (Janík, 2012, s. 252).

V 60. letech se projevil vědecko-kritický přístup, kdy se ve spojitosti s „*osobnostním paradigmatickým*“ sledovaly např. „*styly výuky*“, „*učitelovo chování ve výuce*“ (např. srozumitelnost projevu), přičemž druhá strana účastníků edukačního procesu ve škole (žáci – příjemci, resp. jejich výkony) sledována vždy nebyla. Výzkumy sledující roli učitele i žáka a jejich vzájemné ovlivňování byly pak směřovány na „*paradigma proces – produkt*“ („*Co funguje?*“), v 70. letech pak navíc ještě na „*efektivitu výuky*“. Analýza tak mohla proběhnout komplexněji a vytvořil se prostor pro definování podstatných znaků „*kvalitní (dobré) výuky*“ (Janík, 2012, s. 252–253).

K aktu vyučování a učení se tak přidaly další sledované hodnoty (proměnné), které vyučovací proces ovlivňovaly. Kromě učební úlohy hrál kromě dalších proměnných (např. kvantita výuky) důležitou roli čas.

Pedagogové a psychologové se začínají soustřeďovat na kult školy, jejího klimatu a vliv emocí na školu. Akt vyučování umožňoval akt učení. Přívlastek *efektivní* začíná být spojován s adjektivem *kvalitní*.

Janík (2012, s. 253) zdůrazňuje vědecké práce 60. a 70. let psychologů J. B. Carrola¹⁶ a B. S. Blooma¹⁷. Carroll hovoří o významu času: od kvality vyučování se odvíjí čas potřebný k učení, přičemž zde platí nepřímá úměrnost. Dle Blooma jsou pak pro kvalitní výuku zásadní také motivace a afektivní stránka (*city, pocity, emoce, postoje a hodnoty*).

80. léta jsou ještě řízena heslem „*účel–prostředek*“ (máme jasný cíl a používáme k tomu pevně dané prostředky, přičemž očekáváme produktivitu) (Janík, 2012, s. 249).

Přesto se objevují americké výzkumy sledující vlivy chování učitele na výkony a výsledky žáků (Janík, 2012, s. 253–254).

V 90. letech se objevují myšlenky, že tento přístup není dostačující, neboť je nutné neupozaďovat a neznehodnocovat význam hodnot a morálních zásad vzešlých z výuky a vlastně z počátků „*pedagogiky*“ (Janík, 2012, s. 249–250).

Do opozice však začínají vstupovat didaktiky různých oborů. Sledované hodnoty v testech sociologů (měřící vzdělávací kvalitu) prý nesouvisejí s obsahovou náplní školy. Zmiňují určitou „*kurikulární validitu*“ (resp. nevaliditu), regulérnost testů, neboť jak můžou být rozptýly (*variance*) žákovských výsledků měřeny podle obsahu, který je v podstatě základním kamenem školního vzdělávání, tedy poskytuje jej škola? A tak vyvstává otázka, co je vlastně ve škole to nejdůležitější (Janík, 2012, s. 250).

„*Máme na kvalitu školy usuzovat především z jejich výsledků? Či spíše z procesů, které se v*

16 CARROLL, J. B. *Model of School Learning. Teachers College Record*. 1963, roč. 64 (Janík, 2012, s. 257).

17 BLOOM, B. S. *Human characteristics and school learning*. New York : McGraw-Hill, 1976 (Janík, 2012, s. 257).

ni odehrávají? “ Aní jeden náhled však není správný, stojí-li sám o sobě v centru zájmu. Kvalita produktu a průběhu (procesu) se doplňují, resp. měly by se doplňovat. Pokud tomu tak je, lze vzdělávání (výuku¹⁸) označit za kvalitní (Janík, 2012, s. 250).

V souvislosti s vědeckými úvahami Janík hovoří o didaktice a metodice, které kvalitu výuky zrcadlí. „*Didaktika ukazuje, co má být ve výuce přítomno a čím se má vyučování vyznačovat, aby co nejlépe podporovalo učení.*“ Jádrem metodiky je pak praxe – poučení a návody pro „*dobrou výuku*“ (Janík, 2012, s. 251).

8.4 Model didaktické rekonstrukce a další nové přístupy ve zkoumání

I v současnosti jsou výzkumy typu *proces-produkt* (korelační)¹⁹ realizovány, nověji se však objevují výzkumy „*teaching-learning studies*“, které jsou postaveny na základě popisu a vysvětlování. Jde o detailněji zaměřená zkoumání vyučování a učení: „*Mnohdy mají podobu mikroanalýz, jejichž cílem je elaborovat didaktický potenciál určitých výukových postupů pro porozumění určitému učivu či pro rozvíjení určitých kompetencí*“ (Janík, 2012, s. 254).

K dalším novým přístupům ve zkoumání patří takové, které se soustřeďují na prostředí výuky a učení: „*design based research*“ či „*theory based teaching-learning sequences*“. Oborové didaktiky do těchto výzkumů přispívají svým přístupem založeným na zkoumání kvality výuky, která se prý odvíjí od uspořádání učebního prostředí. Je-li prostředí strukturováno vhodně pro střet („*plodné setkání*“) a naplnění představ žáků i odborníků v oboru (přičemž je na ně nahlíženo se stejnou důležitostí), měla by se dáť výuka označit za kvalitní (Janík, 2012, s. 255). Pomocí tohoto přístupu – označovaného jako „*didaktická rekonstrukce*“²⁰ – „*mají být zkoumány, resp. objeovány, podstatné a zajímavé vztahy, vazby a soulady mezi oborovými znalostmi a individuálními učebními podmínkami žáků. K posledně jmenovaným patří mj. také sociální, motivační a kognitivní komponenty. V dosavadních výzkumech realizovaných podle Modelu didaktické rekonstrukce byly předmětem zkoumání především žákovské představy (každodenní teorie, implicitní teorie)*“ (Kattmann, 2009, s. 19–20).

Literární výchova na každé škole by měla být postavena na učení s porozuměním, které „*je spoluurčováno nejen učebními formami a procesy, ale zejména učebními obsahy jakož i vztahy ke každodennímu životu*“ (Kattmann, 2009, s. 17).

18 V „*Pedagogickém slovníku*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 288) jsou výrazy vyučování a výuka pojímány obecně za synonymní, v rámci obecné didaktiky je však pojem výuka objasněn šířeji.

19 Korelační = zaměřený na těsné vztahy a souvislosti mezi proměnnými.

20 Didaktická rekonstrukce vychází z konstruktivismu a má tři fáze: objasnění oborových představ, výzkum žákovských představ a didaktická strukturace učebního prostředí (např. Průcha, 2013).

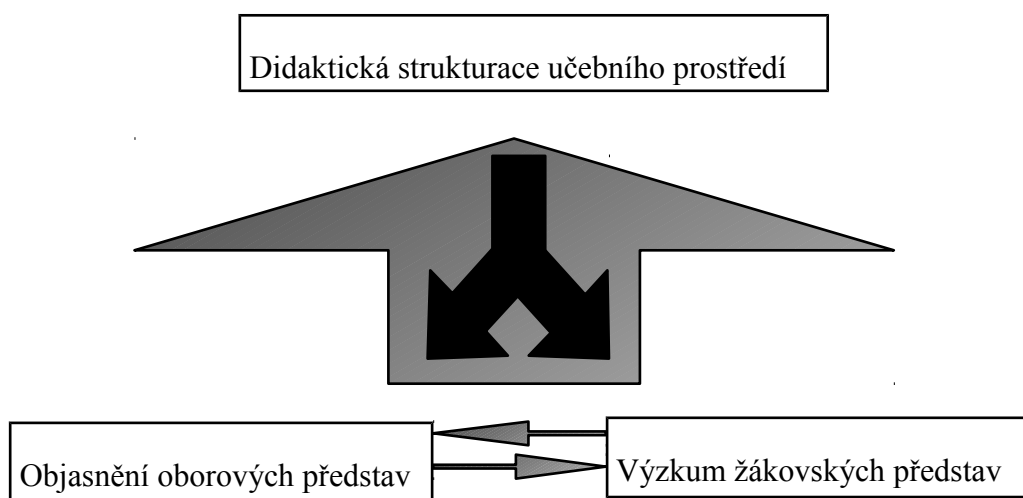
Kattmann v souvislosti s tím upozorňuje na důležitost oborové didaktiky a jejích znalostí: „...součástí oborové kompetence učitele je také jeho schopnost dávat do vztahu oborové znalosti s každodenními představami a světem žáků a využívat tyto souvislosti ve smyslu příležitostí k učení přesahujících obor“ (Kattmann, 2009, s. 18).

Z výše popsaného vyplývá, jak by se k oborové vyučování mělo přistupovat, aby bylo efektivní a jeho důsledky přetrvaly v pozdějším životě žáků. Výuka založená na učitelově znalosti obecně-didaktických návodů, pojmů a pravd ve spojení s vlastními oborovými znalostmi není tou správnou cestou pro naplnění učitelova (ale i žákova) cíle. Pro docílení kýženého výsledku je správné pojmout vyučování komplexně.

A právě v literární výchově se tento přístup více než nabízí. Počátek hodiny je nejlepší dobou, kdy se žáci mohou „vyřádit“. V rámci motivace dává učitel žákům co největší prostor k vyjádření svých myšlenek, nápadů, zkušeností, které se k tématu hodiny mohou, ale nemusejí vázat. Žáci uvažují, asociují, sahají hluboko do pomyslných krabiček ve své mysli pro vzpomínky a znalosti. A pak spojují, propojují, dosazují a skládají představy a informace k sobě. Učitelovým úkolem je poté nejen předat své oborové znalosti, ale rovněž žáky usměrňovat při jejich asociování, v souvislosti s právě nabitými znalostmi z oboru je odkazovat na to, co vidí okolo sebe, na okolní svět, a přimět je k tomu, aby dokázali z učiva vytěžit nějaký morální smysl a hodnoty, které poté využijí ve své životné praxi.

„V Modelu didaktické rekonstrukce jsou formulovány tři výzkumné úlohy: objasnění oborových představ, výzkum žákovských představ a didaktická strukturace učebního prostředí“ (Kattmann, 2009, s. 20).

Obr. 1: Model didaktické rekonstrukce



(Kattmann, 2009, s. 20; upraveno)

Vyobrazený model demonstruje vzájemné propojování jednotlivých subjektů a jejich úloh.

Při objasňování oborových představ se zkoumání kriticky zaměřuje na postupy (metody), teorie a termíny z pohledu jednotlivých oborových didaktik (např. co a kolik je toho nutné znát pro poznání určitého oboru).

Pro výzkum žákovských představ je prioritou pozadí a okolnosti žákovského učení – podmínky a předpoklady každého jedince k učení. Toto empiricky založené zkoumání se zaměřuje na všechny tři oblasti, ke kterým směřují edukační cíle (afektivní, psychomotorická a kognitivní), ale i na časovou pohyblivost, která žákovské představy doprovází (např. co si žáci představují v souvislosti s vědeckými poznatky či pojmy a zda spolu nějak tyto žákovské individuální představy a vědecké teorie souvisejí či se shodují).

Didaktická strukturace učebního prostředí spočívá v přemýšlení a rozhodování o tom, co a jak se bude učit (jaké tematické okruhy atd.). Snaží se o základní vymezení výukových obsahů, vyučovacích metod a cílů výuky, přičemž jasná oborová stanoviska mají přicházet do styku s realitou každodenního světa, s individuálními představami či zkušenostmi, vědeckými poznatky z oblasti poznání, historickými souvislostmi atd. (např. zkoumání přiměřenosti metod či forem výuky k vědeckým a žákovským představám, jaký by mohly mít žákovy představy negativní i pozitivní dopad na výuku). Důraz je tedy kladen i na mezioborové vztahy a provázanosti. Cílem je vybudovat pro žáky vhodné učební prostředí (Kattmann, 2009, s. 21–22).

Kromě doposud zmiňovaných zkoumaných objektů – procesů vyučování a učení – se výzkumy ve věci kvality výuky zaměřují i na školní klima. To, jak žáci vnímají vztahy a prostředí ve třídě i škole, učitele i spolužáky, má rovněž nezanedbatelný vliv na proces výuky a jeho výsledky.

Janík vývoj chápání pojmu „kvalita školy“ shrnuje: zjednodušeně řečeno se od efektivity zájem začíná upírat na kvalitu. Zkoumáním školních i mimoškolních procesů se hledají a pojmenovávají jednotlivé charakteristiky toho, co ke kvalitní výuce může vést, přičemž tento výzkum je velmi pozvolný a směřuje ke konkrétnímu a odbornému charakterizování a pojmenování, což je ale v podstatě nemožné vzhledem k novým vědeckým poznatkům, stále kupředu jdoucímu socio-kulturnímu vývoji apod. Je ale podstatné, že se zájem upírá čím dál víc k „*teplejším, vřelejším, měkkým*“ komponentům (např. žák si odnese z hodiny emocionální zážitek, dokáže vyhledat důležitou myšlenku v díle a ztotožní se s ní atd.), přičemž samozřejmě není zatracen význam faktoru „*tvrdého, chladnějšího*“ (např. učitel bude klást důraz na vštěpování významných literárně-historických dat, žáci budou muset charakterizovat určitý literární směr apod.), ten ale již není v majoritním postavení. Podstatnější než dřív mají význam hodnotové a morální složky výuky a jejího výsledku, pozornost se zaměřuje na učitele i žáky, jejich vzájemné

vztahy a vlivy, na „lidskost“ výuky. Od těchto dílčích úspěchů se pak odvíjí fungování nejen třídy, ale posléze i celé školy, která se poté může vyznačovat přízviskem „kvalitní“ (Janík, 2012, s. 257).

8.5 Výuka literární výchovy

„...má rozvíjet vztah jedince k umění v jeho rozmanitých podobách, zvláště k literatuře, má zkvalitňovat čtenářský vkus, pěstovat kulturní návyky aj.“ Takto zdůrazňuje Gejgušová (2013, s. 70) estetickovýchovnou funkci literární výchovy. V chápání smyslu a účelu literární výchovy ve škole se ale odborníci a žáci poněkud rozcházejí. Tento předmět je často demotivuje, literární výchovu, která má ke čtení povzbuzovat, chápou jako nutnost, považují ji za svazující, nudnou a dokonce zbytečnou. Homolová uvádí, že pro pubescenty je dokonce povinná četba v literární výchově nejčastějším důvodem negativního postoje ke čtení (Homolová, 2013a, s. 178). Díla starších a často zesnulých autorů nebývají přijaty žáky mnohdy kladně, namísto nich se objevuje požadavek na moderní příběhovou literaturu. Žáci považují za zbytečné, mají-li číst tituly, které je nebaví, neboť si mohou téměř každou obsahovou charakteristiku díla vyhledat na internetu: *„Čtenářství pubescenta je dnes ohroženo zejména ze dvou stran – jednak absolutizací saturační četby (uspokojující zejména potřeby relaxační) a rudimenty nečtenářsky pojaté literární výchovy, jednak je vytlačováno receptivně agresivnějšími médii – filmem, televizí a Internetem“* (Homolová, 2013a, s. 221).

Literární výchova má být založena především na komunikaci. Verbální i neverbální komunikace ve vyučování je nezbytná pro každé vyučování. Při tomto interakčním procesu dochází k výměně informací mezi účastníky – učitelem a žáky. České i mezinárodní výzkumy dokazují, že učitelova komunikační aktivita je výrazně vyšší (až 2/3 verbální komunikace). Komunikát učitele je dlouhý většinou několik minut, ten žákův je často pouze několikasekundový. Toto zjištění není alarmující, ale zcela logické a pochopitelné, neboť ze 45minutové vyučovací hodiny je zpravidla využito k aktivnímu vyučování a učení zhruba 30 minut. Častým výjevem nejen na základních školách je ale situace, kdy žák neumí či nechce odpovídat, hovořit o daném tématu. Záměrem je tedy žáky aktivizovat a probudit v nich zájem vyjádřit se mluvením.

Komunikační ostýchavost trápí mnoho žáků. Na vině může být vliv rodinného prostředí, šikana, řečová porucha, prospěch atd. Často však děti nechtějí vyjádřit svůj názor a stanoviska, sdělovat nápady, myšlenky, neboť se bojí selhání. Strach z nesprávné odpovědi či neuznání vlastního názoru představuje v literárněvýchovném vyučování problém. Žák hovoří nejen před odborníkem ve svém oboru, ale také před celou třídou, což jsou rovněž faktory ostych zesilující. Je prokázáno, že takový ostych s přibývajícím věkem u žáků na ZŠ stoupá.

Zjednodušeným vysvětlením ukončujícím veškeré debaty může být názor, že děti nehovoří, protože zkrátka odpověď neznají, neučí se. Komunikace však není záležitostí pouze vlastní znalosti

teorií a pouček, nýbrž i vlastní zkušenosti a poznání. Neboť o jak kvalitní komunikaci se jedná, je-li složena pouze z předem daných známých formulí a výroků?

Bachmann, Hunziker a Vogel (2009, s. 246–248) zdůrazňují rozhovor založený na úderných otázkách mezi žáky a učitelem a pokládají jej za důležitou součást výuky. Zásadní jsou při tom otázky, které klade nejen učitel, ale i žáci, přičemž tyto otázky se zaměřují na to, co tazatele i tázaného skutečně zajímá, na co není předem daná odpověď. Taková otázka, která míří nejen na učitelův požadavek, ale zrcadlí i zájem žáka, může motivovat a započít duchaplný rozhovor vedoucí až k interpretaci literárního díla.

Otázky a resp. i literární texty, z nichž tyto otázky vycházejí, by se měly dotýkat vnějšího i vnitřního světa žáků. Význam vývojového motivu v moderní literatuře pro mládež zmiňuje Schwahl (2010, s. 6). Literární texty mají disponovat jazykovou správností a svým obsahem i formou se mají zaměřovat na kognitivní a estetickou oblast žákovských potřeb a kompetencí. Kromě toho je však důležitá sounáležitost, spojení žáka s texty, které „*mají navázat na věkově podmíněnou zkušenost svého čtenáře*“²¹, čímž mu mohou pomoci při procesu hledání sebe sama i pochopením zákonitostí a záhad světa (Schwahl, 2010, s. 6). [Vlastní překlad].

Vývojový motiv je založen na dvou aspektech – vnějším a vnitřním – přičemž dochází k jejich vzájemnému prolínání a ovlivňování. Vnitřní vývoj jedince se dotýká změn tělesných a také oblasti kognitivní a afektivní (sebepojetí žáka, jeho samostatnost, vytváření osobnosti, hledání identity apod.). Oblast vnějšího vývoje žáka se pak týká problematiky mezilidských styků v různém sociokulturním prostředí. A právě střet těchto dvou aspektů a jeho následky mají stát v centru zájmu moderní literatury pro děti a mládež. Jedná se o tzv. vývojové úkoly stojící v centru myšlení dospívajícího žáka, které jej mohou trápit, a jejichž prostřednictvím se může literární text žákovi přiblížit: např. fyzické změny v průběhu dospívání, navazování kontaktů a vytváření mezilidských vztahů, socializace a s ní spojené osvojení určitého chování a vytváření rolí, nezávislost, představy a konkretizování cílů osobních, školních, pracovních, úvahy o založení vlastní rodiny, ocenění vlastní hodnoty apod. (Schwahl, 2010, s. 6–7).

Pokud tedy verbální (resp. ústní) komunikace představuje v literárním vyučování problém, musí být využívány různorodé prostředky a způsoby, jak se k žákovi přiblížit a získat si v tomto směru jeho důvěru. Dlouhodobým cílem proto je povzbuzovat žáky k hlasitému řečnickému projevu, k oproštění se od obav, přimět je zvyknout si na to, že každá chyba může člověka posílit, přivést ho ke správnému řešení, zvláště pak v literární výchově zdůrazňovat, že správné pojetí či interpretace díla nemá ve světě literatury téměř hranici.

21 „...sie sollen auch die altersbedingten Erfahrungen ihrer Leser aufgreifen...“ (Schwahl, 2010, s. 6).

Ve spojitosti s výkony žáků se hovoří o tzv. učení ve třech krocích. Jedná se nikoliv o plynulý postup, ale o proces, který je realizován „v *krocích, nebo dokonce ve skocích*“²² (Bachmann, Hunziker a Vogel, 2009, s. 217). [Vlastní překlad]. Prvním a zásadním krokem je získání zážitku, zkušenosti, která žáka připraví na pozdější druhou fázi. Druhým krokem je poznání, popř. přijetí dané skutečnosti. O určité věci má žák již povědomí, dokáže rozpoznat její charakteristické znaky a může o ní přemýšlet, pojmenovat ji. Nabytí znalosti, které je třetí a zakončující fází celého procesu učení, by mělo být přirozeným osvojením skutečnosti, přičemž jejího upevnění, „zakořenění“ docílí žák procvičováním. Žádný z těchto tří kroků by neměl být opomenut, v opačném případě by došlo k pouhému zdánlivému učení, při němž se operuje s prázdnými pojmy: „*Škola má sklony k netrpělivosti. Žáci mají být připravení a způsobilí v čím dál kratším časovém rozmezí: krácení postupů má zvyšovat rychlost procesu. A výkon 'běží' na čas*“²³ (Bachmann, Hunziker a Vogel, 2009, s. 218). [Vlastní překlad].

Dlouhodobým problémem školního vzdělávání jsou nedostatečné časové dotace pro základní předměty, mezi něž se i český jazyk řadí. Některým učitelům takový omezený časový prostor vyhovuje a je pro ně dostačující, pro mnohé je však velmi náročné splnit v hodině celý plán vedoucí k dosažení učebních cílů, tak, aby obsáhl velké množství oblastí a v co nejlepší kvalitě.

V oblasti otázek výběru četby do hodin literární výchovy na základních školách dochází k názorovým střetům. Učitelé většinou čerpají pouze z čítanek, neboť jim to usnadňuje práci a také samozřejmě spoléhají, že jsou sestaveny kvalitně a mohou tvůrcům čítanky věřit. Někteří učitelé však rádi kombinují s čítankou vlastní vybrané ukázky, v nichž spatřují potenciál. Někdy je dokonce výběr knihy do výuky ponechán na rozhodnutí žáka.

Gejgušová (2011, s. 110–111) uvádí, že svobodný výběr četby do hodin literární výchovy má svá pozitiva i negativa. Pokud žáci volí dle svého uvážení, sáhnou většinou po knihách pro ně atraktivních, jsou tím pádem motivováni k četbě a mají důvod se v hodinách soustředit. Ne všichni žáci jsou však na stejné čtenářské úrovni, každý je osobností a má jiné preference a požadavky (pokud ve spojitosti se čtením můžeme vůbec hovořit o každém). Výběr často obsahuje nehodnotnou či triviální literaturu, může sklouznout až k neustále opakovanému výběru téhož žánru, což právě v mladším věku vede nakonec k rutině, stereotypu a nudě. Důležitou řídicí a usměrňující roli zde hraje učitel, který by měl vždy volbu žáků schválit a předejít tak zmíněným negativním jevům. Toto je ale pro učitele poměrně náročné, musí sledovat aktuální nabídku literatury a vyhodnocovat její přínos.

Ponechat výběr pouze a jen na žákovi je očividný nesmysl. V rámci zohledňování různých

22 „...in Schritten oder gar in Sprüngen“ (Bachmann, Hunziker a Vogel, 2009, s. 217).

23 „Die Schule neigt zur Ungeduld. Immer früher sollen die Kinder bereit und fähig sein: Abgekürzte Verfahren sollen die Geschwindigkeit erhöhen. Leistung läuft auf Zeit.“ (Bachmann, Hunziker a Vogel, 2009, s. 218).

žakovských zájmů či rozdílů mezi požadavky dívek a chlapců by však mohl být volný výběr žáků, uskutečňován s nepravidelností, velmi zajímavým a motivujícím zpestřením výuky.

V protikladu k možné triviální literatuře – volené žáky – Gejgušová upozorňuje, že „*učitelé by měli zvažovat, zda je vhodné zadávat žákům staršího školního věku k četbě tituly, které jsou obvykle vyžadovány na středních školách a jsou součástí tzv. literárního kánonu pro výběr titulů k maturitní zkoušce, jde hlavně o zvážení vhodnosti četby Povídek malostranských, Babičky a Máje*“ (Gejgušová, 2011, s. 111).

Toto se netýká pouze výběru učitelů, ale zčásti i samotných tvůrců čítanek. Ačkoliv se volba textů pro hodiny literární výchova odvíjí od preferencí a konečného rozhodnutí učitele, který z čítanky nemusí čerpat vůbec, jsou a měly by čítanky být pro učitele určitým pomocníkem pro usnadnění práce a návodným prostředkem ke splnění cílů, avšak nejen těch, které nařizují ŠVP, ale především cíle každého milovníka literatury – vytvořit i u dětí nenucený pozitivní postoj ke čtení.

9 Učební úloha

Doposud jsme se zabývali obecně pojetím a hodnocením kvality výuky, školy, třídy a vzdělávání jako takového, avšak jádrem úspěchu a základem dobré výuky jsou děje, ke kterým dochází v jednotlivých vyučovacích hodinách. Jak jsou postaveny, vedeny, z jakých dílčích elementů by se měla výuka vlastně skládat, aby docházelo k rozvíjení žákovských klíčových kompetencí²⁴, které jsou předpokladem k následnému získání kompetencí odborných²⁵ pro pozdější pracovní uplatnění?

9.1 Učební úloha

„Učební úloha je každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle. Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový, stimulační (motivační), operační, formativní a regulativní“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 258).

9.1.1 Výukový cíl

Při definování výukových cílů musí být akceptovány jejich vlastnosti – kontrolovatelnost, konzistentnost, komplexnost a přiměřenost.

Konzistentnost neboli provázanost a systematickosti. Výukové cíle nemohou být vytrženy z určitého systému výuky. Mají být provázány s jinými předměty a školními aktivitami; při jejich plnění pak postupujeme vstupně od nejjednoduššího k nejtěžšímu a od konkrétního k abstraktnímu.

Komplexnost cílů spočívá v zahrnutí všech tří oblastí edukace při jeho stanovení: afektivní (postojové), kognitivní (znalostní, intelektuální) a psychomotorické.

Důležitým aspektem výukového cíle je přiměřenost. Při formulaci cíle je nutné dbát na vhodnost cíle pro vzdělávání, na jeho adekvátnost, a to nejen věku, ale i času nutného pro jeho splnění, sleduje se rovněž přiměřenost prostoru a prostředku, ekonomická atd.

Nakonec musí být možné v rámci vlastnosti „kontrolovatelnost“ dosažení cíle ověřit.

9.1.2 Obsah vzdělávání, obsah školního vzdělávání a výuky (obsahový aspekt učení)

„Obsah vzdělávání je prostředek kultivace člověka, odrážející úroveň poznání a sociální zkušenosti, zajišťující integritu a kontinuitu vývoje společnosti. Reflektuje systém hodnot, idejí a sociálních vzorců chování, kulturní tradice, poznání vědecké a umělecké, potřeby sociopolitické a

24 Klíčové kompetence = souhrn požadavků na vzdělání; jsou to vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou podstatné pro osobnostní rozvoj, socializaci a pozdější pracovní uplatnění.

25 Odborné kompetence = soubor kvalifikačních požadavků na výkon určité odborné práce; jsou to odborné vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou potřebné pro výkon určité práce či pracovních činností příbuzných povolání.

ekonomické... Dynamicky se proměňuje v závislosti na povaze a kvalitě prostředí... Dnes je ovlivňován globálními změnami v prostředí, lidském poznání, vědě a technice, způsobech a stylech života a interkulturním přenosem“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 142).

Rozlišujeme mezi obsahem školního vzdělávání a obsahem výuky:

Obsahem školního vzdělávání rozumíme „*strukturovaný a funkčně uspořádaný výběr obsahu vzdělávání, odpovídající cílům příslušného stupně/typu školy, respektující prostředí, věk, předpoklady a zkušenosti žáků*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 142).

Je předurčen kurikulárními dokumenty²⁶: Rámcovým vzdělávacím programem, Školními vzdělávacími programy, tématickými plány. Obsah výuky je pak „*týž obsah, ale realizovaný ve výuce*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 142).

Jak již bylo psáno, kvalitní výuku není možno stavět na pouhém smrsknutí odborně-didaktických a oborových znalostí a vědomostí učitele a jejich bezprostředního předávání žákům. Vyučování je interakcí mezi učiteli a žáky; učitelova činnost představuje působení a ovlivňování žáků, má je podněcovat a vést nejen k učení (aby byl realizován a osvojen obsah formálního kurikula²⁷ i neformálního kurikula²⁸), ale má se zaměřovat i na tzv. skryté kurikulum, které popisuje vztahy a klima ve třídě a škole, žádoucí hodnoty a postoje, chování, normy. Skryté kurikulum vytváří kulturu školy a navrácí se k pojmu „*étos školy*“.

9.1.3 Motivace při výuce (stimulační aspekt učení)

Motivace je proces, který má obvykle více účastníků. Kromě žáka to mohou být rodinní příslušníci, žákovo blízké okolí či vyučující. Walterová a kol. uvádějí způsoby, kterými učitel může na žáka působit, aby u něj docílil motivace: „*1) vytváření adekvátního obrazu o žácích; 2) učitelovo očekávání vůči žákům; 3) probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy); 4) probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě); 5) probouzení výkonové motivace (sociální a individuální norma); 6) odměny a tresty; 7) eliminování pocitu nudy; 8) předcházení strachu (ze školy, předmětu, zkoušení)*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2001, s. 128).

Z dotazníků výzkumu PISA z roku 2009 vyplynulo, že více než polovinu žáků ve věku 15 let škola nebaví a nudí se v ní. Přes 30 % žáků ji dokonce nechce navštěvovat.

Škola jistě nemá plnit funkci čistě zábavnou, avšak je nutné se někdy přizpůsobovat moderní době a nahrazovat některé zažitě stereotypní modely, dříve osvědčené, za vhodnější. Vzbudit u žáků

26 Dříve učebními osnovami a plány.

27 Oficiálně vydávané dokumenty komplexně popisující obsah, cíle, prostředky, způsoby a jiná kritéria vzdělávání.

28 Výčet dalších žakovských aktivit, zážitků či zkušeností získaných ve vzdělávací instituci.

v hodinách zájem o předmět a učivo může být pro učitele mnohdy obtížný úkol, značí se v něm však i jistí výzva.

Můžeme ale říci, že v dnešní době je potřeba využívat více různorodých prostředků a metod, než tomu bývalo dříve. Žáci jsou často nesoustředění a není snadné je zaujmout pro věc. Navíc právě na základní škole je motivace zcela zásadní, neboť žáci se primárně učí za účelem splnění požadavků a nároků (dobré známky, splnění úkolu, prokázání právě požadované znalosti) autorit (učitelů, rodičů, státu).

Tento žákovský kvantitativní přístup je potřeba vyvážit kvalitou. Tím, aby žáci nejen museli, ale také chtěli. Ne však, že by žáci dříve nebyli nesoustředění, s neustále se rozvíjejícím světem technologií a virtuálního světa, modernizací, s čím dál větší svobodou slova i činu se mění i myšlení žáků. Učitel je v podstatě do jisté míry vhozen k tomu všemu „do ringu“. Nejde však o vítězství jednoho či druhého (neboť v hodinách učitel těchto moderních prostředků hojně využívá ku svému prospěchu), ale o určitou formu spolupráce.

Je prokázáno (např. Řezníčková a Matějček, 2014, s. 5), že pro žáky jsou přitažlivější ta témata, která se nějak odrážejí v běžném životě, nepostrádají opravdovost, autenticitu, stavějí na reálném základu z každodenního současného života. Nepopulární jsou naopak úlohy „školního“ charakteru, abstraktní, takové, které jsou řekněme prvoplánově voleny s primárním cílem naplnění škály všeobecných znalostí a vědomostí.

Motivace, ať už je vnitřní, či vnější, nemusí být nutně jednorázovým procesem. Pokud se bude v hodině psát test, může být žák při učení na toto vědomostní ověřování např. ze strany rodičů motivován nějakým dárkem, výletem apod. Žák test napíše na výbornou a za odměnu si užije např. slíbený výlet. Pokud bude žák v hodině motivován dobrou literární ukázkou v čítance k tomu, aby si s chutí přečetl celou knihu (pro kterou bude muset absolvovat cestu do knihovny či za ni utratit dlouho šetřené kapesné), můžeme hovořit o úspěchu. Pokud se však později na základě této ukázky rozhodne přečíst ještě i další knihy, až se nakonec stane vášnivým čtenářem, můžeme mít radost, že cíl by naplněn. V opačném případě dojde k pocitování nechuti pokračovat v četbě, v nejhorším případě se může vytvořit odpor ke knížkám obecně.

9.1.4 Operační aspekt

Roku 1970 vytvořila česká psycholožka Dana Tollingerová na základě Bloomovy taxonomie kognitivních cílů tzv. taxonomii učebních úloh. Učební úlohy rozdělila podle toho, jak náročné (obtížné) jsou operace, které tyto úlohy vyžadují k řešení (resp. které operace jsou úlohami u žáků podněcovány). Její taxonomie může napomáhat nejen učitelům k vytvoření takové operační struktury učebních úloh (tzn. soustavy činností, kterými bude úloha řešena), která bude korespondovat s vytyčenými výukovými cíli.

Řezníčková a Matějček uvádějí dělení Tollingerové do 5 kategorií: „1) úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků, 2) úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků, 3) úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatků, 4) úlohy vyžadující sdělení poznatků, 5) úlohy vyžadující produktivní (tvůrčí) myšlení“ (D. Tollingerová, In: Řezníčková a Matějček, 2014, s. 38–39).

Do těchto celků je rozděleno 27 typů úloh (Kalhous, 2009): úlohy na reprodukci velkých celků, básní, textů (ad 1); úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (ad 2); úlohy na výklad (interpretaci), vysvětlení smyslu, významu, zdůvodnění apod. (ad 3); úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod. (ad 4); úlohy na řešení problémových situací, úlohy na objevování na základě vlastního pozorování či úlohy na objevování na základě vlastních úvah (ad 5).

V souvislosti s literární výchovy na všech typech škol z výše uvedeného vyplývá, že volené literární texty by měli žáci být schopni nejen interpretovat (popř. reprodukovat), ale při práci s nimi také vyhledávat klíčové informace, srovnávat a celkově se v nich orientovat, hledat smysl, morální hodnoty a poučení, hledat řešení, dotvářet příběhy, projevit svou kreativitu, individualitu atd.

Učební úloha by měla být zvolena promyšleně tak, aby se v ní odrazilo co možná nejvíce operací pro její vyřešení, neboť každá operace vede k dalším poznávacím procesům a rozvoji žákovských kompetencí.

9.1.5 Formativní hledisko

„Formativní parametr se váže k hlavnímu poslání učebních úloh, resp. poslání školního vzdělávání: jejich prostřednictvím se pomáhá utvářet (formovat) osobnost žáků“ (Řezníčková a Matějček, 2014, s. 4).

Žáci si kromě znalostí a dovedností osvojují určité návyky, zaujímají postoje, uvědomují si hodnoty, které pak dotváří celou jejich osobnost, která se postupně formuje. Žáci si osvojují vlastnosti jako citlivost, emoční stabilita, trpělivost, vnímavost a empatii, zodpovědnost, poctivost, pracovitost apod. Veškerá činnost ve vyučování tak má být zaměřena na naplnění cílů předmětu jako takového, nikoliv pouze jedné vyučovací jednotky, i proto není většinou působení tohoto hlediska pozorovatelné ihned.

9.1.6 Regulativní aspekt

Regulativní aspekt učební úlohy představuje skutečnost, že způsob, jakým je úloha zadána, má vliv na práci žáka při jejím řešení, reguluje jeho jednání. V závislosti na tom, jak jsou otázky k úlohám položeny, rozlišujeme uzavřené a otevřené otázky, přičemž otevřenost otázky spočívá v nutnosti žákovy vlastní formulované odpovědi, uzavřené otázce pak náleží možnost výběru z již daných odpovědí. Zajímavý je pohled Matějčka na otevřenost otázek, která je často zdánlivá a v

podstatě se místy může vytratit: „*Vnější výukové podmínky však tuto tezi mohou popřít a to tehdy, když při odpovědi na otevřenou otázku žák pouze reprodukuje cizí myšlenky. Řečeno příkladem, i otázka ‚Jaký dopad má cestovní ruch na ekonomiku Španělska?‘ může mít charakter uzavřené otázky, pokud žáci vyjmenovávají důsledky pro tuto zemi, které byly již dříve ve výuce zmíněny*“²⁹ (Řezníčková a Matějček, 2014, s. 6).

Otevřenost a uzavřenost otázek může být tedy často relativní. Nabízí se otázka, do jaké míry nabízejí čítankové literární ukázky možnost nejen uzavřených, ale rovněž otevřených otázek a tudíž odpovídajícím žakovských odpovědí v původním významu. Jsou všechny čítankové texty účelně zvolené tak, aby bylo vhodné tvořit k nim otevřené učební úlohy (resp. takové, jež opravdu „otevřený“ charakter mají)?

Švec a kol. (1996, s. 57) zmiňují dvě vlastnosti (resp. aspekty) učební úlohy podmiňující její regulativní schopnost: určenost a heurističnost.

Určenost je závislá na míře vymezení učební úlohy. „*Úplně vymezené úlohy zahrnují všechny nutné a postačující podmínky k řešení. V neúplně vymezené úloze chybí k jejímu vyřešení některá nutná a postačující podmínka*“ (Švec a kol., 1996, s. 58).

„*Heurističnost učební úlohy (otázky) vymezuje prostor pro volbu řešení.*“ Od způsobu zadání učební úlohy se odvíjí způsoby žakova řešení. Dílčí postupy a jejich posloupnost můžou být žákovi známy a on pracuje podle nich, v opačném případě žák postupuje čistě podle vlastního uvážení, přičemž ovlivňujícími faktorem jeho počínání je úroveň dosavadních klíčových kompetencí (vědomosti, dovednosti, schopnosti, hodnoty, postoje) (Švec a kol., 1996, s. 58).

Při určení regulativního aspektu učební úlohy příkládají Švec a kol. (1996, s. 58) kromě heurističnosti a určenosti význam i tomu, do jaké míry se projevuje žakova samostatnost při řešení úlohy. Rozlišují se úlohy a) vzorově řešené učitelem, b) řešené kooperací učitele a žáka, c) řešené pouze žákem.

9.1.7 Problémová úloha

Jako problémová je označována taková úloha, který žákům neukazuje ani nenaznačuje způsoby, kterými by měla být řešena. Je charakteristická tím, že klade důraz na samostatnou práci žáka. Dochází k aktivaci kognitivních procesů (žáci kombinují, porovnávají, propojují, hledají souvislosti atd.), žák při řešení postupuje dle kroků, ke kterým svým zkoumáním a přemýšlením o problému (jádro problémové úlohy) dojde sám. Prostřednictvím dílčích kroků dochází současně k procesu učení.

29 Práce Matějčka a Řezníčkové je zaměřena na učební úlohy z geografie, proto je i zde uváděná příkladová otázka zaměřena na geografii, avšak její podstata a pojetí autorů je obecně platné pro všechny předměty vyučované na všech typech škol.

O problémových úlohách v souvislosti s kvalitní výukou hovoří Češková (2016), která se zaměřuje na způsoby a vlivy rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce, neboť právě tyto kompetence reflektují žákovo porozumění obsahu učiva a také to, zda je dokáže užívat v praktickém životě. Tato kompetence otevírá možnosti pro žáky, umožňuje myslet a jednat podle vlastního uvážení, zabývá se nejen otázkami „co musím udělat“, ale také „co mohu a chci udělat“.

Češková zdůrazňuje konstruktivistický přístup při vedení výuky zaměřené na rozvoj žákových kompetencí, především kompetence k řešení problémů. Při formulaci kritérií vhodné učební úlohy odkazuje na Petra Knechta et al.³⁰

Efektivní učební úloha podporující rozvoj zmíněné kompetence by měla zahrnovat tyto aspekty:

„a) týká se reálného života žáků,

b) nelze ji řešit pouhou aplikací obvyklého algoritmu,

c) pro její řešení je nutné zohlednit situační kontext,

d) propojuje ji více obsahových oblastí“ (s důrazem na vzdělávací obsahy) (Češková, 2016, s. 531).

Při volbě musí tedy učitel nahlížet nejen na to, aby splnil formální požadavky (tedy že žákům budou zprostředkovány informace a fakta a získají znalosti a dovednosti), ale aby vycházel i z dosavadních zkušeností žáků, z jejich věku, úrovně psychické vyspělosti, sociokulturního prostředí atd. Učební úloha by měla být v jádru zaměřena na současnou či nedávnou problematiku, v co největší míře by měla být nadčasová a stále aktuální.

Vytváření jednotlivých problémových situací, které se v hodině objeví, jsou dle Češkové výchozím bodem pro pozdější žákovo získání kompetence k tomu, aby si dokázal při podobných (problémových) situacích vždy poradit. Hovoří o procesu tzv. „*problémově orientovaného učení*“ v „*problémově orientované výukové situaci*“³¹ (Češková, 2016, s. 531).

Výuková situace je „*konkrétní časově a místně omezená shoda okolností,*“ přičemž učitel má specifikován výukový cíl (učební úlohy), působením na žáky se jej snaží naplnit, přičemž žáci mu nějakým způsobem odpovídají určitou reakcí.

30 Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 4(3), 37–62, 2010. S. 52; v návaznosti na OECD, 2004, s. 27–28).

31 Ačkoliv se tzv. problémovou výukou (tzn. vycházející z problémově orientovaných úloh) zaměřují v českém prostředí již některé práce 70. a 80. let, značný důraz na ni je kladen především v souvislosti se vznikem Rámcového vzdělávacího programu (schválen r. 2004), jenž se cíleně zaměřuje na dosažení klíčových kompetencí.

Má jádro a obal. Jádro představuje učební úloha, obal pak zahrnuje vnější a vnitřní situační okolnosti žáka i učitele. Učební úlohou je „*každý podnět vyzývající k učební činnosti; nelze ji ve výuce chápat jako soubor izolovaných jevů*“ (Češková, 2016, s. 533).

Podstatou problémové úlohy je problém, který se žák snaží vyřešit, zkoumat jej a analyzovat. Tento problém není zřetelně vymezený, nevyplývá z něj jeho konkrétní řešení, vyžaduje komplexnější práci s ním a zahrnuje mezioborové vztahy. Sled vyvinutých aktivit vede žáka ke zdolání obtíží, získání nové zkušenosti a vědomosti.

Při takové problémově orientované výuce dochází k problémově orientovanému učení (problem-based learning), které má disponovat několika specifiky: 1) Zaměření na žáka (jeho vlastní aktivita při vyhledávání zdrojů, klíčových informací), 2) menší velikost skupiny a její dynamika (umožňuje diskusi, lepší spolupráci), 3) učitel je jakýmsi „moderátorem“ (pouze usměrňuje a koriguje, ale nenařizuje), 4) procesem řešení problému se žáci učí (aplikují své již nabyté znalosti a dovednosti z různých oborů), 5) problém má reálný charakter (žák s ním má mít alespoň podobnou zkušenost), 6) žáci jsou si do jisté míry i mentory (nové poznatky získávají prostřednictvím vzájemné interakce – žáci spolupracují, komunikují, o problému polemizují, hledají pro a proti, radí si, srovnávají atd.) (Češková, 2016, s. 534–535).

Je tedy zřejmé, že jádro výuky by mělo vycházet z praktického života, nejlépe ze zkušeností, které žáci doposud mohli získat v životě ve škole i mimo ni. Na řešení úloh by měli vyvíjet aktivitu především oni, přičemž se projevuje jejich individuální zkušenost. Učitelova práce se navenek jeví jako nulová, avšak opak je pravdou. Učitelovým úkolem je takové situace (vyučovací hodinu), které by splňovaly parametry pro žádoucí problémového učení, vhodně zvolit, připravit, žákům předložit a provádět je jimi. Podle Češkové to však „*není v českých školách stále obvyklé*“ (Češková, 2016, s. 535).

Vnější situační okolnosti představují soubor toho, s čím žák do procesu uchopení a zpracování úlohy vstupuje: jeho dovednosti, znalosti a zkušenosti užitečné pro zvládnutí úlohy, ale i jeho kulturní poznatky, motivace, úroveň komunikace a kooperace, žákova vlastní činnost atd. U učitele jsou to pak rovněž znalosti a dovednosti v oblasti oborově-didaktické a komunikační, ale i jiné okolnosti a materiální prostředky ovlivňující výuku (počet žáků, práce s časem, materiály a pomůcky aj.). Vnitřní situační okolnosti pak zahrnují způsob práce s úlohou ze strany učitele, „*tedy kdy, jak a proč je v dané hodině zadána, jak je řešena atd.*“, patří sem i interakce mezi aktéry (učitelem a žáky) (Češková, 2016, s. 532–533).

9.1.7.1 Fáze problémově orientované výukové situace

Češková uvádí osm fází problémově orientované výukové situace, počínaje vlastní přípravou takové výuky (resp. úlohy) učitelem a reflektováním procesu řešení konče, přičemž ne

každá úloha vždy vyžaduje realizaci všech fází při svém řešení, naopak je ale možné, že se některá z fází bude opakovat (tedy učitel se k ní vrátí).³²

0) Přípravování problémově orientované úlohy

Problémově orientovaná výuková situace je komplexní a je zasazena do kontextu (učební úloha vychází z neúplně strukturovaného problému vycházejícího z reality – nejlépe žákova života – míří tedy nejen na učivo, ale i žákovy dosažené klíčové kompetence; implikuje více oborů a oblastí; nadále je nutné vždy při stanovení problému vycházet z kurikula). Učitel musí při přípravě problémově orientované úlohy vzít v úvahu vnitřní i vnější situační okolnosti a klade si otázky následujícího typu: „Vybral(a) jsem vhodný obsah? Máme vhodné zdroje? Je zadání rozvíjející, vhodné a staví na žakově zkušenosti? Je kurikulárně ukotvené? Bere v úvahu různé výukové a učební strategie? Obsahuje neúplně strukturovaný problém? Mám vhodnou motivační aktivitu? Rozvijím hlavní otázku (focus question)? Vím, jak budu vyhodnocovat řešení žáků?“ (Češková, 2016, s. 537).

1) Iniciování problémově orientované úlohy

Svým iniciováním učitel v podstatě navnadí žáky na následné seznámení se s úlohou. Klíčová je učitelova role, jeho znalost nejen obecně- a oborově-didaktických postupů, ale také žáků jako takových, jejich vědomostí, schopností, dovedností, jejich osobností. Jakýmsi odrazovým můstkem je dobrá motivace žáků, která je přiměje užít své již získané znalosti, schopnosti, dovednosti a zkušenosti, žáci by měli být tak ochotni se na pozdější problém soustředit, pracovat s ním, řešit jej.

2) Analyzování problémově orientované úlohy

Klíčovou roli zde hrají žáci, kteří problémově orientovanou úlohu musejí pochopit: „Za předpokladu vhodného zadání problémově orientované úlohy jde v rámci problémově orientované výukové situace o fázi nejdůležitější, neboť rozebrání problému vede jednak k řešení, jednak u žáků rozvíjí učení i metakognici. Vnitřní situační okolnosti u učitele se týkají v této fázi zadání – ujasňuje pojmy, s kterými mají žáci potíže, sbírá a utřídí žakovské nápady a informace. Jeho působení je v celém procesu řešení výukové situace upozaděno a učitel působí pouze jako zadavatel a průvodce. Hlavní aktivita je na žácích. Žáci v této fázi musí pochopit zadání, což v sobě nese porozumění všem pojmům, jejich operacionalizaci a definování, co je vlastně problémem“ (Češková, 2016, s. 538).

Žáci následně vytvářejí domněnky. Prokazují nejen své znalosti pojmů, ale také se ukazuje

32 Více Češková, 2016, s. 535–541.

jejich schopnost propojovat vztahy, nahlížet na problém z různých úhlů, přemýšlení v širších souvislostech, projevuje se míra jejich schopnosti organizace činností při řešení úlohy atd.

3) Vyhledávání informací

Vyhledávání informací v textu je aktivitou poměrně časově náročnou, přispívá ale k samostatné práci žáků, neboť ji vyžaduje. Samostatnost se projevuje nejen při vyhledávání, ale také při následném srovnávání informací. Učitel žákům jen mírně napomáhá tím, že je nasměruje k pramenům a nastíní práci s nimi. Důležité je ale to, aby vybíral vhodné úlohy či texty k práci. Vhodně zvolený text (či úloha) je přiměřeně náročný, a tak učitel dbá při výběru textů (úloh) na individuální rozdílnosti mezi žáky, čímž následně promyšleně cílí na každého jedince (skupiny jedinců) zvlášť a efektivně. Kromě vyhledávání informací se i v této fázi očekává žákova schopnost tyto informace organizovat a vytvářet nové domněnky (hypotézy), resp. rekonstruovat hypotézy vzniklé v předešlé fázi problémově orientované výukové situace, čímž dochází k procesu učení.

4) Syntetizování výsledků/řešení

Jedná se o proces další rekonstrukce, který je založen na spolupráci žáků, při které dochází ke vzájemné komunikaci, diskuzím, dohledávání a doplňování informací o ověřování hypotéz. Učitel poté do procesu rovněž aktivně vstupuje jako didaktik a odborník, neboť musí žáky nejenom nadále korigovat a směřovat, ale také kontrolovat správnost, pomáhá jim vytvářet nové vztahy a vytvářet obsahové shrnutí.

5) Sumarizování výsledků/řešení

„Shrnutí správného řešení je fází sice kratší, avšak pro učení velmi důležitou, protože vrací důraz z procesu řešení problému zpět k obsahu“ (Češková, 2016, s. 540).

Problém je vysvětlen (žáky či učitelem), učitel (má zde klíčovou roli) poté pojmenuje, čemu se žáci naučili, přičemž nové poznatky dává do kontextu s předešlými znalostmi žáků, nakonec pozvolna přejde k návazným kontextům.

6) Prezentování výsledků/řešení

Jedná se o upevnění a potvrzení výsledků předchozí fáze. Nové získané znalosti jsou již konkrétně pojmenovány, výsledkem může mít i materiální povahu (hmotné produkty jako modely výsledků/řešení či plakáty s obsahovým shrnutím).

7) Reflektování procesu učení

Jde nejen o reflexi celého problémově orientovaného učebního procesu (výukové situace), ale také jde o to, přimět žáky k sebereflexi. Učitel hodnotí všechny aspekty procesu, od jeho způsobu řešení a průběh, přes kvalitu a správnost, až po celkový výsledek.

Shrnutí:

Existuje nespočet výukových situací i jejich řešení, a to v závislosti na záměru rozvíjení určité klíčové kompetence žáka (kompetence komunikativní, kompetence občanská atd.) přičemž samozřejmě dochází k prolínání a rozvíjení ostatních kompetencí, a tedy i ke střídání výukových situací.

Češková modelem jednotlivých fází řešení problémově orientovaných situací se zaměřuje na rozvoj především kompetence k řešení problémů. Základem problémově orientované úlohy je neúplně strukturovaný problém, způsob zadání i řešení takové úlohy vyžaduje promyšlenou přípravu. Tento model demonstruje ideální výukovou situaci, avšak může sloužit učitelům jako opěrný bod při tvoření příprav na hodinu a následně i při její realizaci, neboť upozorňuje na řadu problémů, které mohou při jednotlivých fázích řešení problémů ve vyučování nastat. Při celém procesu dochází k neustálému učení, žáci se rozvíjejí po všech stránkách – kognitivní, afektivní (popř. i psychomotorické), a proto takto orientovaná výuka přispívá ke zkvalitňování vyučování.

Vést žáky k samostatnosti a analyzování je stěžejním bodem problémově orientované výuky, jejich práce vede i k rozvoji kritického myšlení, které je pro jejich další uplatnění a rozvoj důležité.

Každá učební úloha, ať problémová či kterákoliv jiná, by měla být vhodě zkonstruovaná tak, aby umožnila žákům dosáhnout učebního cíle. Stejně tak, jako by měl být adekvátně zvolen a vhodně formulován učební cíl, musí být stejně tak k tomuto účelu vhodně zvolena učební úloha.

Ve vztahu k literární výchově ve škole by proto i každý literární text určený k interpretaci měl být adekvátně a promyšleně volen k dosažení učebního cíle, tak, aby bylo možné vytvářet korespondující učební úlohy pro žáky. Čítankový umělecký text musí tedy zahrnovat nejen vlastní obsah školního vzdělávání, ale také je nutné sledovat u něj aspekt motivační (musí vzbudit zájem žáka), operační (dává žákovi možnost, aby s ním pracoval různorodě a kreativně – interpretoval jeho obsah, vyhledával v něm informace, stanovoval hypotézy, dokončoval jej atd.), důležitý, avšak někdy opomíjený je aspekt formativní (text, resp. jeho obsah tvaruje žakovu osobnost), v neposlední řadě se sleduje i aspekt regulativní (text by tedy měl tedy vybízet k žakově vlastní iniciativě, měl by jej přinutit přemýšlet o problému, nedávat mu předem odpověď, na kterou by měl přijít žák nejlépe sám).

10 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Snahy o to, nezatěžovat žáky neadekvátními texty, ke kterým by přistupovali bez potřebné znalosti a zkušenosti, se objevily již zhruba v polovině 19. století. Vztahovaly se především k žákům mladšího věku, avšak očekává se, že stejný přístup bude uplatňován i u mládeže a dospělých čtenářů.

Při výběru textů, které se zařadí do čítanek, s nimiž budou přicházet do blízkého kontaktu denně tisíce žáků, je nezbytné uplatňovat kritické zásady vhodného výběru textu, v souladu nejen se školními vzdělávacími programy, ale také s ohledem na žákovské možnosti, schopnosti, dovednosti, zkušenosti, věk, vnímání a vůbec celkovou osobnost mladých čtenářů. Nesprávný výběr uměleckého textu do čítanek literární výchovy v důsledku nedostatečně kritického pohledu může vést nejen ke krátkodobým výsledkům učebního procesu, a tím v podstatě k nenaplnění cílů školy jako takové, ale také může mít negativní až fatální dopad na žáka, který se projeví ztrátou žákovské motivace a vytvoření negativního postoje k mimoškolnímu čtení a vzniku záporných představ o něm.

Výzkum si kladl za cíl posoudit s využitím metody měření sémantickým diferenciálem a metodou ohniskové skupiny, zda jsou čtyři vybrané umělecké ukázky „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ čtenářsky adekvátní pro žáky 8. a 9. tříd, či nikoliv, a to vzhledem k jejich věku a s ním spojeným čtenářským a životním zkušenostem. Při posuzování literárních ukázek se přihlíželo k množství aspektů, jakými byl např. jazyk ukázky, doba vzniku uměleckého díla, hloubka ukázky, její přehlednost, atraktivita tématu, hlavní postava ukázky apod.

Současně byly kladeny průběžné dílčí cíle, které měly přiblížit problematiku žákovské recepce uměleckých textů. Dílčí cíle zahrnovaly zjištění získané metodou ohniskové skupiny, a to jak žáci ve věku 13–16 let (žáci 8. a 9. tříd ZŠ) vnímají jakékoliv umělecké texty a jakým způsobem k nim přistupují. Dílčím cílem bylo i porovnání recepce zkoumaných čítankových ukázek a mimočítankových ukázek. Snahou bylo také nalézt a poukázat na problematické oblasti uměleckých textů, které žákům činí problémy. V neposlední řadě bylo cílem posouzení vlivu osobnostních faktorů žáků na recepci všech zkoumaných textů.

Výzkumné otázky směřovaly k rozdílům ve vnímání uměleckých textů mezi charakteristickými skupinami respondentů a také se týkaly závislosti přijetí uměleckého textu na základě jeho specifických vlastností: Ovlivňují žákovskou recepci tři působící osobnostní faktory (faktor motivace ke čtení prostřednictvím literární výchovy, faktor postoje ke čtení a faktor pohlaví)? Pokud ano, jak se to v jednotlivých aspektech (srozumitelnost, hodnocení, působivost)

projevuje? Jaké formální a obsahové aspekty textu při jeho kladném či záporném přijetí žáci zohledňují?

11 Metodologie a realizace výzkumu

Výzkum realizovaný v rámci této diplomové práce byl zaměřen na posuzování čtyř vybraných literárních ukázek „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ a také čtyř mimočítankových uměleckých textů žáky 8. a 9. ročníku základní školy. Na počátku stanovíme výzkumné cíle a problémy, představíme si výzkumný vzorek, použité metody měření, zmíníme průvodní okolnosti výzkumu a také úskalí, která mu předcházela. Nakonec uvedeme, jak byla získaná data hodnocena a zpracována.

Kvantitativním měření pomocí sémantického diferenciálu se orientuje na zjištění individuálních postojů

11.1 Použité metody

K získání zkoumaných dat byly užity metody kvantitativní i kvalitativní.

Výchozím bodem zkoumání bylo hodnotové měření kvantitativní výzkumnou metodou nazvanou sémantický diferenciál. Je založena na měřitelnosti významů pojmů, tedy v případě tohoto výzkumu bylo možné změřit, do jaké míry a jak žáci vnímali jednotlivé znaky literárních ukázek (čítankových i mimočítankových). Při měření jsou k dispozici tzv. posuzovací škály tvořené dvojicemi protikladných slov (např. *ošklivá – krásná*), u nichž recipient určuje na zpravidla sedmibodové škále míru svého vnímání daného textu³³ (Vala, 2013; Chráska a Kočvarová, 2015).

Sémantickým diferenciálem byly měřeny žákovské postoje vůči literárním textům. Jednotlivé pojmy (znaky textu) byly posuzovány ze tří hledisek, tzv. faktorů³⁴: faktor srozumitelnosti, faktor hodnocení, faktor působivosti.

- **Pozn.:** V této práci budou tři faktory (srozumitelnost, hodnocení, působivost) označovány jako **hlediska** či **aspekty**, jako **faktory** budou označovány žákovské osobnostní charakteristiky (motivace ke čtení literární výchovou, postoj ke čtení, pohlaví), neboť právě tyto recepci ovlivňují.

Aspekt srozumitelnosti, jak už název napovídá, v našem případě vyjadřuje, nakolik žáci textu dle svého pocitu porozuměli, či zda jim naopak přišla ukázka nesrozumitelná, popř. méně či více srozumitelná.

33 Při měření v rámci tohoto výzkumu byla použita tzv. reverzní škála (s obrácenou polaritou), již se užívá často právě ve výzkumech zaměřených na školní prostředí.

34 C. Osgood je původně označil jako faktor hodnocení, faktor potence a faktor aktivity (Chráska a Kočvarová, 2015, s. 86).

Z hlediska hodnocení žáci vyjadřovali, nakolik se jim literární texty zalíbily. Tento aspekt je posuzován žáky snadněji, neboť adjektiva, která jej tvoří, jsou pro ně většinou jasná a srozumitelná (např. většinou hned a bez dlouhého přemýšlení posoudí, zda se jim ukázka líbila/nelíbila, zda by ji četli znovu či nikoliv apod.), zároveň je jakýmsi prvotním ukazatelem toho, zda by text mohl u žáků obstát.

Faktor působivosti se jeví jako podobný faktoru hodnocení, avšak pro žáky byl komplikovanější svými adjektivními antonymy. Je nutné tyto dva faktory nespojovat v jeden, neboť ne vždy dochází k překrývání jejich hodnot v rámci jednoho textu. Vala (2013, s. 17) hovoří o tzv. „*emocionálním pnutí*“, které je pro působivost textu klíčové. Jedná se o hlubší prožitek, který žák při čtení i po něm získá, jde o emoční výbuchy (či naopak jakousi apatii a otupělost) které žákovo prožívání textu doprovázejí (Vala, 2013).

Sémantický diferenciál tedy ukázal, jakých hodnot nabývaly tři aspekty textů u skupin recipientů s různými osobnostními charakteristikami. Výzkumné šetření pokračovalo následně s využitím metody ohniskových skupin. Jedná se o formu skupinového rozhovoru, v němž je podstatná interakce mezi aktivními účastníky, neboť jejím prostřednictvím jsou získána data a údaje, která by jinak nebylo možno vypořádat, získat. Badatel zde zaujímá funkci moderátora, který ohniskovou diskusi koriguje a usměrňuje, působí jako pomocná síla. Nabízí témata k diskusi, rozhovor však nemá sklouznout k pouhé formě otázka – odpověď (tedy „já se ptám, ty pouze věcně odpovídáš“). Výhodou této metody je množství získaných dat a údajů různého charakteru, neboť badatel je nejen pozorovatelem, ale rovněž může průběh rozhovoru vést směrem, který je pro jeho zkoumání důležitý, aniž by to předem plánoval.

Ačkoliv tato metoda může posloužit i jako doplňková forma získávání údajů, pro tuto práci na ni bylo nahlíženo, stejně jako na metodu sémantického diferenciálu, jako na samostatnou výzkumnou metodu (ačkoliv doplnila a potvrdila výsledky kvantitativního měření). V šetření pro tento výzkum posloužila metoda ohniskových skupin ke zjištění, jak žáci vnímají vybrané literární ukázky vyňaté z „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“, co provází jejich myšlení při čtení, během něj i po něm. Cílem bylo získat nezávislý pohled žáků na vybrané ukázky, jejich následnou bezprostřední interpretaci neovlivněnou okolím. Byly vytvořeny tzv. samostatné ohniskové skupiny, což znamená, že výsledky tohoto bádání mohou být dostačujícím zdrojem informací k vytvoření závěrů. Účastníci skupin mohou hovořit na podkladě vlastních bezprostředních pocitů a dojmů, ale také zkušeností. Výsledkem jsou různé typy reakcí účastníků na výpovědi dalších účastníků. Mohou se se svými výpověďmi shodovat, odporovat si, vzájemně argumentovat apod., což vede k požadované skupinové dynamice. Tato metoda umožňuje získávat také data a údaje, které by za jiných okolností nebylo možné získat či to nebylo původně v plánu, neboť rozhovor se může stočit

(a často k tomu i dochází) jiným směrem, přičemž se otevírají nová témata a mohou vyvstat další zajímavé otázky podněcující diskusi. V tomto případě je důležitá role badatele a pohotovost, neboť ten musí dbát na to, aby se rozhovor týkal stále předmětu jeho zájmu a neotevíral pro výzkum nepříliš související či nedůležitá témata, popř. nesklouzl pouze k individuálním rozhovorům či debatě pouze mezi dvěma účastníky. Během rozhovorů je tedy nutné vyhýbat se obecnostem, naopak je důležitá specifčnost (otázek i výpovědí), témata mají být pro účastníky přitažlivá, tedy každý by měl dostat šanci se k problému vyjádřit. Rozhovor se nemá stát pro účastníky svazujícím, všechna předpokládaná témata tedy nemusejí zaznít, popř. nemusejí zaznít v předem určeném pořadí. Dobrým způsobem, jak účastníky zaktivizovat a motivovat pro pozdější diskusi, je začít rozhovor obecnějšími otázkami dotýkajícími se zájmů účastníků.

Vraťme se ještě k šetření PIRLS. Ačkoliv je zaměřeno na žáky nižšího stupně ZŠ, aspekty čtenářské gramotnosti, které zohledňuje, jsou v podstatě klíčové pro jakékoliv výzkumy zabývající se čtenářstvím a porozumění textu. Tyto aspekty jsou následující: účely čtení, postupy porozumění, čtenářské chování a postoje (Janotová, 2013, s. 8–9).

Některé z těchto aspektů byly pozorovány a posuzovány na základě výsledků měření metodou sémantického diferenciálu i metodou ohniskové skupiny.

1) Účely čtení

získávání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a pro radost),
získávání a používání informací (čtení je nástrojem vzdělávání).

Prostřednictvím komentářů zodpověděli žáci otázku „*proč?*“, popř. „*co?*“. Co je vede k tomu, číst určité typy textů, které texty je naopak odrazují a proč? Na podobné otázky žáci ohniskové skupiny odpovídali především v první části rozhovorů v rámci kvalitativního šetření. Prostřednictvím dotazníků kvantitativního šetření pak žáci vyjadřovali, zda text četli s radostí, či nikoliv, jak se jim text líbil či nelíbil, zda by si jej přečetli znovu apod.

2) Postupy porozumění

vyhledávání informací,
vyvozování závěrů,
interpretace,
posuzování textu.

Postupy porozumění ukazují, jaké úkony provází ze strany čtenáře to, aby bylo textu porozuměno. Tento aspekt je velmi důležitý, neboť nerozumí-li čtenář textu, je pro něj velmi nesnadné s ním pracovat, mnohdy snad nemožné. Pokud žáci netuší, jaké odpovědi se od nich ve

spojení s analýzou textu očekávají, není výsledek vzdělávání uspokojivý a cíl není dostatečně naplněn.

Na vyhledávání informací v textu se otázky rozhovorů nezaměřovaly. Žáci neurčovali ani čas a místo děje. Otázky zaměřené na vyhledávání však často směřovaly na hledání určitých myšlenek v textu. Ani vyvozování závěrů nebylo podstatou otázek, neboť žáci nepracovali s texty příliš analyticky a podrobně se neměli zaměřovat na každou, zkoumat ji z různých úhlů a porovnávat s jinými. Mohli však vyvodit podstatu a stěžejní hodnoty vyplývající z ukázky.

Otázky rozhovorů i dotazníkové šetření se zabývaly především interpretací a posuzováním textu. V rámci interpretace žáci pohlíželi na text jako na celek. Interpretace je velmi individuální, každý si text může vyložit po svém. Na základě zkušeností tak žáci propojovali texty s vlastním životem či s tím, co již znají, s čím mají přímou či nepřímou zkušenost, tedy znají to např. z doslechu či z historie. Při interpretování mají žáci v podstatě vždy volnou ruku, hledají ten nejpodstatnější smysl textu, jeho hlavní téma, vytěžují (vybírají) z něj obecně platná poučení, která mohou platit dodnes. Žáci např. odpovídali, zda by text mohl přinášet poselství nejen jejich, ale i další generaci. Otázky zaměřené na posuzování textu se pak týkaly především jeho formální stránky. Žáci volili v dotaznících možnosti, nakolik textu rozumějí. Zaměřovali se na jazyk či styl autora. Rozhovory se týkaly i obsahové stránky textů, např. tématu a jeho aktuálnosti. Prostřednictvím žákovských výpovědí tak bylo možné pozorovat, nakolik je pro žáky text atraktivní, jak moc je zaujal a motivoval k dalšímu čtení, zda si z něj popř. i něco odnesli.

3) Čtenářské chování a postoje

Tento aspekt se soustředí na osobnost žáků, na jejich afektivní schopnosti, životní zkušenosti, hodnoty, postoje ke čtení a návyky. Žákovské chování a postoje k textům vyplynuly z žákovských komentářů a z celkového posuzování názorů ohniskové skupiny.

11.2 Výzkumný soubor

Na počátku byl stanoven základní soubor výzkumu, jímž byli žáci 8. a 9. tříd základní školy. Kvantitativní části výzkumu se zúčastnilo dohromady 206 respondentů ze čtyř středně velkých a menších (převážně vyškovských) základních škol Jihomoravského kraje: ZŠ Vyškov, Tyršova 4, p.o. (škola s rozšířenou výukou cizích jazyků); ZŠ Vyškov, Nádražní 5, p.o. (škola s rozšířenou výukou matematiky a hudební výchovy); ZŠ Drnovice a ZŠ a MŠ Vyškov, Letní pole, p.o. (škola s rozšířenou výukou tělesné výchovy, matematiky a přírodovědných předmětů). Jednalo se o žáky ve věku 13–16 let, přičemž mírně převažoval počet respondentů-chlapců nad počtem dívek. Nejen kvůli získání dostatečného počtu respondentů se výzkumu zúčastnili i žáci 8. tříd (ačkoliv zkoumaným subjektem byla čítanka pro žáky 9. tříd), mladší žáci byli záměrně vybráni také pro

srovnání se svými staršími spolužáky, tudíž výsledek nakonec mírně ovlivnila i tato skutečnost. Ačkoliv se tato práce na srovnání recepce žáků starších a mladších (8. a 9. třída) více nezaměřovala, z výsledného srovnávacího grafu, vzešlého z měření metodou sémantického diferenciálu, bylo rozpoznatelné, že ačkoliv žáci nižší třídy vykazovali o něco horší recepti ukázkových textů, byly výsledky obou skupin žáků poměrně srovnatelné.

Minimální plánovaný počet respondentů (200 žáků) se tedy výzkumu zúčastnil, dokonce bylo účastníků o něco více. Jak se však ve fázi získávání škol pro účast ve výzkumu ukázalo, není přesvědčování vedení základních škol o takové účasti ve výzkumu, který si klade za cíl přispět ke zlepšení výuky a čtenářství, příliš jednoduchým krokem. Strategickým krokem, jak se ukázalo, bylo oslovení vedení alespoň prostřednictvím telefonického hovoru, ještě efektivnější byl bezprostřední osobní kontakt. Jak někteří oslovení ředitelé škol uvedli, e-mailových zpráv s podobnými žádostmi dostávají denně desítky, tudíž je stěží přečtou, ještě méně pak na ně odpovídají. Ani osobní kontakt však není vždy jistým krokem k úspěchu, neboť mnoho škol se potýká neustále s nedostatkem času, některé z nich jsou často zaneprázdněny pořádáním školních akcí, popř. u nich i nadále převládá nedůvěra (možná i unáhlené vytváření negativních závěrů) k mladším výzkumníkům – neodborníkům. Jelikož však fáze kvantitativního výzkumu probíhala ke konci školního roku, bylo s některými školami možné domluvit se na jeho uskutečnění ve volnějším období, po uzavření pololetních známek na konci školního roku.

Získání souhlasu k realizaci kvalitativního výzkumu se nakonec ukázalo být ještě obtížnějším. V případě dotazníkového šetření probíhá sběr dat pod záštitou anonymity. Ohniskové skupiny jsou však tvořeny jen několika účastníky, jejichž odpovědi (osobitého rázu) týkající se recepce uměleckých textů jsou sledovány nejen spolužáky a spolužáky a moderátorem, přičemž je možné jejich napadnutí či vyvracení názorů, pořízení audionahrávky a její následný přepis zasahuje do určité míry soukromí žáků. V posledních letech se nejen na školách udržuje zvýšená míra bezpečnosti a učitelé i rodiče jsou vůči okolí ostražití. Obávají se zneužití žáků pro vlastní prospěch iniciátora výzkumu, popř. si domýšlejí další možné negativní důsledky pro život žáků, chod a dobré jméno školy. Proto je velikou výhodou, jsou-li otevřeni k tomu, aby se dozvěděli o celé situaci dostatečně podrobné informace. Díky vstřícnosti ředitele ZŠ v obci Drnovice nakonec byly nahrávky ohniskových skupin pořízeny právě na této škole, přičemž rodiče žáků vybrané třídy dostali možnost prostřednictvím vytištěného informovaného souhlasu účast svého dítěte odmítnout.

Namísto plánovaných čtyř skupin po 5–6 žácích proběhlo nahrávání z důvodu časové náročnosti a organizace jen se dvěma heterogenními skupinami po 6 účastnících. Velikost ohniskových skupiny a jejich počet je závislý na okolnostech. Morgan uvádí, že „*cílem je vytvoření pouze tolika skupin, kolik jich vyžaduje získání pravdivé a cenné odpovědi na zkoumanou otázku*“,

doporučuje však skupinu zhruba o 6–10 účastnících (Morgan, 2001, s. 60). V případě tohoto výzkumu byl počet ohniskových skupin i jejich respondentů dostatečný, neboť se podařilo nasbírat dostatečné a kvalitní množství dat.

11.3 Průběh a okolnosti výzkumného šetření

Měření s využitím metody ohniskových skupin vyžaduje plánování. Výzkum čtenářské adekvátnosti literárních ukázek „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ probíhal s časovými odstupy od dubna 2016 do listopadu 2016.

Anonymní dotazníkové šetření celý výzkum v květnu zahájilo. Probíhalo vždy ve vyučování, někdy přímo v hodině českého jazyka, jindy hodinách řekněme relaxačních typů předmětů (tělesná výchova, výtvarná výchova, společenské vědy apod.). Zpravidla třídy nebyly rozděleny a čas potřebný k přečtení ukázek a vyplnění dotazníkových archů představoval 1,5 hodiny (tedy dvě vyučovací hodiny, většinou včetně přestávky). Na počátku bylo vždy žákům vysvětleno, jak mají při vyplňování dotazníků postupovat, na jaké aspekty ukázky by se mají zaměřit. Poté jim byly rozdány dotazníky i vytištěný soubor výzkumných textů. Po většinu času žákům do práce nikdo nevstupoval a nerušil je, pouze byly ujasněny případné nesrovnalosti. Pokud to čas dovolil, byl na konci každé etapy kvantitativního šetření prostor pro dotazy, z nichž se vyvinula mnohdy podnětná diskuse. Bylo velmi potěšující sledovat, že žáci mají zájem o čtením diskutovat. Mnohdy se debata strhla i o přestávce mezi dvěma hodinami šetření. S žáky jsme se tak navrátili k některým ukázkám (např. román „*Cesta*“ mnohé nenechal chladnými), také jsme se dostali k tématům jako internetový blog, populární tvůrci internetového světa Youtube atd.

Nahrávání rozhovorů s využitím metody ohniskové skupiny v měsíci říjnu volně navázalo na úvodní dotazníkové šetření. Realizace proběhla ve dvou dnech, vždy v „suplované“ výtvarné výchově. Ačkoliv šlo o hodiny závěru vyučování, byli žáci ochotni komunikovat, bez náznaků únavy, mnohdy dokonce s nadšením. Bylo zjevné, že takový způsob práce s literárními texty, která by mohla přispět ke zlepšení vyučování, byl pro ně osvěžujícím zpestřením běžné výuky.

Ačkoliv v jedné ohniskové skupině převládali chlapci nad dívkami a ve druhé skupině tomu bylo přesně naopak, celkový počet respondentů (12 žáků) byl, co se týče zastoupení pohlaví, naprosto vyrovnaný.

Před vlastním nahráváním bylo žákům nejprve vysvětleno, jak by měl rozhovor probíhat. Rozhovor započal obecnými otázkami týkajícími se čtenářství žáků. Otázky týkající se např. oblíbených žánrů či knih měly navodit příjemnou atmosféru, která by podnítila účastníky ohniskových skupin k pozdější diskusi.

Nejprve měli respondenti za úkol si přečíst vždy jeden text, poté jim byly kladeny otázky vztahující se k recepci tohoto textu: např. Odehrává se v ukázce něco důležitého? Jaké hlavní téma

je v ní zpracováno a jakou zásadní myšlenku přináší? Volné asociování – Co tě při čtení ukázky napadalo? Mohl by tento text být přínosný pro budoucí generace? Mohl by přinášet nějaké poselství? Líbí se vám styl autora? Přečetli byste si tento úryvek znovu, popř. celou knihu? Apod.

Přestože se některé otázky kladené žákům podobaly jedna druhé, pokoušeli se dotazování příliš neopakovat své odpovědi. Někdy se tak stalo, ale např. v případě pro žáky nepřiliš atraktivních textů je takové apelování na odpověď přimělo k tomu, aby se vyjádřili, do čehož se jim původně příliš nechtělo.

Obě fáze výzkumného šetření proběhly bez větších potíží, opomineme-li uskutečnění vlastní realizace výzkumu. Některé texty se setkaly s pozitivními ohlasy dokonce natolik, že přiměly žáky k přečtení celé knihy. Pokud by tedy z celého výzkumného procesu měl vzejít alespoň tento výsledek, bylo by možné říci, že měl svůj smysl a zasadil se pozitivně, byť jen střípkem, o rozvoj žákovského čtenářství.

12 Čítanka FRAUS pro 9. ročník ZŠ

Učebnice Čítanka 9 („*Čítanka FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“), vydaná poprvé v roce 2006, je součástí řady moderních učebnic, které zahrnují prvky vnější integrace. Tato čítanka byla v roce 2007 oceněna stříbrnou³⁵ medailí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, čímž potvrdila, že je jednou z nejkvalitnějších učebnic používaných v českých školách. Kromě knižní podoby je dostupná i v elektronické verzi.³⁶

Součástí čítankového komplexu je i příručka učitele, v níž jsou obsaženy interpretační návrhy zahrnující otázky a úkoly k daným textům čítanky, dále návrhy didaktické interpretace a další možnosti učiva. Příručka učitele uvádí do problematiky čítanky, podává mu informace o uspořádání textů, o jejich druzích, poskytuje řešení úkolů a otázek z postranní lišty čítanky, navrhuje rozvržení tematických celků učiva, odkazuje na internetové stránky nakladatelství pro rozšíření možností práce s čítankou, v souladu s požadavky RVP uvádí klíčové kompetence, očekávané výstupy a průřezová témata vzhledem k čítance atd. Spolu s příručkou doplňuje čítanku CD s audionahrávkami a texty uvedené na internetových stránkách nakladatelství FRAUS.

Čítanka má dvojí členění. Jednak je rozdělena na základní část, kterou představují nejen veškeré ukázky literární, ale také obrázky a dva doplňkové bloky (blok s odkazy na další četbu žáků *Můžete si přečíst*, dále blok *Hledání souvislostí* zahrnující otázky a úkoly vztahující se k textům a jejich tématům), druhou částí jsou pak postranní lišty, na nichž jsou informace, otázky a kratší doplňkové texty kontextově se vztahující k hlavním ukázkám, působící především na estetické cítění a kontextovou orientaci žáka. Druhé dělení je na základě významu obsažených ukázek, čítanka se tak dělí na osm tematických celků, z nichž každý je tvořena jednou až čtyřmi kapitolami. Přehlednost učebnice je výborná, za úvodní stranou je žákům předvedena ukázková strana z čítanky s účel vysvětlujícími popisy jednotlivých obsažených komponentů (piktogramy, úkoly, bloky, texty atd.). Následuje přehledný obsah čítanky, dále její vlastní textové a obrazové jádro. Na konci čítanky je zařazen slovníček s literárními pojmy, dále výčet všech obsažených autorů seřazený chronologicky, přílohové mapy, přehled citací a nakonec klíčové kompetence a očekávané výstupy.

Čítanka splňuje kritéria didaktické vybavenosti učebnic.

Autorky v úvodu metodické příručky uvádějí, že ne všechny texty jsou výhradně určeny žákům ZŠ, a že si učitel může vybrat, zda použije texty k rozšíření učiva či jak pojme práci s

35 Tzn. medailí 1. stupně.

36 V návaznosti na plánované vydávání zcela nových řad učebnic, tzv. Čítanek nové generace pro 6. a 7. ročník, lze očekávat v několika měsících či letech zahájení vydávání těchto typů čítanek i pro vyšší ročníky.

každým uvedeným textem. Zmiňují ale jednoznačně, že všechny texty jsou pro 14–15leté žáky vhodné.

Čítanku tvoří více než 180 hlavních textů. Jedná se především o prozaické ukázky z uměleckých děl, které však doplňuje i lyrická poezie a drama. Výběr především prozaických útvarů je účelný: autorky toto většinové prozaické zastoupení zdůvodňují tak, že próza více koresponduje se čtenářskými potřebami pubescentů a uspokojuje nároky na poznatkovou složku učiva. Ukázky jsou vybírány tak, aby přiblížily žákům zároveň souvislosti historické (především dějiny 20. století), zeměpisné a občansko-výchovné, mají se kontextově vázat k oblasti psychologie, kultury i lidského etnika.

Ve vztahu k veškerému učivu pojatému v čítance (vlastní literární učivo přesahují i do dalších předmětů a oblastí) autorky uvádějí: „*Učívem nerozumíme jen jeho naukovou složku..., ale i strukturu myšlenkových, citových a fantazijních aktivit žáka jako procesuální záležitost poznávání a učení a dále hodnotové aspekty tohoto procesu*“ (Lederbuchová a Stehlíková, 2007, s. 8). Jejich cílem je, aby žáci získávali kromě nových poznatků věcných a formálních i citové vzpomínky v souvislosti s učením se literatuře, čtenářský zážitek a nové čtenářské zkušenosti, které by si přenášeli do dalších předmětů a zpřijemnilo a usnadnilo si tak další učení. Požadují, aby získané znalosti, hodnoty, dovednosti apod. nabyly trvalého charakteru. Zdůrazňují: „...*umělecký text ve svých vlastních literárních funkcích i ve funkci učiva nemůže (nesmí!) být významově redukován na věcné informace...*“ (Lederbuchová a Stehlíková, 2007, s. 8).

U „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ lze ocenit její kvalitativní hodnoty a kvantitativní bohatost, v souvislosti s velkým množstvím ukázek se však nabízí otázka, zda je nutné časté opakování některých autorů v rámci několika tématických celků v čítance. Možná by mohlo být zajímavé využít možnosti a dát šanci i jiným literárním tvůrcům, ať už dílům starším nebo aktuální či současné tvorbě, kterou v čítance reprezentuje spisovatelka Irena Dousková a její „*Hrdý Budžes*“.

Autorky zdůrazňují nejen literárně-vzdělávací, kulturně-osvětovou či esteticko-výchovnou stránku stránku čítanky ale především její motivační funkci. Žák nemá získat jen poznatky, ale též rozvíjet např. komunikační dovednosti a posilovat sebevědomý projev, si přirozeně osvojovat morální hodnoty

S primárním cílem autorek se ztotožňuje i tato práce, která se zaměřila na bližší zkoumání vybraných ukázek „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ s cílem jejich zhodnocení a posouzení adekvátnosti vzhledem k mladým čtenářům.

12.1 Výzkumný soubor ukázkových textů

Polovina zkoumaných textů (čtyři texty) byla vybrána z „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“, zbývající ukázky (čtyři texty) byly náhodně vybrány bez určení kritérií, snahou však bylo vybrat takové mimočítankové ukázky, které by se mohly setkat s pozitivním ohlasem u mladých čtenářů. Texty jsou kombinací domácích i zahraničních titulů, přičemž první polovinu textů čítankových tvoří ukázky české, druhou polovinu zahraniční, stejně jako je tomu u mimočítankových ukázek.

- **Pozn.:** V této i následujících kapitolách budou výzkumné ukázkové texty označovány jako **text 1–8** či **ukázka 1–8**.

Platí: text/ukázka 1 = „*Cesta*“ (Cormac McCarthy), text/ukázka 2 = „*Hovno hoří*“ (Petr Šabach), text/ukázka 3 = „*Pásmo*“ (Guillaume Apollinaire), text/ukázka 4 = „*Hlad*“ (Knut Hamsun), text/ukázka 5 = „*Kulhavý poutník*“ (Josef Čapek), text/ukázka 6 = „*Petr a Lucie*“ (Romain Rolland), text/ukázka 7 = „*Jmenuji se Martina*“ (Ivona Březinová), text/ukázka 8 = „*Balada o očích topičových*“ (Jiří Wolker)

12.1.1 Literární ukázky z *Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*

12.1.1.1 G. Apollinaire: „*Pásmo*“ (text 3)

Tato básnická ukázka byla vybrána proto, že ačkoliv se jedná o ukázkou básně z přelomové sbírky moderní poezie 20. století, nemyslíme si, že by byla vhodným prostředkem k rozvíjení čtenářské motivace na základní škole. Zaujala na první pohled svým strukturováním a polytematickým obsahem. Předpokládalo se, že téma ani forma básně žákům nebudou blízké a báseň bude působit matoucím dojmem.

Báseň ukazuje moderní pařížský svět 20. let 20. století. Ukazuje rychlé proměny vyvíjejícího se světa, jeho různorodost. Zdůrazňuje rychle plynoucí lidský život, ukazuje lidské odcizení, člověka osamocené a ztraceného v anonymním světě a ve změti pokrokových objevů, technických vynálezů apod.

Báseň je psaná volným veršem, přibližuje metodu automatického psaní a vybízí k nahodilému řazení volně plynoucích představ (asociační metoda).

12.1.1.2 J. Čapek: „*Kulhavý poutník*“ (text 5)

Rovněž od tohoto eseje se očekávalo, že nebude hodnocen žáky pozitivně. Alegorické pojetí je přitažlivé. Filozofické a existenciální otázky týkající se rozporu duše – tělo či duše – Osoba, které pronikají celou ukázkou, úvahy o smrti, životě a podstatě lidského žití nebyly považovány za přitažlivé a vhodné pro žákovské přemýšlení.

Archaický styl psaní nemusí zaujmout, dokonce může čtenáře odradit. Jazyk však není složitý na pochopení obsahu, autor užívá spisovného jazyka, avšak mírně zastaralého. V úryvku se střídají časové roviny, úvahy jsou střídány s realitou.

12.1.1.3 R. Rolland: „*Petr a Lucie*“ (text 6)

Tato tragická, emoce vzbuzující romantická novela, dílo nositele Nobelovy ceny za literaturu, byla vybrána jako kontrastní prvek vůči básni „*Pásmo*“ a eseji „*Kulhavý poutník*“, neboť vzbuzuje silné emoce, může být žákům blízká díky zvoleným hlavním postavám a vztahu mezi nimi. Očekávalo se, že bude přijata recipienty velmi kladně a bude tak moci být potvrzena její adekvátnost a pozitivní role v čítance.

Novela oslavuje mládí a lásku na pozadí světové války. Ukazuje pomíjivost lidského života a věčnost duše a citů. Střetávají se v ní dva světy, jeden něžný čistý a vnitřně stabilní a silný, druhý plný bolesti a utrpení, neustálého strachu a nejistoty.

Jazyk ukázky je jednoduchý a spisovný, děj je chronologický. Malé množství hlavních postav umožňuje zaměřit se na jejich psychiku a vnímání světa. Charakteristický je motiv smrti, který však přichází do střetu s hodnotami jako je láska, oddanost, lidská neohroženost.

12.1.1.4 J. Wolker: „*Balada o očích topičových*“ (text 8)

Sociální balada Jiřího Wolkera, reprezentant proletářské poezie, byla vybrána s nejmenším odhadem jejího žakovského přijetí. Kontrast v jejím vnímání se totiž může odvíjet od všech jejích složek. Nejen že se jedná o text lyricko-epický, ale dochází zde k několika dalším střetům. Jedinec přichází do rozporu s kolektivem, láska k těžké práci konkuruje lásce lidské a narušuje mezilidské vztahy. Tragickému konci lidského života a sebeobětování se staví do cesty odhodlání, pracovní morálka a nasazení, naplňující pocit užitečnosti a vlastní důležitosti pro lidstvo, mravnost, poslání.

Jazyk této veršované skladby není složitý, dějová linka je chronologická a nepostrádá myšlenku. Příběh ozvláštěn okrasnými básnickými prostředky vtáhne čtenáře do děje a ukáže mu mnoho cest k následné interpretaci.

12.1.2 Mimočitankové ukázky

- U mimočitankových ukázek se neposuzovala adekvátnost, tyto texty nebyly ani součástí kvalitativního šetření. Byly vybrány spíše pro porovnání výsledků a zpestření poznatkové části, avšak se snahou o jejich porozumění a možné estetické zapůsobení na žáka. V poslední kapitole jsou však na základě vyhodnocení výsledků měření těchto textů sémantickým diferencíálem shledány a navrženy jako **PŘÍPADNĚ** vhodné či nevhodné pro zařazení do čítanek pro žáky 9. tříd ZŠ.

12.1.2.1 Cormac McCarthy: „*Cesta*“ (text 1)

Hned několik důvodů mělo zvolení úryvku z díla tohoto amerického autora do souboru posuzovaných textů. McCarthy obdržel za román „*Cesta*“ kromě dalších ocenění roku 2007 Pulitzerovu cenu. Navíc na základě knižní předlohy vznikla zajímavá stejnojmenná filmová adaptace.

Očekávalo se, že se ukázka z tohoto postapokalyptického sci-fi románu setká s kladnou čtenářskou odezvou, především pak s lepším hodnocením chlapců. Příběh otce a syna, kteří putují zpustošenou nejmenovanou zemí, čtenáře ihned vtáhne do děje. Syrovost, která z příběhu dýchá, udržuje ve čtenáři napětí, zároveň strach, přesto jej však neodradí. Láska a důvěra, které je charakteristické pro vztah hlavních postav, zapůsobí i na čtenáře a nedí vzniknout prožitkovému prázdnu po přečtení díla.

Jazyk díla je spisovný a jednoduchý, kompozice je chronologická. Promluvy hlavních postav sice nejsou směřovány čtenáři, avšak ten má pocit, jako by hovořili k němu. Dostává se do dění až tak daleko, že cítí veškerou hrůzu a tlukot jejich srdcí.

12.1.2.2 Petr Šabach: „*Hovno hoří*“ (text 2)

Tato ukázka z povídky „*Voda se šřávou*“ byla vybrána s cílem pobavit mladé čtenáře. Atraktivní ji také činí skutečnost, že na motivy knihy byl natočen film „*Pelíšky*“.

Hlavní postavou v ukázce je dospívající mladík, který se názorově rozchází nejen s dobou, ale i svými rodiči. Svým chováním vyjadřuje vnitřní protest, stále však s vtípem a nenásilností. I na základě výběru postav a jejich problémů se očekávala kladná zpětná vazba recipientů, především chlapců. Přímá řeč postav i promluvy hlavní postavy ke čtenáři opět vtahují recipienta do děje a zasvěcuje jej do problematiky.

Styl autorova psaní není složitý a čtenář s ním nemívá problém. V případě ukázky jsme volili tu část knihy, která sice popisovala nespletité situace jednoduchým jazykem, avšak risk spočíval v přítomnosti cizích slov, intertextovosti a vulgarismů.

12.1.2.3 Knut Hamsun: „*Hlad*“ (text 4)

Vnitřní monolog hlavní postavy románu tohoto norského spisovatele, opět nositele Nobelovy ceny za literaturu, byl vybrán jakožto ukázka výzkumného souboru textů také bez větších očekávání. Předpokládalo se však, že by text mohl být pozitivně přijat většinou žáků, převážně chlapci.

V ukázce je popsán jednoduchý děj, vyhladovělý a rozervaný muž, mající výčitky svědomí, vstupuje do restaurace a objednává si se vzrušením jídlo. Jeho jednání doprovázejí myšlenky, které čtenáře nejen seznamují s životem mužem blíže, ale nechají nahlédnout i do jeho psychiky, což může vyvolat ve čtenáři pocity lítosti, dojetí.

Ačkoliv se jedná o vůbec nejstarší ukázkový text ze všech, je nutno říci, že ukázka i dílo jsou výrazně nadčasové, realistické zobrazení hlavního protagonisty příběhu přiměje čtenáře přemýšlet o současném okolním světě.

12.1.2.4 Ivona Březinová: „*Jmenuji se Martina*“ (text 7)

Kniha české spisovatelky Ivony Březinové „*Jmenuji se Martina*“ je součástí volné trilogie „*Holky na vodítku*“, která je určena především dívkám. Očekávalo se kladné žánrové přijetí, zvláště pak u dívek. Úryvek z této knihy byl vůbec nejmladším z celého našeho výzkumu. Ukázka popisuje pocity a situace mladé dívky Martiny, která se jakožto oběť poruchy příjmu potravy dostává do specializované léčebny.

Téma poruchy příjmu potravy (anorexie, bulimie) je již řadu let globálním problémem a neustále diskutovaným tématem. Velmi často se týká dívek v dospívajícím věku, avšak nevyhýbá se ani chlapcům. V rámci výzkumu jsme předpokládali, že téma bude pro žáky atraktivní, lepší přijetí se očekávalo od dívek.

Autorka používá kombinaci spisovného jazyka a obecné češtiny, což může žákům připadat sympatické. Jednoduchý děj zapojí čtenáře do běhu událostí. Přímá řeč i monolog hlavní postavy věnovaný čtenářům navozují reálnou atmosféru a čtenáře stavějí do role přímého pozorovatele či dokonce dívčina přítele.

13 Recepce uměleckých literárních ukázek s využitím metody sémantického diferenciálu

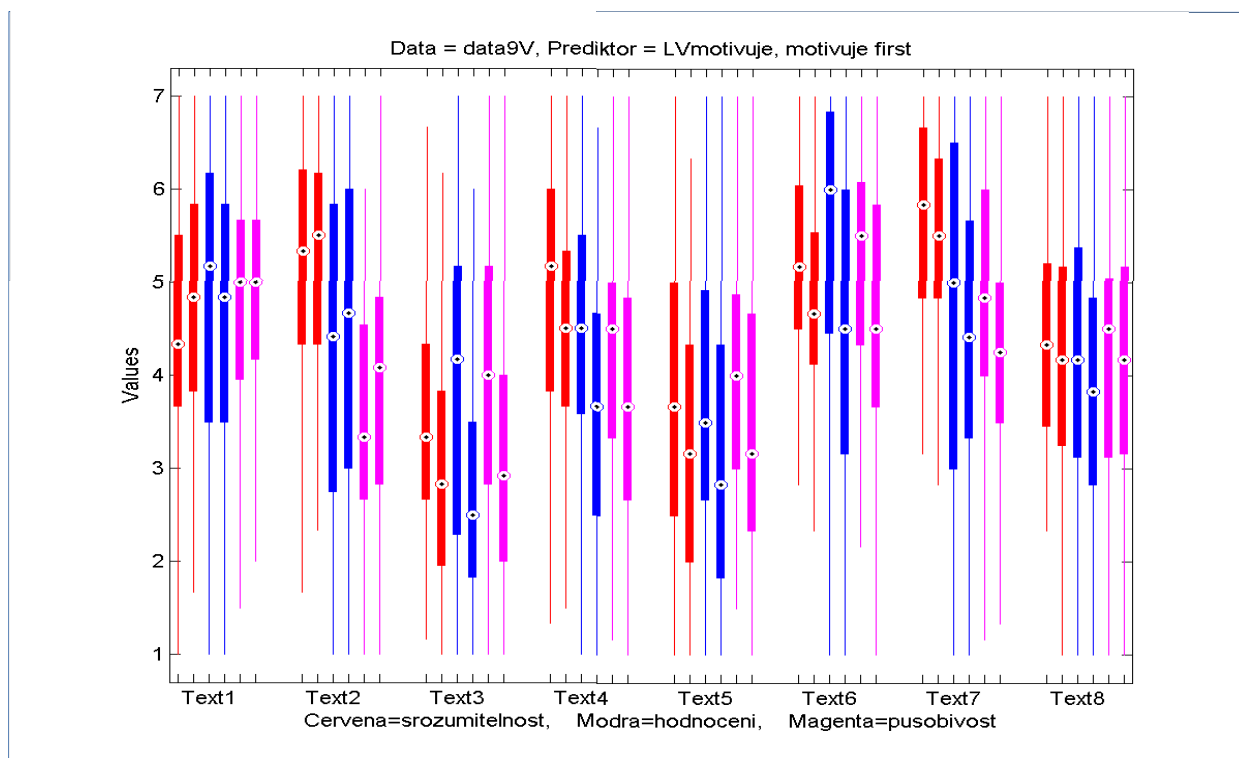
Princip přiměřené náročnosti má být sledován u všech typů textů předkládaných žákům, a proto stejně tak, jako může být text pro žáka nepřiměřeně náročný, může být jiný text nepřiměřený proto, že je až příliš jednoduchý a klade na žáky pramalé či žádné nároky.

- **Pozn. 1:** V této kapitole jsou veškeré zkoumané umělecké texty (osm textů) posuzovány a porovnávány vzhledem ke třem faktorům: faktor motivace ke čtení prostřednictvím literární výchovy, faktor postoje ke čtení, faktor pohlaví. Jsou sledovány ze tří aspektů: aspekt srozumitelnosti, aspekt hodnocení, aspekt působivosti. V této části práce je proto důležité nezaměňovat pojem **hodnocení** a pojem **přijetí** (popř. **posouzení, ocenění**) textu (tzn. nepovažovat je za synonymní), neboť pokud je text celkově hodnocen nadprůměrně, znamená to, že aspekt hodnocení dosáhl nadprůměrných hodnot. Pokud je však text celkově přijat (popř. posouzen, oceněn) nadprůměrně či přijat (posouzen, oceněn) nejlépe, znamená to, že všechny tři aspekty celkově vykazovaly nadprůměrné hodnoty či nejvyšší hodnoty ze všech textů.
- **Pozn. 2:** Dílčí otázky v následujících podkapitolách **13.1.1**, **13.2.1**, **13.3.1** se vztahují vždy k výsledkům recepce z hlediska jednotlivých faktorů (tzn. otázky 1–3 se vztahují ke grafu 1, otázky 4–6 se vztahují na graf 2, otázky 7–9 se orientují na graf 3).

13.1 Žákovské posouzení ukázek vzhledem k faktoru motivace ke čtení prostřednictvím literární výchovy³⁷

Jedním z faktorů ovlivňujících žákovskou recepci předložených ukázek byl aspekt motivační ve spojení se školní literární výchovou (žáci se tedy dělili na ty, které školní literární výchova motivuje ke čtení a na ty, které ke čtení nemotivuje).

Graf 1: Grafické výsledky měření metodou sémantického diferenciálu ve vztahu k faktoru motivace literární výchovou ke čtení



Z hlediska srozumitelnosti dopadl nejlépe text 7. Pro žáky literární výchovou ke čtení motivované i nemotivované byl tento text ze všech nejsrozumitelnější, pro motivované žáky o něco více. O něco horší byl výsledek z hlediska celkového hodnocení textu. Někteří motivovaní žáci jej sice hodnotili velmi dobře, další motivovaní žáci jej však hodnotili i jako podprůměrný. Rozptyl v hodnocení byl tedy značný, o něco méně žáků hodnotilo text pozitivně.

Druhým nejsrozumitelnějším textem byl pak text 2, kde byly hodnoty motivovaných i nemotivovaných žáků takřka vyrovnané a dosahovaly skoro nejvyšší úrovně. Stejný text se však setkal s různými názory co se týče hlediska hodnocení. Objevují se nejen nadprůměrné, ale oproti

³⁷ Velmi podobné hodnoty byly naměřeny při žákovském posuzování ukázek vzhledem k faktoru oblíbenosti školní literární výchovy (tedy výsledky ovlivňovalo, zda žáky literární výchova ve škole baví či nikoliv). V této práci však nejsou uvedeny.

srozumitelnosti i nízké hodnoty v oblasti hodnocení, obecně se ale žáci obou skupin příliš v hodnocení neshodují. Rozptyl výsledků je poměrně široký a výrazný ve srovnání s rozptylem srozumitelnosti a z grafu vyplývá, že text byl hodnocen sice častěji nadprůměrně – nemotivovaní žáci jej dokonce hodnotili ještě kladněji než motivovaní – přesto se v obou skupinách našli i žáci, kteří text zhodnotili jako podprůměrný.

Co se tedy srozumitelnosti textu 2 týče, bylo bodové ocenění žáků průměrně vyšší a výrazně jednotnější než hodnocení téhož textu, dokonce lze sledovat nápadný rozdíl mezi srozumitelností a působivostí tohoto textu. Z hlediska působivosti došlo k výraznému snížení hodnot u obou sledovaných skupin žáků. Podobný rozdíl lze sledovat i u textu 7, kde dochází u výsledků srozumitelnosti a působivosti k výraznějšímu skoku u nemotivovaných žáků.

Celkově nadprůměrně byl přijat text 1. Pro většinu žáků byl dobře srozumitelný, nemotivovaní žáci mu dokonce porozuměli lépe než žáci motivovaní. Hodnocen byl text poměrně dobře, průměrně až nadprůměrně. Působivý byl rovněž pro obě skupiny žáků, u nemotivovaných tomu bylo překvapivě opět o něco více.

Rovněž text 6 byl z celkového pohledu oceněn spíše nadprůměrně, jen výjimečně byl žáky z řad nemotivovaných hodnocen z hlediska průměru pod úroveň.

U textu 5 a 8 sledujeme stejně jako u textu 1 poměrně vyrovnané hodnoty u všech tří aspektů, avšak celková recepce textu 5 je spíše podprůměrná, text 8 je však přijat poměrně dobře, nad celkový průměr.

Textu 4 všichni žáci převážně porozuměli. Motivovaní žáci jej však hodnotili lépe než nemotivovaní a také na ně více zapůsobil.

Vůbec nejnižších hodnot ze všech textů si u obou skupin žáků všímáme u textů 3 a 5, přičemž hodnocení nemotivovaných žáků bylo absolutně nejhorší. Srozumitelnost, hodnocení i působivost jsou spíše podprůměrné, u text 3 pak u žáků nemotivovaných téměř zcela podprůměrné. Méně srozumitelnější byl text 3, který motivovaní žáci hodnotili velmi různě (rozptyl byl široký), avšak přesto se našla i kladná hodnocení, nemotivovaní žáci však tento text nehodnotili ani jako průměrný, dokonce se k této hodnotě ani výrazně nepřiblížili. Je zřejmé, že motivovaní žáci přijali text z hlediska hodnocení a působivosti výrazně lépe než žáci nemotivovaní, avšak názorově se i motivovaní žáci poměrně odlišovali – zhruba na polovinu motivovaných text zapůsobil průměrně dobře, na druhou polovinu poměrně špatně. U textu 5 byly hodnoty obou skupin o něco více vyrovnané, přesto však výrazně podprůměrné.

Z hlediska hodnocení dosáhly nejlepšího výsledku texty 1 a 6, přičemž u textu 1 se motivovaní i nemotivovaní žáci více shodovali. Nejhorší hodnocení obou skupin žáků si vysloužily texty 3 a 5.

Absolutně nejlépe zapůsobily na žáky s motivací i bez opět texty 1 a 6 (stejně jako u hodnocení), taktéž s nejhorším hodnocením se shodovala i nejmenší působivost, která byla shledána u textů 3 a 5.

Z celkového pohledu si všímáme, že u více než poloviny textů došlo k tomu, že textové posouzení motivovaných žáků dosahuje ve všech 3 oblastech vyšších hodnot než těch nemotivovaných (texty 3, 4, 5, 6, 7). Tyto texty mají tedy u žáků bez motivace tendenci spíše klesající. V dalších textech (texty 1, 2, 8) jsou výsledky obou skupin poměrně vyrovnané, často ale dochází i k převýšení výsledků motivovaných žáků výsledky žáků nemotivovaných. Nejvíce se obě skupiny žáků shodovaly u textu 8, který byl ze všech textů nejvýrazněji označen jako celkově průměrný, obecně byl však přijat lehce nad průměrem.

13.1.1 Dílčí otázky a jejich řešení (graf 1 – faktor motivace ke čtení literární výchovou)

13.1.1.1 Otázka 1:

Může být aspekt srozumitelnosti klíčový pro žákovo celkově pozitivní či negativní přijetí textu?

Jak ukazuje graf 1, nelze říci, že ukázky, kterým žáci ihned porozumějí, budou pro ně stejně tak působivé a budou žáky kladně přijaty. U textu 2 sledujeme, že ačkoliv byl obsahově srozumitelný pro obě skupiny žáků téměř stejně dobře, přesto nebyli žáci zdaleka tak jednotní při hodnocení textu. Přesto jej však většina hodnotila jako nadprůměrný. Naopak ale stejný text oproti aspektu porozumění a hodnocení na žáky výrazně nezapůsobil. Jednoduchý text tedy v tomto případě neprokázal, že by byl pro žáky výrazně atraktivní.

Také text 4 vykazuje poměrně dobré porozumění a celkově je hodnocen průměrně až nadprůměrně.

Naopak u textů 3 a 6 sleduje menší porozumění, avšak lepší přijetí z hlediska hodnocení a působivosti.

Naproti tomu však u textů 1, 5, 8 můžeme říci, že hodnoty srozumitelnosti byly u motivovaných i nemotivovaných žáků podobné jako hodnoty hodnocení a působivosti, přičemž texty 1 a 8 byly z hlediska všech tří aspektů přijaty těmito žáky spíše nadprůměrně, text 5 spíše podprůměrně.

Odpověď: Z celkového pohledu můžeme říci, že ukázky nadprůměrně srozumitelné jsou často jako celek přijaty rovněž nadprůměrně, ukázky hůře (podprůměrně) srozumitelné jsou pak přijímány celkově spíše podprůměrně. Aspekt srozumitelnosti tedy má vliv na žákovo kladné či záporné přijetí textu.

13.1.1.2 Otázka 2:

Přijímají žáci motivovaní literární výchovou k dalšímu čtení umělecké texty lépe než ti nemotivovaní?

Graf 1 ukazuje, že žáci literární výchovou ke čtení motivovaní většinou porozumějí ukázkám přitažlivým i méně přitažlivým více než žáci nemotivovaní, rovněž je hodnotí kladněji a ukázky jsou pro ně i více působivější. Není to však úplným pravidlem, výsledky se většinou významně neliší a někdy dokonce posuzují žáci nemotivovaní texty kladněji.

Odpověď: Celkově můžeme potvrdit, že většinou přijímají motivovaní žáci umělecké texty lépe než ti nemotivovaní.

13.1.1.3 Otázka 3:

Jsou žáci, které literární výchova ve škole motivuje ke čtení, přístupnějšími recipienty starších typů textů³⁸ (tzn. textů 3, 4, 5, 6, 8) než žáci nemotivovaní?

Na to, zda žáci přijímali starší typy textů otevřeněji, měl faktor motivace literární výchovou vliv. Výsledky textů 3, 4, 5 a 6 vykazovaly poměrně rozdíly v celkovém přijetí textů ve prospěch motivovaných žáků, text 3 pak vykazoval rozdíl vůbec největší ze všech.

Z grafu 1 vyplývá, že celkové přijetí starších textů 3 a 5 nebylo příliš dobré ani u žáků motivovaných, ani u těch nemotivovaných, ačkoliv u druhé skupiny byly z hlediska srozumitelnosti, hodnocení i působivosti přijaty o něco lépe. Tyto typy textů 3 a 5 žáky obecně nezaujaly. Ačkoliv autoři obou textů užili jazyk spisovný, žáci mu v této podobě příliš neporozuměli. Opačně tomu však bylo u textů 6 a 8. Text 8 byl přijat žáky motivovanými i nemotivovanými velmi podobně, na většinu zapůsobil o něco lépe než průměrně, stejně tak tomu bylo i u hodnocení a srozumitelnosti, které byli rovněž nadprůměrné. Text 6 byl pak přijat dokonce velmi dobře, ačkoliv rozptýl výsledků z hlediska hodnocení byl u obou skupin žáků nemalý, hodnotili žáci motivovaní text výrazně kladně a nadprůměrně, žáci nemotivovaní pak rovněž převážně průměrně až nadprůměrně. Srozumitelnost byla pro obě skupiny žáků velmi dobrá a hodnoty překonaly v obou případech střední hranici.

Ukázka textu 6 na všechny žáky zapůsobila značně kladně, avšak na žáky nemotivované přeci jen o něco méně.

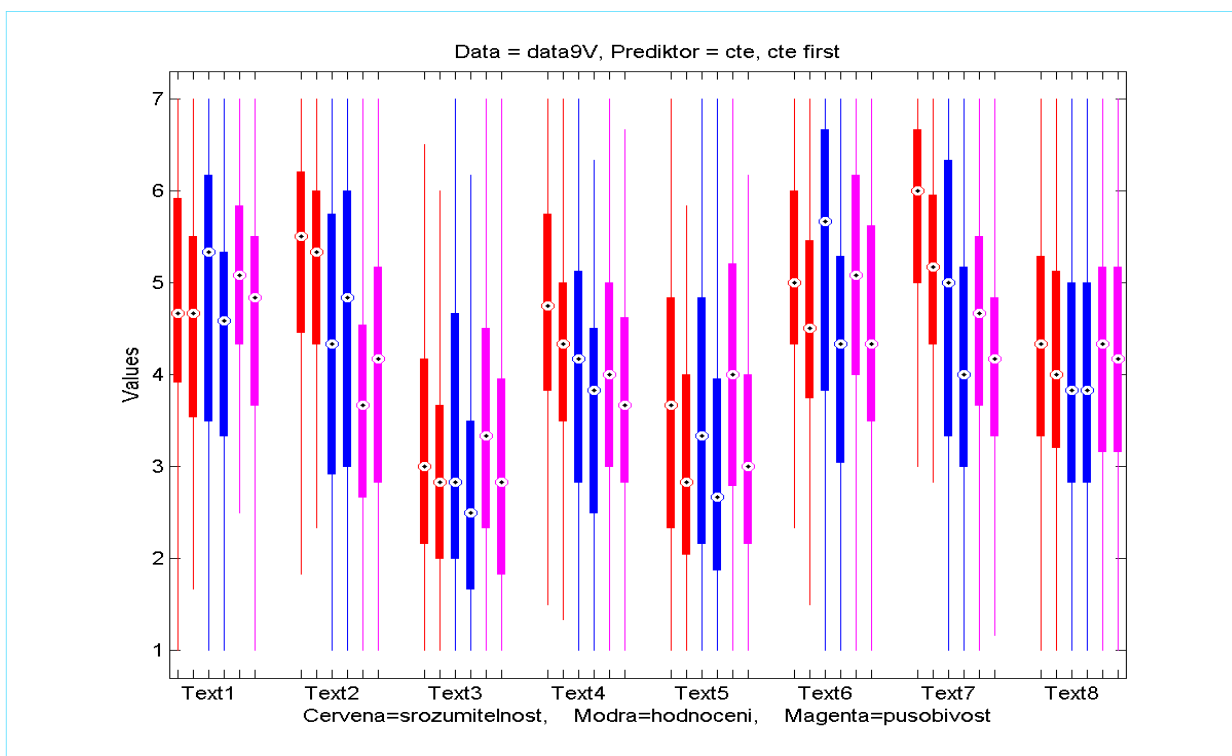
Odpověď: Lze potvrdit, že žáci motivovaná literární výchovou jsou lepšími recipienty starších textů, nutné je zde podotknout, že texty 3 a 5 přijali podprůměrně obě skupiny žáků.

38 V tomto případě hovoříme o textech vzniklých do roku 1945.

13.2 Žákovské posouzení ukázek vzhledem k faktoru postoje ke čtení

Dalším z faktorů, u kterého se předpokládalo, že žákovskou recepci textů ovlivní, byl vztah ke čtení (žáci se dělili na nadšené čtenáře a na ty, kteří čtou neradi).

Graf 2: Grafické výsledky měření metodou sémantického diferenciálu ve vztahu k faktoru postoje ke čtení



S přihlédnutím k tomu, zda jsou žáci nadšení čtenáři, či je čtení naopak nebaví, lze téměř u všech posouzení ukázek vidět rozdíly ve prospěch čtenářů. Výsledky posouzení ukázek 1, 3, 4, 5, 6 a 7 ukazují, že text oceňují čtenáři vždy lépe než ti, kteří se řadí mezi nečtenáře.

Z hlediska srozumitelnosti byly čtenáři i nečtenáři nejlépe hodnoceny texty 2 a 7, přičemž se toto hodnocení dostalo výrazně nad celkový průměr. Nejhůře srozumitelné pak byly texty 3 a 5, hodnoceny byly až na výjimky průměrně, spíše podprůměrně.

Co se aspektu hodnocení týče, téměř všechny texty hodnotili čtenáři lépe než nečtenáři, výjimkou byl pouze text 2, který získal o něco lepší hodnocení od nečtenářů, u textu 8 pak hodnotily obě skupiny žáků takřka vyrovnaně. Největší rozdíl v hodnocení byl zaznamenán u textů 3, 6 a 7, žáci se zálibou ve čtení hodnotili tyto texty lépe než nečtenáři.

Nejhůře hodnocený byl všemi žáky text 3, hned po něm pak text 5. V průměru nejlépe pak hodnotili čtenáři texty v následujícím sestupném pořadí: text 6, text 1, text 7. Nečtenáři hodnotili sestupně tyto texty jako v průměru nejlepší: text 2, text 1, text 6.

U žáků – čtenářů – byla působivost většiny textů vyšší, než u žáků – nečtenářů. Text 2 ale zapůsobil více na žáky čtením nezaujaté, text 8 pak zapůsobil na obě žákovské skupiny téměř stejně. Nejpůsobivější byly pro všechny žáky, tedy pro příznivce i odpůrce čtení, texty 1 a 6, naopak nejméně na všechny zapůsobil text 3, o něco lépe text 5.

Z hlediska celkové recepce byly texty 1, 6 a 7 přijaty nadprůměrně, text 8 pak průměrně, texty 3 a 5 byly přijaty podprůměrně. Nejvyrovnanější hodnoty všech tří sledovaných aspektů u obou skupin žáků byly vyzorovány u textu 8.

13.2.1 Dílčí otázky a jejich řešení

13.2.1.1 Otázka 4:

Vnímají nečtenáři texty celkově hůře než čtenáři?

Zpravidla tomu tak je, neplatí to ale zcela a ve všech případech. Z grafu 2 lze zpozorovat, že text 2 byl z hlediska hodnocení i působivosti vnímán pozitivněji nečtenáři než čtenáři, text 8 pak čtenáři i nečtenáři hodnotili stejně a zapůsobil na ně rovněž velmi podobně. Celkově ale vnímají texty lépe čtenáři než nečtenáři.

Odpověď: Ano. Není tomu ve 100 % případů, ale v jejich naprosté většině.

13.2.1.2 Otázka 5:

Projevuje se nápadně faktor postoje ke čtení u většině textů z hlediska jejich srozumitelnosti?

Skutečnost, že žáka čtení baví či nebaví má zcela určitě vliv na to, zda je text pro něj srozumitelný, což vyplývá z grafu 2.

Odpověď: Ano. Prokázalo se, že všechny texty byly pro žáky mající zálibu ve čtení srozumitelnější než pro ty, kteří čtou neradi.

13.2.1.3 Otázka 6:

Liší se skupiny čtenářů a nečtenářů svým hodnocením textů a oceňováním působivosti textů?

S přihlédnutím ke grafu 2 lze říci, že při hodnocení byli žáci se zálibou ve čtení vlídnější a většinu textů ohodnotili lépe než žáci nemající ve čtení zálibu (výjimka: text 2 hodnotili lépe nečtenáři, text 8 byl hodnocen stejně).

Obě skupiny žáků se však shodly na tom, že jako nejhorší a podprůměrné ukázky ohodnotily texty 3 a 5. Téměř vždy pak obě skupiny hodnotily nadprůměrně stejné texty.

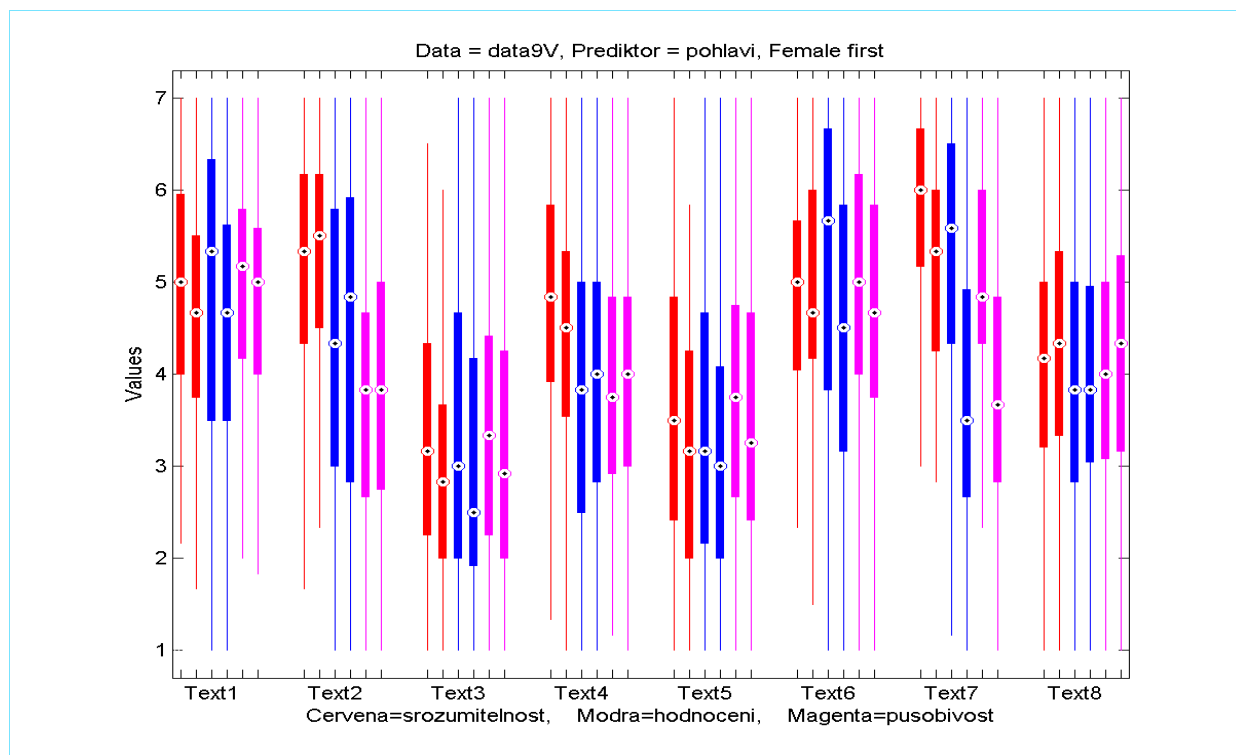
Stejně tomu bylo i z hlediska působivosti textů. Na čtenáře působila většina textů lépe než na nečtenáře (stejná výjimka: text 2 zapůsobil lépe na nečtenáře, text 8 zapůsobil téměř stejně). Následně se často shodly na tom, které texty byly nadprůměrné (texty 1, 6, 7, 8).

Odpověď: Až na výjimky jsou u žáků se zájmem o čtení hodnoty aspektů hodnocení a působivosti vyšší než u žáků, které čtení nebaví.

13.3 Žákovské posouzení ukázek vzhledem k faktoru pohlaví

Pohlaví žáků představovalo další faktor, který celkové výsledky hodnocení, srozumitelnosti a působivosti textů ovlivnil (žádná z tříd nebyla homogenní z hlediska pohlaví).

Graf 3: Grafické výsledky měření metodou sémantického diferenciálu ve vztahu k faktoru pohlaví



Nejvíce se dívky a chlapci lišili v aspektu srozumitelnosti a hodnocení, o něco méně, ale přesto, pak v aspektu působivosti.

Z hlediska porozumění lze konstatovat, že dívky porozuměly většině textů lépe než chlapci, výjimkou byly texty 6 a 8, které byly srozumitelnější pro chlapce. Velmi vyrovnané pak bylo porozumění chlapců i dívek u textu 2.

Nejmenší srozumitelnost vykazovaly pro dívky i chlapce texty 3 a 5, druhý z nich byl o něco srozumitelnější. Překvapující však bylo zjištění, že některé texty mohou být srozumitelné méně, než jak jsou hodnoceny, či méně, než jak na žáky zapůsobí. Tak tomu bylo u textu 1 (hodnocení dívek i chlapců bylo lepší než srozumitelnost), u textu 3 (hodnocení i působivost nabývali lepších hodnot než srozumitelnost), text 5 (u chlapců zapůsobil tento text lépe než nakolik byl srozumitelný), text 6 (zde naopak hodnotily dívky kladněji a text pro ně byl působivější než nakolik mu porozuměly). Texty 1, 2, 4, 6 a 7 byly hodnoceny dívkami i chlapci nadprůměrně. Jako nejvíce srozumitelné se jeví texty 2 a 7, a to u obou pohlaví.

U textů 1, 6 a 7 bylo hodnocení dívek lepší než hodnocení chlapců. V hodnocení se názory dívek a chlapců nelišily kromě textu 7 příliš výrazně, zde dívky hodnotily text velmi dobře, chlapci pak spíše průměrně až podprůměrně. Podobně hodnotili chlapci i dívky texty 2, 4 a 8. První z nich hodnotili víceméně průměrně až nadprůměrně, text 4 a 8 průměrně.

Jako průměrně nejhodnotnější se pro obě pohlaví jeví texty 1 a 6, nejmenší hodnocení pak získaly od dívek i chlapců texty 3 a 5.

Nejvíce působivý pro obě skupiny byl text 1, který dosahoval velmi dobrých výsledků, rovněž text 6 zapůsobil nadprůměrně u dívek i chlapců. Velmi podobně zapůsobily téměř všechny texty u dívek i chlapců, výjimkou byl však text 7, jehož působivost byla u dívek nadprůměrná, u chlapců spíše průměrná až podprůměrná. Celkově nejhůře zapůsobily na obě skupiny žáků texty 3 a 5.

Rozporuplně působil text 7, u jehož výsledků byly hodnoty značně nevyrovnané. Dívkami byl přijat velmi dobře po všech stránkách (aspekt srozumitelnosti, hodnocení a působivosti), chlapci mu porozuměli méně, rovněž jej oproti dívkám hodnotili výrazně hůře a stejně tak na ně i zapůsobil. Naopak u textu 8 se dívky a chlapci velmi dobře shodovali a výsledky recepce byly velmi vyrovnané. Celkově byl dívkami i chlapci tento text přijat velmi průměrně, ani příliš dobře, ani příliš špatně.

Vůbec nejlépe byly s přihlédnutím k faktoru pohlaví přijaty texty 1 a 6. Nejhůře pak texty 3 a 5.

13.3.1 Dílčí otázky a jejich řešení

13.3.1.1 Otázka 7:

Pokud se nabízí ztotožnění žáka s některým textem, platí, že se mu bude automaticky tento text líbit? Dal by se popř. označit za vhodný text pro dospívajícího žáka?

Aspekt ztotožnění se není jedinou součástí obsahu díla, která by mohla zaručovat čtenářský úspěch. Žáci mohou mít s tématem díla mnoho společného, pokud však bude text psán složitým a zastaralým jazykem a obsah bude žákovi podán nezajímavou a zastaralou formou, je pravděpodobné, že žáci možné obsahové kvality díla neuvidí, protože se nechají odradit formální stránkou díla. Ani velmi dobrá srozumitelnost a příliš jednoduchá forma nezaručí, že žáci text přijmou spíše kladně.

Z grafu 3 lze vyčíst, že jako ukázky, se kterými by se žák mohl ztotožnit, lze pojmout texty 1, 2, 3, 5, 6 a 7, tedy většinu z předložených ukázek. Pokusíme se tedy níže pohlédnout na všechny texty z hlediska jejich možnosti ztotožnění ve vztahu k aspektu porozumění, hodnocení a působivosti.

Srozumitelnost textu 1 byla shledána celkově spíše nadprůměrně a i ostatní hlediska byla oceněna nadprůměrným bodováním. Zároveň se u tohoto textu nabízí možnost ztotožnění se žákem, neboť se v ukázce objevuje chlapec se svým otcem který se jej pokouší chránit, a tak žáci mohou sami vidět jako onoho chlapce a uvažovat např. o vztahu, jaký mají oni sami se svými rodiči. Text byl tedy přijat žáky poměrně dobře a lze jej v označit za vhodný.

Text 2 byl srozumitelný ještě lépe, hodnocen byl rovněž spíše nadprůměrně, ačkoliv se žáci často svým hodnocením od sebe lišili. Působivost byla mírně pod průměrem, přesto celkové přijetí textu bylo vcelku dobré, spíše průměrné. Možnost ztotožnění žáků s hlavními hrdiny příběhu je nasnadě. Je možné, že žáci se v některé z postav zhlédnou, povědomé jim mohou být různé vylomeniny, kterých se hlavní postavy dopouštějí. Také hovorový jazyk, místy vulgární, bude žákům pravděpodobně blízký. Text však může právě díky nevhodnosti vulgarismů v textu a přílišné jednoduchosti jazyka být viděn jako nepřilíš vhodný. Budeme jej ale považovat za spíše vhodný, ačkoliv ne ve všech aspektech stejně.

Text 3 byl poměrně nesrozumitelný, stejně tak byl hodnocen podprůměrně a rovněž skoro nezapůsobil. Celkově je přijímán spíše negativně, jeho recepce z hlediska srozumitelnosti, hodnocení i působivosti je podprůměrná, a to ze všech textů nejvýrazněji. Text je dynamický, což obecně žáci vnímají pozitivně, avšak v tomto případě působí text nespořádaně až velmi zmateně. Žáci by se mohli ztotožnit s postavou v básni, s básníkem, který je zmatený v neustále se měnícím světě, v moderní době, která jej pohlcuje. Problém básně však z hlediska žakovské recepce představuje paradoxně to, díky čemu je obecně uznávaná – její polytematičnost. V básni se střídají motivy lásky i bolesti a smutku, pocity zmatku, objevuje se rychlost, technika a moderna přichází do kontrastu s přírodními motivy, téma přátelství se staví proti pocitům osamění. Také značné prolínání času v kombinaci s polytematičností a volným veršem může působit překombinovaně a přespříliš zmatečně. Ačkoliv báseň vzorně reprezentuje moderní experimentální francouzskou

poezii konce 19. a počátku 20. století, nelze ji označit za vhodnou a adekvátní pubertálním a adolescentním čtenářům.

Literární text 5 byl opět srozumitelný spíše podprůměrně. Ještě hůře pak dopadlo hodnocení tohoto textu všemi žáky. Překvapivé je, že působivost dosáhla vzhledem k hodnocení vyšších hodnot, a to jak u chlapců, tak u dívek. Přesto však působivost nebyla značná, neboť nabyla podprůměrných hodnot. Z pohledu celkové recepce byl tento text spolu s textem 3 přijat nejhůře ze všech ukázek. Žáci se mohou s hlavní postavou ztotožnit, neboť pro období pubescence, ve kterém se žáci nacházejí, je typické hledání vlastní identity, žáci hledají své místo ve světě i sami sebe. I Kulhavý poutník se ptá, odkud a kam vlastně jde, jaké je jeho místo ve světě, kde se nachází, co je vůbec v životě důležité. Tyto skutečnosti však ustoupí do pozadí, neboť žáky od dalšího čtení odrazuje poměrně nízká srozumitelnost textu a celkově zastaralý styl autora, způsob podání zásadních myšlenek a pocitů. Celkový dojem se tak následně vytrácí. Text 5 je pro starší žáky spíše nevhodný.

Předložený text 6 byl ze všech tří hledisek přijat velmi dobře. Žáci mu nejen velmi dobře rozuměli, zároveň jej ale také kladně hodnotili a zapůsobil na ně celkově rovněž velmi dobře. U tohoto textu se očekávalo, že jej žáci přijmou spíše kladně. Jazyk textu je nenáročný, přesto pojednává o náročném tématu lásky, a to na pozadí válečných událostí. Ztotožnění dívek i chlapců se nabízí ve stejné míře, neboť rovněž hlavní postavy reprezentuje chlapec a dívka. Žákům je nepochybně blízké téma lásky, navíc nešťastné, neboť oni sami jsou ve věku, kdy začínají výrazněji objevovat druhé pohlaví, navazovat s ním citová pouta a vytvářet přátelské i milostné vztahy. Hodnocení i zapůsobení je z grafu 3 pozorovatelné především u dívek, což je logické, neboť dívky jsou v pubescentním věku citlivější než chlapci, disponují vnitřním romantismem. Recepce ukázky byla téměř u všech žáků nadprůměrně dobrá, lze jej nepochybně označit za vhodný pro dospívající mládež.

Poslední z ukázek, s jejímž obsahem se žáci mohli ztotožnit, byl text 7. U tohoto textu se projeví největší rozdíly mezi dívkami a chlapci ve všech aspektech recepce textu. Očekávalo se, že s hlavní postavou – mladou dívkou trpící poruchou příjmu potravy – by se více mohly ztotožnit dívky, rozdíly v textovém vnímání dívek a chlapců byly poměrně významné. Dívky nejenže velmi dobře ukázce porozuměly, ale také se jim poměrně líbil. Hodnotily jej nadprůměrně a z hlediska působivosti byl pro ně rovněž nadprůměrný. Chlapci porozuměli sice méně, přesto však nadprůměrně dobře, jejich hodnocení však bylo oproti aspektu srozumitelnosti i v porovnání s hodnocením dívek výrazně menší, to stejné pak platilo i pro aspekt působivosti. Pokud bychom měli rozlišovali žáky vzhledem k jejich pohlaví, můžeme o textu 7 říci, že chlapci se s ním příliš neztotožnili, ačkoliv je srozumitelný, výrazně se jim nelíbil, a tak text shledáváme pro ně spíše jako neadekvátní, nebudeme-li výrazně přihlížet k aspektu ztotožnění se. U dívek přesahovaly všechny

hodnoty průměr, text by pro ně mohl být velmi vhodný. Ačkoliv některé hodnoty u chlapců se dostaly pod průměr, můžeme text označit celkově za vhodný.

Odpověď: Jak vyplývá z výše popsaného, aspekt ztotožnění se s textem není zcela jistě klíčový pro kladné žákovské přijetí textu. Zhodnotíme-li podle naší drobné analýzy, které texty jsou pro žáky staršího školního věku vhodné a které nikoliv, bude výsledek následující: text 1 – vhodný, text 2 – spíše vhodný, text 3 – nevhodný, text 5 – nevhodný, text 7 – spíše vhodný (pro dívky vhodný, pro chlapce méně vhodný).

13.3.1.2 Otázka 8:

Jak vnímají dívky a chlapci různé typy textů vzhledem k tomu, jaké hlavní postavy v nich vystupují?

V textu 1 je hlavní postavou otec se synem. Nejen chlapci, ale i dívky tento text přijali velmi pozitivně. Nezáleželo tedy na tom, že hlavními postavami byly osoby mužského pohlaví. Pravděpodobně však to, že tento tajemný text vybízí čtenáře být součástí příběhu, setkat se s postavami, seznámit se s jejich situací (přesto stále tajemnou a ne úplně známou a vysvětlenou), jej může činit přitažlivým.

V textu 2 byli hlavními hrdiny opět chlapci. Přestože byl o něco více srozumitelnější a působivější pro chlapce a hodnocen byl rovněž chlapci o něco lépe, bylo celkové přijetí žáky i žákyněmi velmi vyrovnané.

Ani texty 3, 4, 5, v nichž hlavními postavami byli muži, nebyly dívkami přijaty výrazně odlišně než chlapci, více srozumitelnější byly textové ukázky pro dívky, texty 3 a 5 byly dívkami i o něco lépe hodnoceny, působivé byly všechny tři ukázky pro chlapce i dívky velmi podobně. Pokud jde o přiblížení postav žákům, vidíme v něm určité rozdíly, od čehož se pak může odvíjet žákovské vnímání textu. V textu 3 vidí žáci muže v různých pestrých a konkrétních situacích, avšak ve skutečnosti jim není představen zblízka, nepřijdou s ním do užšího kontaktu, pouze je může mást jeho nestálost, to, že jej vidí pokaždé na jiném místě a v jiné náladě, tudíž si asi neudělají na něj a na něj konkrétní názor a nebudou otevřeni přemýšlení o jeho příběhu. V textu 4 se žáci dostanou do konkrétní situace společně s mužem, s nímž mohou prožívat určité nepříjemné pocity. Text vnímali žáci průměrně až nadprůměrně snad i proto, že poznali dotyčnou osobu, její problémy. V textu 5 vystupuje opět muž – poutník – s jehož psychikou se žáci blíže seznamují. Odhaluje jim své nitro, vyjevuje jim své úvahy, bilancuje před nimi život, avšak jak vypadá, jak nyní žije? A kdo nebo co jím vlastně je? Text seznamuje žáky s konkrétním člověkem z masa a kostí, avšak náhle se v ně hovoří o duchu, ďáblu, Osobě, kterou může být v očích žáků kdokoliv a nikdo.

V textech 6 a 8 se objevují dvojice postav muž – žena. Oběma textům porozuměli lépe chlapci, avšak hodnotily lépe dívky. Text 6 byl působivější pro dívky, pravděpodobně to bylo dáno tématem, kterým byla nešťastná láska, kterou dívky vnímají citlivěji. Text 8 zapůsobil více na chlapce, což bylo snad dáno prostředím, v němž se děj odehrává, a celkovou situací: muž – dělník – provádí namáhavou práci v surovém prostředí továren, obklopen těžkými stroji, železnými nástroji, žhavými plameny a uhlím. Závěrem lze říci, že rozdíly v hodnocení obou ukázek dívek a chlapců se odvíjely nikoliv od postav, které v příbězích vystupovaly, avšak od celkového prostředí, atmosféry.

Text 7 byl přijat dívkami od chlapci naprosto nejodlišněji. Ukázalo se nejen lepší porozumění dívek, ale především jejich výrazně lepší hodnocení i přijetí textu z hlediska působivosti. Do jaké míry byla hlavní postava – dívka trpící bulimií – žákům představena, můžeme označit za velmi uspokojivé. Žákům se naskytl kontakt s dívkou, seznámili se s jejími starostmi, problémy, její noční můrou, kterou bylo jídlo a strach z něj. Ačkoliv celkově nebyl text dívkami ani chlapci dohromady přijat špatně, přesto dívky vnímaly text spíše nadprůměrně, chlapci i podprůměrně. Nabízí se logické zdůvodnění, totiž že chlapci více vnímali, že problém poruchu příjmu potravy se častěji týká dívek, respektive je s nimi obecně více spojován. Pokud navíc člověkem trpícím bulimií byla dívka, chlapci se nemuseli s hlavní postavou příliš ztotožnit, a tak neoceňovali ukázkou ve výrazné míře.

Odpověď: Můžeme vyslovit domněnku, že celkově bližší jsou žákům texty, v nichž mohou přicházet do užšího kontaktu s co možná nejkonkrétnější osobou, s postavou, která je jim alespoň mírně představena, a oni si mohou představit její konkrétní rysy. Zcela jistě ale neplatí, že vždy jsou chlapcům blízké pouze příběhy s hlavní mužskou postavou a dívkám naopak s hlavní ženskou postavou. Často byly příběhy, v nichž vystupovali pouze chlapci, dívkám bližší (texty 1, 3, 4 a 5), naopak příběh, v němž vystupovala dívka i chlapec, byl srozumitelnější pro chlapce (text 6). Výjimkou byl text 7, jeho působení a hodnocení bylo u chlapců výrazně nižší než u dívek, spíše průměrné až podprůměrné. Závěrem lze říci, že chlapci více vnímají, pokud v ukázce vystupuje pouze chlapec či pouze dívka, pokud jsou hlavní postavy různého pohlaví, hraje pro žáky důležitou roli prostředí a atmosféra, ve kterých se příběh odehrává, ale rovněž problémy, které postavy řeší.

13.3.1.3 Otázka 9:

Vnímají dívky poezii a prózu lépe či hůře než chlapci?

V dotazníkovém šetření byly do zkoumaných textů zahrnuty pouze dva básnické úryvky, zbytek tvořila próza. Pokusíme se však alespoň o malou analýzu žakovského vnímání prózy i poezie.

Poetické ukázky (texty 3 a 8) posuzovaly průměrně o něco kladněji dívky. U textu 3 posuzovaly lépe než chlapci ze všech tří aspektů (srozumitelnost, hodnocení, působivost), u textu 8 byla srozumitelnost a působivost menší než u chlapců.

Prozaické ukázky (texty 1, 2, 4, 5, 6, 7) posuzovaly celkově o něco kladněji opět dívky. Ve všech ohledech kladněji posoudily dívky tři texty (text 1, 5, 7), ve všech aspektech kladněji posoudili chlapci jeden text (text 2), u textu 4 bylo hodnocení a působivost nižší u dívek, více však textu porozuměly, v případě textu 6 bylo hodnocení a působivost nižší u chlapců, více však textu porozuměli.

Průměrně byla poezie pojímána ze všech ukázek dívkami i chlapci spíše průměrně až podprůměrně. Prozaické ukázky pak byly pojímány průměrně, spíše nadprůměrně.

Dokonce lze říci, že dívky (kromě několika výjimek) obecně vnímají uměleckou literaturu lépe než chlapci, je pro ně více srozumitelná a působivá a hodnotí ji kladněji.

Odpověď: Poezii vnímají dívky lépe než chlapci, zrovna tak je tomu u prózy, kterou dívky vnímají dvakrát lépe než chlapci.

13.4 Vyhodnocení nejlépe a nejhůře přijatých ukázkových uměleckých textů vzhledem ke třem faktorům

V následujících tabulkách (*Tabulka 1, Tabulka 2, Tabulka 3*) jsou představeny ty ukázkové literární texty, které byly žáky průměrně nejlépe (značka minus –) a průměrně nejhůře (značka plus +) přijaty vzhledem ke třem faktorům: faktor motivace ke čtení prostřednictvím literární výchovy, faktor postoje ke čtení, faktor pohlaví.

Z hlediska srozumitelnosti, hodnocení i působivosti byly zvoleny vždy dva nejlepší a dva nejhorší texty.

Tabulka 1: Posouzení aspektů srozumitelnosti, hodnocení, působivosti vzhledem k faktoru motivace ke čtení prostřednictvím literární výchovy

Text	Srozumitelnost	Hodnocení	Působivost
Text 1		+	+
Text 2	+		
Text 3	–	–	–
Text 5	–	–	–

Text 6		+	+
Text 7	+		

Tabulka 2: Posouzení aspektů srozumitelnosti, hodnocení, působivosti vzhledem k faktoru postoje ke čtení

Text	Srozumitelnost	Hodnocení	Působivost
Text 1		+	+
Text 2	+		
Text 3	-	-	-
Text 5	-	-	-
Text 6		+	+
Text 7	+		

Tabulka 3: Posouzení aspektů srozumitelnosti, hodnocení, působivosti vzhledem k faktoru pohlaví

Text	Srozumitelnost	Hodnocení	Působivost
Text 1		+	+
Text 2	+		
Text 3	-	-	-
Text 5	-	-	-
Text 6		+	+
Text 7	+		

13.4.1 Zhodnocení výsledků měření metodou sémantického diferenciálu

Jak je patrné z následujících tabulek, z hlediska všech tří působících faktorů došlo ke shodě v celkovém vnímání ukázkových textů.

Absolutně nejlépe z hlediska srozumitelnosti byly žáky přijaty texty 2 a 7, nejhůře pak texty 3 a 5.

Nejlepší průměrné hodnocení si od žáků vysloužily texty 1 a 6, nejhůře byly vyhodnoceny texty 3 a 5.

Vůbec nejlépe z hlediska působivosti byly přijaty rovněž texty 1 a 6, nejméně působivé pak byly opět texty 3 a 5.

Z tabulek je rovněž patrné, budeme-li aspekt srozumitelnosti, hodnocení a působivosti považovat za zcela rovnocenné, že vůbec nejlépe byly přijaty texty 1 a 6, neboť dosáhly nejlepšího hodnocení a nejvíce zapůsobily. Naopak průměrně absolutně nejhůře byly přijaty texty 3 a 5.

13.5 Zhodnocení ukázkových textů s žakovským komentářem³⁹

13.5.1 Text 1 (Comac McCarthy: „Cesta“)

Nejen z hlediska porozumění se setkala tato postapokalyptický ukázka s úspěchem. Zařadila se ale také mezi dvě nejlepší z hlediska hodnocení a působivosti. A není se čemu divit. Většina žakovských komentářů ji oceňovala: „Miluji sci-fi. ♥“; „atmosféra je úplně bombová; úžasný příběh, po ‚Metru‘ asi nejlepší postapokalyptická kniha“.

Téma apokalypsy a jejích důsledků žáky velmi oslovilo, neboť se ukazují určité následující postupy v neznámé situaci, vývoj dalšího dění, které je nepředvídatelné, a proto i vzrušující: „líbí se mi, je tajemná“; „ukázka nebyla špatná a byla napínavá, dala se pochopit“; „mně se líbila, protože je hodně zajímavá už od prvního pohledu.“; „pozitivní: tajemné, napínavé“; „tajemná a děsivá ukázka“. Žáci tedy oceňují i to, mohou-li být téměř součástí děje: „tento typ knížky se mi líbí, člověk pak skoro cítí to, co je v knize“.

Ukázka vzbuzovala různorodé druhy emocí: „velmi smutná; dojala mě“. Žáci oceňovali jazyk i formu: „knihy se mi líbila, protože to je moc pěkné a není to tak, jak v nějakých knížkách, že skáčou z jedné věty na druhou,“ přesto ale došlo i k neporozumění: „úryvek byl normální, dal se číst, ale chtělo by to akorát více děje před tím, protože vznikne hodně nejasností“. Žáci, kterým téma přišlo zajímavé, se zajímali o to, jak příběh dopadne a také je oslovovaly hlavní myšlenky, které v úryvku spatřili: „velice se mi líbila myšlenka boje o přežití; také to, že jsme se jako čtenářka

39 Jedná se o vybrané komentáře žáků, které připisovali k jednotlivým ukázkám v dotaznících.

ihned dostala do děje i po tak krátkém úryvku". Jiní si však nebyli jisti, zda by je případné pozdější brutality a hrůzy (např. ohořelá lidská těla) příběhu neodradily od dalšího čtení.

Žáci, kterým se románový úryvek líbil požadovali často pokračování, mrzelo se, že se příběh dále nevyvine, to však lze považovat za úspěch, neboť zvědavost je mnohdy silnější než přesvědčení, i zde tak touha po vědění může překonat celkově navyklou lenost a nechuť ke čtení.

Byl oceňován příběh a dynamický děj namísto dlouhých popisných pasáží v jiných textech; k ukázce 2 připsala jedna žákyně, která je ke čtení motivována literární výchovou a čtení ji baví následující komentář, který shrnuje časté požadavky mládeže na dílo: *„tato ukázka nebyla špatná, ale raději čtu napínavější knihy, kde je nějaká zápletka – např. ‚Cestu‘*".

13.5.2 Text 2 (Petr Šabach: „Hovno hoří“)

Obecně lze říci, že text 2 byl pro všechny žáky srozumitelný a také celkově přijat byl z hlediska všech faktorů (faktor motivace ke čtení literární výchovou, faktor vztahu ke čtení, faktor pohlaví). Jeho spíše kladné přijetí má jistě za následek i to, že se s ním žáci mohou do jisté míry ztotožňovat, neboť hlavním hrdinou je dospívající chlapec, prožívající možná podobné starosti jako sami žáci.

Petr Šabach je přijímán čtenářskou společností velmi kontroverzně. Někteří oceňují jeho nespoutaný styl, vtip a pointu příběhů, pro jiné jsou jeho prózy naopak plytké, příliš jednoduché a postrádají hlubší myšlenku. Způsob přijetí jeho osobitého svérázného stylu žáky proto nebylo možno odhadnout. Různé názory se nakonec objevily i u žáků, někteří ocenili hodnoty ukázky, jiní je v ní postrádali: *„jakžtakž dobrá, krátká, nemá moc příběh“*; *„líbila se mi, protože se ten starší bratr zastal toho mladšího“*; *„pobavila a líbila se mi“*; *„tahle ukázka se mi líbila, byla jasná a zároveň i docela vtipná“*; *„spousta vědeckých označení a přitom vtipná“*; *„vcelku zábavná, dobrá“*; *„úžasně vtipná“*.

Uspokojivé bylo zjištění, že žáci textu velmi dobře porozuměli, ačkoliv obsahoval několik obtížných výrazů včetně termínů či cizích slov bez překladu. Ačkoliv se někteří na neznámá slova doptávali, pro většinu byl text srozumitelný i bez vysvětlení významu těchto slov, což se ale vzhledem k hovorovosti použitého jazyka očekávalo: *„tahle ukázka se mi líbila, protože byla srozumitelná“*; *„příběh byl sice vulgární, ale byl určitě srozumitelný a pochopil jsem ho...“* Přítomnost vulgarismů byla některým žákům sympatická: *„strašně moc mě pobavila; jsou tam prostá slova, ale mně se to líbí; určitě bych chtěla, aby takových povídek bylo víc“*; *„líbilo se mi to, že jsou tam prostá slova“*; přesto někteří byli toho názoru, že vulgarismy do školy stále nepatří a nelíbí se jim: *„mám radši veselejší příběhy, kde je radost, smích apod., a nemusím moc sprosté a temné, avšak některé takové příběhy mě zaujmou, ale tento ne“*; *„hodně vulgární“*; *„negativní:*

moc vulgarismů“; „zdá se mi to přehnané...jistě, že by to mezi žáky našlo oblibu, ovšem stále se mi zdá, že to do školy nepatří“.

Z výsledků žákovské recepce textu 2 vyplývá, že pokud je text napsán převážně srozumitelným jazykem a přibližuje se alespoň zčásti reálnému životu žáků, může pro ně být zajímavý, i když se děj odehrává v době žákům nepoznané, zde např. v době vládnoucího komunistického režimu u nás.

Toto téma může být pro žáky vzdálené a nezajímavé, nemusejí mu z hlediska historických souvislostí ještě ani zcela rozumět, avšak úryvek byl vybrán tak, aby podstatu žáci hledali sami, bez ohledu na historické souvislosti a kontextovou správnost.

Primárním cílem literární výchovy není žáky podrobně seznamovat s dějinami světovými, evropskými ani národními. Avšak prostřednictvím podobného textu, ve kterém se děje něco zajímavého, přesto ale na pozadí konkrétního historického období, ke kterému se však nahlíží až sekundárně, můžeme žáky obeznámit s totalitním obdobím 50. let, vést diskuse a celkově blíže seznámit žáky s hlavními tématy, kterými se autor, v tomto případě Petr Šabach, zabývá (dospívání, každodenní život, vztahy mezi muži a ženami či střet mladé a starší generace).

13.5.3 Text 3 (Guillaume Apollinaire: „Pásmo“)

Pásmo jakožto experimentální druh básně ukazuje, jak nápaditě lze poezii vnímat, pojmout a tvořit. *Pásmo* G. Apollinaira na jednu stranu žákům nabízí možnost vcítit se do autorova myšlení a chápání okolního světa, na stranu druhou tento pocit zmatení, který má báseň vyvolávat, může být pro žáky celkově dezorientující v oblasti básnické tvorby: *„tahle ukázka mi nebyla moc jasná“*; *„znovu bych si ji nepřečetla, protože mě nezaujala a byla složitá“*; *„na tak dlouhý text je to moc zmatené a po dvou větách se v tom člověk ztratí“*; *„vůbec jsem nepochopila děj, jen jsem to četla, ale do hlavy se mi ten text vůbec nedostal“*.

Poezie je všeobecně, zvláště pak žáky na základních školách, přijímána velmi rozporuplně, jen skutečně někteří si k ní najdou cestu už v dětství a během dospívání. Často mají o poezii ustálené představy, které vztahují následně na všechny básně: *„no tohle je přesně to, co když mám číst, tak nesnáším“*. Proud asociací, které se v této básni objevují, může zaujmout, dětský a dospívající čtenář však většinou zatím nemá dostatečnou čtenářskou i životní zkušenost, aby text dokázal zpracovat vůbec nějakým způsobem. Strach z nepochopení tak může přejít do stavu naprosté rezignace na dílo.

Dynamika, která jde v básni ruku v ruce s moderním a živým světem by žáky zaujala: *„...není to stejný příběh, pořád se mění krajina atd...“*, avšak pokud je najednou text výsledkem úporného střídání témat, motivů, nálad, prostředí, situací apod., jsou žáci zmatení a nevědí, na co se mají prvotně zaměřit, co se od nich očekává. A často tak básni už šanci nedají: *„text je moc*

náročný“. Ačkoliv básník užívá spisovného jazyka, od nějž se očekává, že mu žáci porozumějí, dojde často k tomu, že v důsledku nezaujetí přistoupí žáci rezignovaně i k němu, neboť pokud textu sice věcně rozuměli, ale ve skutečnosti jim nic neřekl, nemohou jej označit jako srozumitelný a přitažlivý: „*není tam žádný příběh*“; „*nelíbí*“; „*pro někoho může být třeba komplikovaná, ale když si ji přečte víckrát, tak ji třeba pochopí*“; „*ne bavila mě*“; „*vlastenecká a pro mě moc nezajímavá*“; „*moc se mi nelíbí, nepřitažlivá*“; „*hrozné, o ničem*“.

13.5.4 Text 4 (Knut Hamsun: „*Hlad*“)

Tento text se poměrně líbil dívkám i chlapcům, chlapcům však o něco více, což se očekávalo a tedy potvrdilo. Celkové hodnocení bylo mírně nadprůměrné. Nejvyšších hodnot dosahovalo porozumění žáků, o něco hůře byl text hodnocen, působivost pak byla ještě menší.

Jednoduchá forma textu se setkala s kladnou odezvou, téma ukázky však bylo přijato různorodě: „*jednoduché téma i děj byl přerušen ráznou změnou ke konci děje; velice se mi líbil styl vyprávění*“; „*neměl bych zájem to číst*“; „*divný i zajímavý*“.

Bylo rovněž zajímavé sledovat, že žákům se text nejvil jako dostatečně obsáhlý: „*do úryvku bych napsal, za jakým účelem ukradl chleba*“. Délka všech ukázky byla vzhledem k časové náročnosti omezená, v případě tohoto díla by bylo však možná záhodno připojit např. úryvek i z další části knihy, aby žáci pochopili smysl příběhu v celé jeho šíři. Na druhou stranu může takto stručný úryvek podnítit žákovu zvědavost a směřovat jej ke koupi či zapůjčení knihy. Ukázalo se, že úryvek zapůsobil jako motivace: „*hodně dobrá i motivující*“, a někteří

Žáci byli příběhem muže místy dojatai, některé však odradil konec ukázky, kdy muž začal zvracet: „*tahle ukázka se mi líbila, i přestože nebyla moc veselá, ale vše jsem pochopila*“.

Můžeme říci, že téma bylo pro žáky zajímavé, avšak někdo byl i toho názoru, že v dnešní době se s takovými situacemi již nesetkáváme. Jiní zase uvažovali nad krádeží hlavní postavy, přičemž zastávali názor, že se má odpouštět.

Na základě těchto názorů můžeme upozorovat, že žáci o ději přemýšleli a snažili se o porovnání světa v ukázce s všední realitou. Pozitivem se však ukazuje být to, že na žáky text nepůsobil zastaralým dojmem, zřejmě by nesoudili, že dílo bylo napsáno před více než 120 lety, což také vypovídá o jeho nadčasovosti.

13.5.5 Text 5 (Josef Čapek: „*Kulhavý poutník*“)

Tento literární úryvek se stejně jako text 3 řadí ke starším textům. Některým žákům se ukázka líbila, naprostou většinu však nezaujala, nelíbila se jim. Ačkoliv se jedná o myšlenkově hlubokou ukázku, s jejíž hlavní postavou, tedy Kulhavým poutníkem, se žáci mohou ztotožnit, nedošlo v tomto případě k propojení vztahu čtenáře a díla, resp. jeho autora. Mimořádně se objevily i kladné ohlasy, avšak nespecifikované: „*líbilo se mi smýšlení o Osobě*“.

Žáci si s textem příliš nevěděli rady a shledali jej podprůměrným: „*bohužel mě tato ukázka vůbec nezaujala, ač jsem se snažila sebevíc, nedalo se na ni soustředit a už po chvíli čtení jsem nevěděla, co se psalo v předešlých řádcích*“; „*bylo zde, podle mě, příliš popisů a myšlenek; mám raději ‚rychlé‘ děje, a i styl psaní (přechodníky...) mi úplně nesedl*“.

Stejně jako u Apollinairového „*Pásma*“ byl jazyk poměrně srozumitelný, přesto však vytříbený esejistický styl a celkové vzezření úryvku na žáky nezapůsobilo příliš dobře, velmi často jej nepochopili vůbec: „*přijde mi zbytečně složitá, začátku nerozumím*“; „*jediný, co jsem z toho pochopila bylo to, že ten poutník kulhá, nic víc*“; „*složitá ukázka*“; „*struktura vět moc složitá, dokonce i samotný děj; nezajímavá četba, při čtení se můj mozek raději soustředil na zvuky šustění papíru a vrzání židlí*“; „*nemělo to hlavu a patu*“.

I zde se jedná o úryvek, ve kterém je skryto mnoho hlubokých myšlenek a poznání – čtenář by měl dosáhnout určitého sebeuvědomění. Žáci podstatu díla vesměs chápou, resp. dokáží ji v něm najít a pojmenovat, avšak opět jejich věk, malá zkušenost čtenářská i životní a nedostatečná psychická vyspělost je nepředurčuje k tomu, aby tuto podstatu díla přijali, aby je třeba i ovlivnila a oni nad ní hlouběji a dlouhodobě přemýšleli: „*mohl by tam být více vysvětlený příběh, a ne jen pocity a myšlenky*“; „*nelíbí*“; „*příběh nebyl žádný, znovu bych to nečetl, neví ani, co je to osoba, že je zlá*“; „*nudná, nezábavná*“.

Psychologické a filozofické úvahy o smysl lidské existence jsou ve světě literatury něco jako tenkým ledem. Ani mnohý zkušený čtenář je nedokáže pochopit. Není vyloučené, ba je dokonce pravděpodobné, že žáci staršího věku o smyslu života či jeho pomíjivosti přemýšlejí, není to pro ně téma neznámé. Avšak potřebují, aby jim k tomu byl předkládán text, který nebude jejich myšlenky od své podstaty odvádět tím, že žák neporozumí jazyku, nepochopí zastaralý styl autora, hluboké téma mu bude přiblíženo složitě a příliš z filozofického pohledu.

13.5.6 Text 6 (Romain Rolland: „*Petr a Lucie*“)

Láska dvou mladých milenců na pozadí války. Jak se očekávalo, setkal se toto téma s velkým ohlasem. Nejen láska mladých lidí, ale také historický kontext žáky oslovil. Oceňovali toto kontrastní spojení: „*tato ukázka mi přijde hodně děsivá, ale úzce souvisí s naší historií; také je napínavá a romantická s drastickým koncem*“; „*bavilo mě to, protože tam je zmíněna 1. světová válka*“; „*líbí se mi, že je děj vsazen do období 2. světové války; knihy odehrávající se během války mají děj a je určitá možnost, že se to mohlo někde někomu stát*“. Text byl vyhodnocen žáky jako jeden z nejhodnotnějších a nejpůsobivějších.

Došlo v podstatě ke spojení všech zásad textu pro mládež, které ji činí vysoce kvalitní a hodnotnou: ukázka je srozumitelná, hodnocena je výborně, stejně tak je velmi působivá a má hloubku a šíři. Její téma je nadčasové, aktuální v jakékoliv době. Disponuje hodnotovými kvalitami,

nepostrádá důležité myšlenky, které jsou rozpoznatelné, promlouvá ke čtenářům a působí na jejich city a emoce. Navíc přispívá k rozšiřování znalostí.

Následující komentáře (až na výjimky) potvrzují vynikající a pozitivní recepci ukázky: „*velice hezká ukázka, dobře se čte a je k pochopení*“; „*je to nádherně napsané, takové knihy mám velice ráda*“; „*je dojemná*“; „*osudoví milenci...klišé, ale krásné klišé*“; „*tuto knihu jsem četla, je to jedna z mých nejoblíbenějších*“; „*není to můj šálek kávy*“; „*tato ukázka mě jako jediná (zatím) velice zaujala, hlavně tím, že byla taková nečekaná, smysluplná...prostě úžasná!*“; „*tento text byl nádherný a měl hloubku*“; „*tohle jsem již četl, tolik se mi to nelíbí*“; „*takový konec jsem opravdu nečekala, opravdu jsem byla překvapená, tohle je vážně velké plus, které zachránilo začátek, jelikož ten mě nezaujal*“; „*boží příběh*“; „*líbí, protože je to romantické*“; „*luxus*“; „*velice krásně napsáno, s jednoduchým dějem a nečekaným zvratem*“; „*tato ukázka se mi líbila a nejspíš si ji přečtu znovu; ráda čtu romantické knížky, kde dva lidé musejí překonávat spoustu překážek, aby mohli být spolu*“; „*konec mě skutečně překvapil, což беру pozitivně – konečně se v četbě děje něco neočekávaného*“.

13.5.7 Text 7 (Ivona Březinová: „*Jmenuji se Martina*“)

Vyprávění mladého děvčete zaujalo především dívky. Srozumitelný byl text pro všechny, výrazně se však lišily hodnoty působivosti a hodnocení, které byly u dívek výrazně vyšší než u chlapců.

Jednoduchý příběh, přitom tak náročný pro své téma. Dívky se s mladou Martinou ztotožňovaly, neboť některé s měly s jejím příběhem nepřímou či možná i přímou zkušenost: „*ukázka se mi líbila; já osobně mám takovou kamarádku a chvilka jsem chtěla být jako ona; je to velice hezká ukázka.*“

Chlapci byla ukázka přijata hůře: „*spíš holčičí téma*“; „*zlepšuje se pohled na nemocné, ale je to spíše pro děvčata*“. Společné téma žáků (především dívek) a hlavní postavy Martiny se tak následně projevilo v jejím nadprůměrně kladném přijetí.

Žáci si všímali její aktuálnosti a oceňovali ji: „*z téhle doby*“; „*líbí se mi myšlenka příjmu potravy, protože si myslím, že se mnoho autorů tímto nezabývá*“; „*zajímavý příběh o anorektice; hrozné je že přibývá čím dál více anorektiček*“. Je důležité a pozitivní, že si mládež všímá toho, co jim ve světě knih chybí, co vnímají jako důležité. Porucha příjmu potravy je častým problémem dospívajících. Toto téma je pro autory populární, neboť pro mnohé představuje osobní zkušenost a autobiografické dílo řešící tento problém může fungovat jako určitý druh jejich deníku: „*tuctový příběh, ale velice působivý; podobných jsem četla hodně*“. Ne každý však dokáže svůj problém zpracovat tak, aby vytvořil zajímavě postavený příběh.

Mladí čtenáři oceňují, mohou-li se dozvědět nové poznatky či jiný náhled na téma, problém,

který možná sami musí řešit: „*je hezké, že je popsané, jak se s bulimií žije, protože bych si to ani sama nepředstavila*“; „*kniha je zajímavá, protože poukazuje na problémy a časté nemoci mladých lidí*“. Pokud navíc vidí v problémové situaci postavu díla, která jim je věkově blízká, zájem o dílo se zvyšuje: „*ukázka se mi líbila, zřejmě proto, že hlavní postava je asi podobně stará jako já*“.

Žáci spojovali se svým životem nejen postavu Martiny, ale také motiv pomoci a její hodnotu: „*krásná a zajímavá ukázka; ráda pomáhám lidem, tím pádem se okolo toho tato ukázka točí; je pěkná*“.

Zásada dobrého uměleckého textu, která by měla být splněna, je jeho čtivost, kterou v tomto případě žáci oceňovali: „*pěkný příběh, čtivé*“. Objevily se však i docela překvapivé dojmy z ukázky: „*ze začátku jsem to moc nechápal, ale pak to začalo...JÍDLO!*“ Primárním cílem díla pravděpodobně nebylo ani pobavit, přesto však někomu připadala dokonce vtipná, což rovněž ozvláštňuje celkové pojetí a hodnocení ukázky: „*líbí se mi, jak ta dívka vypráví o tom, co se v ústavu děje, a ještě k tomu i celkem vtipně*“.

13.5.8 Text 8 (Jiří Wolker: „*Balada o očích topičových*“)

Ukázka je opět jednou ze starších textů v našem souboru. Tato proletářská sociální balada byla přijata velice rozličně, celkově byla hodnocena jako nejprůměrnější ze všech textů. Některým žákům se líbila, dokonce jim připadala poučná a odkazovali by na ni dále: „*hluboké zamyšlení; dovolil bych si říct, že bych i doporučoval*“.

Jazyk hodnotili poměrně dobře, někteří ocenili pravidelnost verše, ze kterého se nevytratil příběh: „*tato ukázka se mi líbila, jelikož když už čtu báseň, tak mám raději báseň, která se rýmuje (abab)*“.

Celková pravidelnost verše byla žákům sympatická, také uvedli, že místy další slova do veršů odhadovali, což je bavilo: „*slova se doplňují navzájem a moc dobře se to čte; doplňují to některá přirovnání, která zvyšují eleganci a detailnost textu*“.

Žáci hodnotili kladně i na základě určité zkušenosti s tímto textem: „*úryvek z této ukázky jsem slyšela ve filmu Vratné lahve (soudruzi, dělníci....; Antoníne, muži můj jediný...)*“.

Také její jednoduchost byla na ukázce přitažlivá, dle některých byla příjemná na čtení: „*libozvučný, příjemný, rýmovaný*“.

Byla dokonce jednou žákyní shledána jako nejlepší: „*bylo to hezký, asi nejhezčí z ukázek*“.

Část žáků ale úryvek nepochopila a nerozuměla pointě: „*tato ukázka mě moc nezaujala, možná proto, že jsem ji moc nepochopil*“; „*vůbec tomu nerozumím*“; „*nevím, proč zemřel, je to docela komplikované*“.

Zkušenost s tímto textem se mohla projevit jako výhoda, avšak ne vždy zmírnila odstup od ukázky: „*plus za verš z ‚Vratných lahví‘, nicméně je to typická ukázka čítanky; klasika, nuda, o*

mucení to číst nemluvě“. Odpůrci této balady často uvedli, že balady celkově nevyhledávají že je dokonce spolu s básněmi nemají rádi. Rovněž se objevily smíšené pocity: „*nevím, co na to říct*“.

Tento tragický příběh oslavující práci se setkal jak s naprostým neporozuměním, tak s názory opěvujícími jeho formu i myšlenku, dokonce žáky dojímal: „*je to smutná, ale hezká ukázka, obsah je velice pěkný a srozumitelný, dobře se čte a je to jednoduché*“.

Někteří žáci si nebyli jisti tím, co má balada vyjádřit. Snad i proto, že nabízí spoustu prostoru pro interpretaci, jsou žáci nesví a nevědí, jak verše uchopit. Také je může mást forma, ačkoliv zde příběh z veršů vystupuje, neboť často příběh v básních žáci nevidí a bojí se jich: „*básničky mě nebaví, čtu je jen, když se je musím naučit do školy*“.

14 Interpretace a posouzení literárních ukázek s použitím metody ohniskových skupin (včetně žákovských komentářů)⁴⁰

Zkoumání, které probíhalo v rámci této práce, se orientovalo na adekvátnost zvolených textů vzhledem k věku, čtenářské a osobní zkušenosti a gramotnosti. Podle výzkumu Jiřího Trávnička z roku 2007 (Trávniček, 2008, str. 58)⁴¹ hraje vzdělání (které se samozřejmě odvíjí i od věku) zásadní roli v dělení populace na čtenáře a nečtenáře. Naprostá většina všech čtenářů (91 %) jsou absolventi minimálně střední školy (včetně gymnázií) s maturitou, přičemž největší podíl z tohoto množství tvoří vysokoškolští studenti (95 %). Rozdíly mezi nečtenáři se pak rovněž projevují v souvislosti s dosažením alespoň maturitního vzdělání – nečtenářů bez maturity je až trojnásobně více než nečtenářů s maturitou.

Pokud má většina čtenářů v České republice alespoň středoškolské vzdělání, je zřejmé a nutné, aby už na základních školách byli žáci vedeni k tomu, aby se stali čtenáři, a také by jim již v mladším a starším školním věku měly být poskytovány vhodné prostředky k tomu, aby se stali opravdu dobrými, aktivními čtenáři. Základy čtenářské pudy bývají založeny již v útlém dětství v rodinném prostředí, na škole (a nejen na ní) pak je, aby tuto pudu dále kultivovala a rozšiřovala.

14.1 Vztah žáků 9. tříd ke čtení

Nelze přesně posoudit, zda se vztah ke čtení žáků zhoršuje či zlepšuje ani jaký přístup ke čtení převládá. Jisté je, že jako existuje mnoho čtenářů, rovněž velké množství je i nečtenářů. Nesmíme však ani zapomínat na ty, kteří čtou občas, z povinnosti, průměrně apod.

Podle Prázové et al. (2014) představuje čtení pro více než 1/4 dětí staršího školního věku (9–14 let) povinnou činnost, více než třetina pak přisuzuje čtení význam v souvislosti se vzděláním, skoro čtvrtina těchto dětí pak uvedla jako příčinu čtení tlak ze strany rodičů. Pozitivní je však fakt, že téměř polovinu dotazovaných čtení baví. Homolová obecně shrnuje, že děti vnímají pojem čtení jako dogma, uvědomují si jeho podstatu a pozitiva, avšak svůj velký zájem o knihy často jen předstírají, jelikož jsou si vědomi toho, že se to od nich tak nějak vyžaduje. Při zjišťování míry čtení knih nezahrnující učebnice vyplynula z výzkumu Homolové nepříliš povzbudivá skutečnost, a to že zhruba 1/6 žáků ve věku 13–14 let nečte knihy nikdy či skoro nikdy; pozitivní je však zjištění, že počet žáků stejného věku, kteří čtou denně, je mírně větší, čtení několikrát během týdne pak provozuje nejvíce žáků (téměř 1/3).

40 Přepisy nahrávek jsou v nejvyšší možné míře totožné, odstraněna byla pouze některá parazitní slova, avšak jen a pouze za účelem estetickým tak, aby se nezměnil obsah, nebyla poškozena podstata výpovědi.

41 Výzkum se týkal české populace starší 15 let.

Hned v úvodu realizace kvalitativního výzkumu, tedy po zahájení vlastního audio nahrávání ohniskové skupiny, byly žákům kladeny otázky zaměřující se na jejich postoj ke čtení a k literární výchově ve škole.

Zjistilo se, že většina z nich čte ráda, zhruba jednu knížku za měsíc, někteří z nich ale přesto nečtou právě často. Dva žáci se ke čtení opět vrátili, dvě dívky mají rozečteno několik knih. Z povinnosti čtou kvůli školním referátům, pro zábavu čtou kromě knih např. i časopisy.

DAN: *Čtu asi jednou měsíčně, hlavně „foglarovky“. Jednou měsíčně si koupím nebo půjčím knihu. Takže čtu často.*

Někteří chlapci se vrátili s nadšením k četbě, která je dříve neoslovila, líbí se jim komiksy či např. kouzelnická série „*Harry Potter*“. Dívkám se více líbí knížky s psychologickým kontextem, ve kterých nacházejí morální hodnoty a poučení, chlapci a jedna dívka uvedli jako oblíbené knihy tituly s fantastickými motivy. Žáci uvedli některé tituly, které si získaly jejich pozornost.

VERONIKA: *Asi by to byla knížka „Neohlížej se“. Je to o dívce, která ztratila paměť. Během knížky se snažila rozzpomenout. Docela dost mě to naučilo. Třeba to, že nemůžu věřit ani svým nejbližším lidem, že si musím dávat pozor.*

NIKOLA: *Knížka, která mi něco dala, byla „Nikolina cesta“. Ta byla dobrá. Je od české spisovatelky. Dalo mi to to, že vím, že si mám vážit věci. Ta holka pocházela totiž z chudé rodiny, takže třeba na Vánoce dostala jen jednu věc a měli se strašně špatně. Bil ji navíc přítel její maminky.*

LUKÁŠ: *Mě asi nejvíce zaujala knížka „Warcraft“, která vypráví o dvou kmenech, které mezi sebou válčí. Je to takové fantasy.*

MARTIN: *Mně se líbila knížka „Noční klub“ od Kulhána (pozn.: Jiří Kulháněk). Je to o partě upírů, kteří válčí proti zlu.*

KRISTÝNA: *Čtu knížky od české spisovatelky Lenky Lanczové. Píše příběhy ze života, takové, že si z nich člověk dokáže i něco vzít. Jsou tam situace, které by nás mohly potkat a můžeme si z nich vzít příklad, jak bychom je mohli řešit.*

VERONIKA: *Já čtu spíše fantasy, takže mě to k ničemu moc neinspiruje, ale baví mě to. Nemám žádnou konkrétní oblíbenou, všechny ty knížky jsou na stejné úrovni, žádná se nevyvyšuje nijak nad ostatní.*

KRISTÝNA: *„Skleněný trůn“. Je to fantasy a to mám ráda, je to můj žánr.*

HONZA: „*Orel Deváté legie*“, „*Stříbrná větev*“, „*Světloňosi*“.⁴² *Tu třetí jsem ještě nečetl, ale chystám se na to. A proč mě to zaujalo? Jsou tam vojáci – i když mě vojáci nezajímají – ale má to řád, je tam dobrodružství.*

MARKÉTA: „*Cesta*“! *Už minulý rok jsem se o tom s vámi bavila, ale ještě jsem se k ní nedostala. A teď jsem si to četla znovu a...*⁴³

Žáci preferují různorodé žánry, přesto se často ve výběru shodují. Mají od knížky různá očekávání, rozdílně je prožívají. V četbě dokonce spatřují i jiný smysl než jen pobavení. Mnozí chtějí vyklouznout z reality a přejít do světa fantazie, dívky preferují romantickou tematiku, knihy ze zábavné i ze života, bez ohledu na pohlaví jsou oblíbeny dobrodružné příběhy. Jednoho žáka zajímá i historická tematika.

DAN: *Rozhodně když více čteme, tak si rozšiřujeme slovní zásobu. Knížky by se celkově měly vybírat tak, aby nás bavily, ne proto, že si je musíme číst. Měli bychom si vybírat ten svůj žánr. Já např. ty dobrodružné, zrovna od toho Foglara. Já jsem se tomu dříve taky moc nevěnoval a četl jsem, protože jsem musel kvůli referátům, ale pak jsem se tomu začal věnovat. A konečně jsem si našel svůj žánr.*

VERONIKA: *Já jsem dříve více četla dívčí knihy, teď jdu ale spíše do fantasy. Když se mi knížky líbí, tak je hodně prožívám, např. když má knížka šťastný konec, tak jsem z toho potom hodně dlouho šťastná. Mám prostě v sobě pocity štěstí.*

NIKOLA: *Mám podobný názor jako Verča. Nebo spíše stejný. Čtu, protože mě to zatím baví, je to takový útek od reality. A navíc to i sama prožívám, soucítím s tou osobou, prožívám příběh, který bych normálně prožít nemohla, např. ve fantasy atd. Dříve jsem četla spíše dívčí romány. Číst jsem je hodně začala asi v 11 letech. Do té doby jsem četla spíše pohádky, což mě vůbec nebavilo, ale teprve potom jsem našla styl, žánr, který mě baví.*

LUKÁŠ: *Mě tedy baví opačný žánr než Nikolu. Baví mě spíše fantasy, romány bych si asi v životě nepřečetl. V knížce asi nic hlubšího k zamyšlení nehledám.*

MARTIN: *Já čtu taky spíše něco napínavého nebo sci-fi. Příběh by měl hlavně nějak skončit, abych věděl, co se na konci stalo, nemám rád neukončený příběh.*

42Všechny tyto knihy jsou součástí třídílné série s názvem „*Orel Deváté legie*“ anglické spisovatelky Rosemary Sutcliffové.

43Tato ukázka z knihy C. McCarthyho byla součástí výzkumného souboru textů k této práci.

FILIP: *Jediné, co jsem četl, byly ‚kódovky‘, to mě docela baví. Jsou to dobrodružné příběhy např. o indiánech apod. Už si ale nepamatuji na žádného autora. ‚Kódovky‘ mají pokaždé jiného autora. Jsou to ‚kódovky‘, říká se jim tak a patří nějakým způsobem k sobě. Ale že by mě nějak čtení bavilo, to ne.*

MARKÉTA: *Mám ráda knížky, které nejsou předvídatelné. Líbí se mi dobrodružné knížky a takové, kde se pořád něco děje. Nemám ráda, když si přečtu knížku a už vím, jak zhruba to může dopadnout. Mám ráda nepředvídatelné knížky. Např. fantasy je útekem do jiného světa.*

Ve vztahu k literární výchově ve škole jsou žáci otevřeni různým žánrům, se kterými se v hodinách mohou setkat. Nemají vyhraněný názor na to, jaké žánry by se v hodinách měly představovat a rozhodně si nemyslí, že by v čítankách měl být zastoupen jen jeden žánr, neboť každého žáka nemůže zaujmout vše. Toto zdůvodnění je logické už z podstaty věci a navíc, jak je ostatně vědecky potvrzeno, žáci v tomto věku touží po poznání. Pokud něčemu nerozumějí, požádají o vysvětlení. Mnoho žáků se však shodlo na tom, co je v hodinách nezaujme, jaké texty je nebaví.

NIKOLA: *...nebaví mě úplně všechny ty nudné povídky, ani mnohé básně nechápu. Např. když je to napsané staročeštinou.*

MARTIN: *Básničky mě taky moc nebaví, protože ve většině z nich nevím, co obsahovaly, nepochopím je.*

MARKÉTA: *Literární výchovy jsou většinou o takovém tom „výchovném“ od známých autorů, kteří žili v dřívější době. A to není to, co děti v současné době zaujme. Ukázky, které čteme v čítankách, mě ke čtení spíše nepovzbuzují.*

KRISTÝNA: *Texty v čítance jsou občas nepochopitelné, dají se jen těžko pochopit a nedokážu z toho přesně vyčíst, co spisovatel chtěl, abychom my z toho pochopili.*

HONZA: *Ano, třeba „Rybí zpěv“ (pozn.: Christian Morgenstern: „Noční rybí zpěv“).*

Poezie žáky příliš neoslovuje, texty psané zastaralým jazykem je odpuzují a rovněž starší texty výchovného charakteru je neoslovují.

KRISTÝNA: *Poezii moc nečtu*

MARKÉTA: *Spíše prózu. Že bych si půjčila něco z poezie, to asi ne.*

MARTIN: *Čtu prózu.*

TEREZA: *Ty knížky neznám, u některých jsem četla třeba jen ukázky, ale např. Coelho.*⁴⁴

HONZA: *Poezii moc nečtu.*

Mnoho textů v čítance je spíše od čtení odrazuje. Jedna dívka uvedla, že na základě ukázky v čítance si nikdy nepůjčila či nekoupila knížku, další dívku jedna ukázka naopak zaujala velmi.

KRISTÝNA: *„Deník Anny Frankové“, to už mám zamluvené v knihovně.*

14.2 Interpretace a hodnocení textu 3

Prvním hodnoceným textem byl úryvek z básně „Pásmo“ od Guillaumea Apollinaira, který byl při měření sémantickým diferencíalem přijat vůbec nejhůře ze všech textů.

Žáci se shodli na tom, že obsahu úryvku příliš neporozuměli. Při volném asociování během čtení ukázky mysleli na to, že ji nechápou. Nečetla se jim dobře, neboť působila mateně a přeplněně, žáci se v ní ztráceli.

MARTIN: *Zdalo se mi, že to nejde úplně pochopit, ta básnička se mi zdála dlouhá.*

MARTIN: *Mně se zdálo, že je tam moc věcí dohromady, že jsou to věty utržené z různých textů. Bylo to všechno smíchané dohromady. Moc to na sebe nenavazovalo, a proto se mi to moc dobře nečetlo.*

FILIP: *Napadlo mě, že je to blbost, že to nedává smysl. Rozhodně bych to nečetl znovu.*

VERONIKA: *Mně se to nečetlo dobře, protože jsem se v tom chvílemi ztrácela. Četla jsem několikrát jeden řádek, abych ho vůbec pochopila. Potom jsem se o tom bavila s jednou spolužačkou ze třídy, která mi vysvětlila, že je to možná o tom, že spisovatel se snaží říct, že je nespokojený s dnešním světem, nebo možná spíš se světem v té době. Že se mu dnešní svět nelíbí, je znechucený. A potom mi to dávalo větší smysl. Ale předtím jsem to nechápala.*

Někteří žáci se však přesto pokusili sdělit, co se v básni odehrává. Zmiňují pocity osamělosti a nespokojenost. Někteří v ní viděli i pokrok techniky. Na některé dívky působila báseň smutně.

TEREZA: *Podle mě spisovatel vyjadřuje to, jak se dnešní doba vyvinula, a moc se mi to nelíbí, protože je tady hodně strojů.*

KRISTÝNA: *Autor je nespokojen s dnešním světem.*

⁴⁴ Žákyňe zde hovoří o poezii, tedy že nezná mnoho poetických knih a textů, většinou čte jen ukázky z poezie, zaujala ji ale tvorba Paula Coelha. Nutno je zde ale podotknout, že tento brazilský autor je především prozaik, na básně se jeho literární tvorba nezaměřuje.

HONZA: *Nějaký Čech sedí v hospodě v Praze a toto je přehled jeho myšlenek.*

MARKÉTA: *Přijde mi, že si ten člověk už tím, jak je svět ovládán stroji, připadá osamělý.*

LUKÁŠ: *Po přečtení několika řádků jsem si řekl, že to musí být o nějaké zoo, protože je tam tolik zvířat, ale pak ve druhé půlce, tam to bylo, řekněme, docela smutné, ale v pohodě, protože už tam zvířata znovu nebyla.*

1/3 žáků dokázala najít v textu pasáž, která by je zaujala, např. tím, že byla smutná a romantická, zbylé 2/3 nic neoslovilo.

LUKÁŠ: *V té části, kde byla ta „slátanina“, byly dva verše (cit.): „Bolestná úzkost lásky hrdlo svírá ti, jako bys nikdy už neměl se lásky dočkat.“ Působilo to na mě tak, že to moc nesedí ke zbytku textu. Zaujalo mě to ale jen tím, že to tam podle mě nepatří.*

Někteří žáci byli schopni říci, zda se v ukázce odehrává něco důležitého, jiní nikoliv. Rovněž nedokázali mnozí zformulovat, jaké téma je v ukázce zpracováno.

NIKOLA: *Autor ukazuje svět.*

VERONIKA: *Popisuje život. Ne všech, ale někoho, kdo je např. zamilovaný, ale trpí, protože to není opěťovaná láska. Popisuje to někoho, kdo je nespokojen.*

MARTIN: *Asi to, co už bylo řečeno. On není spokojen se svým životem.*

HONZA: *Je to proud myšlenek. Ty myšlenky nemají téma.*

MARTIN: *Začínající nová doba.*

TEREZA: *A ta člověka ovlivňuje.*

KLÁRA: *Je to srovnání toho, jak to bylo a jaké to je teď. Že se toho hodně změnilo.*

Jen pro čtyři žáky byl text docela zajímavý a ukázkou by si znovu přečetli či možná přečetli, pro zbytek žáků nebyl text zajímavý a nepřečetli by si jej znovu. Na základě úryvku by pouze dvě žákyně uvažovaly o zapůjčení knihy, ačkoliv jejich rozpolcená výpověď je diskutabilní.

VERONIKA: *Kdyby měla být rozdělena jako toto, nebo kdyby byla celá psána jako ta „slátanina“, tak, že jsem se v tom nevyznala, tak ne. Ale ke konci už mi to dávalo větší smysl, tak to by mě možná bavilo*

MARKÉTA: „Možná. Jmenuje se to tak... hezky... „Alkoholy“.

Většina žáků autora ukázky znala či o něm slyšela. ¼ žáků se autorův styl docela líbil, nelíbil se však ¾ žáků, protože jim připadal nudný a nechápali obsahový smysl textu.

VERONIKA: *Mně se tento styl líbí, pokud je tam něco takto smutného.*

NIKOLA: *Autora si nepamatuji. Je to zajímavé, ale jak říkal Martin, nedává to moc smysl, příliš to na sebe nenavazuje. Je to prostě úryvek něčeho, nevím, jak to jinak říct.*

LUKÁŠ: *Tudíž jak to na sebe nenavazuje, nedává to moc smysl a je to nudné. Tento styl se mi nelíbí.*

MARTIN: *Mně se to nelíbí, protože nevím, co mám z textu pochopit, je tam moc věcí najednou.*

MARKÉTA: *Asi ano. Není to ten samý stereotyp. Člověk se nad tím musí trochu pozastavit a zamyslet se, co tím autor ve skutečnosti myslel. To mi přijde lepší. Můžeme si i vytvořit vlastní názor. Nepůjčila bych si to ale právě proto, že je to tak zmatené.*

Poselství žákům z básně nevyplývalo, někteří se alespoň pokusili odhadnout, na co chtěl možná autor básni poukázat či co chtěl vyjádřit. Zbývající žáci nedokázali odpovědět.

MARKÉTA: *Na to, kam svět spěje. Přijde mi, jako by tím chtěl vyjádřit, že to tady za chvíli ovládnou stroje a ne my.*

KLÁRA: *Je tam téma lásky.*

KRISTÝNA: *City.*

HONZA: *Pocity osamělosti.*

MARTIN: *Zabývá se i zvířaty.*

NIKOLA: *Své pocity?*

VERONIKA: *To, že všichni nemusí být spokojeni s tím, jak zrovna žijí, a mohli by to změnit.*

Závěrem žáci měli báseň shrnout jedním slovem a nutno říci, že ji velmi dobře vystihli. Jedna skupina užila výrazů, které užívala při popisech toho, co báseň může vyjadřovat. Druhá skupina použila shrnutí, které vystihuje nejen vzezření básně, ale také zřejmě jejich pocity z této básně.

TEREZA: *Rozvíjející se.*

MARKÉTA: *Pohoršení. Bezmoc.*

HONZA: *Vývoj. Pokrok.*

KLÁRA: *Vývoj.*

KRISTÝNA: *Nespokojenost.*

MARTIN: *Objevení něčeho nového.*

FILIP: *Nuda.*

MARTIN: *Velký zmatek.*

LUKÁŠ: *Nepochopitelné.*

NIKOLA: *Zmatek, k nepochopení.*

VERONIKA: *Nejdříve zmatek, poté život.*

DAN: *Zmatek. Opravdu.*

Poslední otázkou k ukázce byl dotaz, zda by dokázali žáci najít v textu prostředky dynamiky, prvky pohybu, neboť ten je pro tuto báseň typický. Tento požadavek je však zaskočil a žáci nevěděli, co odpovědět.

Čeští žáci umějí poměrně dobře vyhledávat informace v textu, což prokázaly i výsledky šetření PISA. Pokud je však žákům předložen text zmatený a špatně srozumitelný, mají problém nejen s jeho interpretací ale rovněž s vyhledáváním obsažených informací.

14.2.1 Komentář k nahrávce

První předloženou ukázkou z „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ byl úryvek z Apollinairových „*Alkoholů*“. Poté, co byla žákům položena otázka, zda je pro ně ukázka pochopitelná, většina z nich odpověděla záporně. Většinou jim v hlavách působila zmatek a žáci se v ní příliš nedokázali orientovat. Oceňujeme však jejich snahu spolupracovat a textu nadále věnovat pozornost.

Překvapením byla uspokojivá skutečnost, že někteří žáci dokázali smysluplně slovně vyjádřit určité domněnky, jaký je obsah básně. Někteří ji pochopili jako popis života nespokojeného člověka. Část žáků v podstatě dokázali vystihnout hlavní podstatu, záměr textu, asociace, které by

však báseň měla vzbuzovat, je spíše nenapadaly. Vyznění textu má působit zmateně, což žáci sami potvrdili a též autorky čítanky na to v metodické příručce k „*Čítance FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ upozorňují: „*Připadá vám nesrozumitelná, chaotická, obtížně charakterizovatelná a interpretovatelná? Pokud ano, zamyslete se nad tím, zda se vám takový nejeví i svět, ve kterém žijeme...*“ (Lederbuchová a Stehlíková, 2007, s.71).

Většinou však dotazovaní nevěděli, co by měli v ukázce hledat. Apollinaire zde uplatňuje nespočet motivů a témat, např. rychlost, přírodní motivy, pokrok, rytmus, prvky dynamiky apod. Střídají se zde pocity smutku i radosti. V básni se prolínají časové roviny a témata, dochází ke střetu přítomnosti s minulostí i budoucností, reality a snu. Zkušenější čtenář by v ukázce našel více motivů a dokázal by ji lépe interpretovat, na základní škole však žáci nejsou psychicky a čtenářsky kompetenčně připraveni na to, aby takovýto typ textu dokázali úspěšně uchopit. Motivace ke čtení prostřednictvím předložené ukázky je pak často mizivá a její čtení v podstatě ztrácí smysl. Pouze jeden až dva tázaní by si sbírku *Alkoholy* na základě úryvku možná vypůjčili. Ačkoliv se někteří žáci vyjádřili tak, že určité pasáže textu jsou zajímavé, se svou odpovědí váhali a sdělili ji až po vyzvání. Část žáků sdělila své domněnky a pocity, to, jak na něm text působil. Avšak k dalšímu čtení je zřejmě nepodnítil.

14.3 Interpretace a hodnocení textu 5

Druhým hodnoceným textem byla ukázka z knihy esejů *Kulhavý poutník* od Josefa Čapka. Měřením metodou sémantického diferenciálu bylo zjištěno, že tento text byl celkově žáky přijat jako druhá nejhorší ze všech osmi ukázek.

Žáci se opět shodli na tom, že ukázka je nezaujala, odradil je hlavně styl autorova psaní.

VERONIKA: *Já jsem to nečetla. Četla jsem začátek a nebaví mě to.*

NIKOLA: *Mě taky ne.*

LUKÁŠ: *Nic mi to neříká a asi bych si to nepřečetl.*

MARTIN: *Kdyby to bylo napsané nějakým modernějším jazykem, tak bych si to asi přečetl.*

FILIP: *Moc mě to nezaujalo.*

DAN: *Mě to moc nezaujalo, ale jak říkal Martin, kdyby to bylo psané jiným stylem, modernějším, tak bych si to asi přečetl. Styl autora mě moc nezaujal.*

Žáci měli také sdělit, co je při čtení napadalo, své dojmy, kterých během čtení nabývali. U více než poloviny dotazovaných nevzbuzovala ukázka žádné pocity, někteří však sdělili své dojmy.

MARTIN: *Že tam není žádný příběh.*

MARKÉTA: *Moc nevím, co bych k tomu řekla. Je to jen úvaha o těch lidech, osobách. A že autor má v určitých věcech pravdu. Je depresivní, ale pravdivá.*

TEREZA: *Zamyšlení – ten člověk se zamýšlel nad světem. Působí na mě depresivně.*

KLÁRA: *Já opravdu nevím.*

KRISTÝNA: *Je to asi zamyšlení nad světem a těmi lidmi, také chudoba.*

HONZA: *Představoval jsem si, jak si tam povídají, polemizují, volné myšlenky, přemýšlení. Byl jsem jako třetí člen, který tam sedí, kouká...*

Žákovské postřehy po přečtení ukázky byly takové, že text působil pochmurně. Někteří žáci vyvodili závěr, že cílem autora bylo vyjádřit nespokojenost a problémy lidí. Žáci přemýšleli o nových poznacích, ale nedokázali je příliš konkretizovat. U některých byly postřehy neurčité či žádné.

VERONIKA: *Chvílemi mně to přijde trošku deprimující. Vždy, když jsem se někde zastavila očima a chtěla si to přečíst, tak mi to přišlo ne úplně smutné, ale deprimující, protože tam není nic pozitivního. Je tam napsané, že (cit.) „duše je holá“ apod.*

LUKÁŠ: *U první části, po konec odstavce (cit.) „hloubce a šíři“, je to deprimující, ale když jsem si četl začátek druhé části, tak je to více pochopitelné, už to není tak deprimující, ale je tam trošku té radosti, naděje.*

MARTIN: *Někde si musí zachránit život, ale někde se naopak raduje.*

MARKÉTA: *Přemýšlela jsem o tom, že tím možná chtěl vyjádřit věci, i když depresivní a škaredé, o kterých lidé nechtějí slyšet, ale které chtěl dostat na povrch, na veřejnost. Asi chtěl na něco poukázat. Že to není úplně nejlepší. Tak to napsal.*

TEREZA: *Říkala jsem si, u té Osoby, že se baví o lidech a říká víceméně pravdu.*

MARTIN: *Podle mě jsou tam někdy stará slova. To mi trochu vadí. Nerozumím jim a nejde to moc chápat.*

HONZA: *Přemýšlel jsem nad novými myšlenkami. Někdy jsem s nimi souhlasil.*

Jednomu žákovi se tento žánr líbil a ukázka ho zaujala. Převážně ale příliš neoslovila, v některých vyvolala pocity, a to jak špatné, tak pozitivní.

NIKOLA: *Jako ten chlap bych se cítit nechtěla.*

VERONIKA: *Chvílemi jsem cítila pravdu. Ale asi mě to moc nezaujalo, protože já ráda utíkám od reality, takže toto se mi moc nelíbí.*

DAN: *Člověk by měl asi dojít k cíli, chce dosáhnout svého cíle, i když je to někdy složité.*

LUKÁŠ: *Je to možná hloupé, ale na mě to trošku působí jakoby postapokalypticky. Tím, že toho chleba mají tak málo, démoni... To asi není úplně normální.*

Pozitivní bylo opět zjištění, že i z této ukázky žáci vytěžili nějakou myšlenku, která je zaujala. Jistí žáci si uvědomovali hodnoty vyplývající z ukázky jako např. lidská naděje, skromnost či vděk. Část žáků určitá myšlenka v textu zaujala, ale buď jen proto, že na ně působila negativně, nebo protože z ní měli smíšené až neurčité pocity.

MARKÉTA: (cit.) „*Vždyť opravdu myšlenka na smrt otevírá cestu života v celé její hloubce a šíří.*“ *Zaujalo mě to, protože se lidé bojí smrti. Já se smrti nebojím, protože to tak prostě je, nevadí mi přemýšlet a bavit se o smrti.*

MARTIN: *Nic mě tam nezaujalo.*

HONZA: *Polemizování o Osobě, o duši, co je důležitější. Bez čeho to jde a nejde. Ne že bych četl typy textů podobné tomuto, ale když už, tak proč ne.*

DAN: *Mě zaujal asi odstavec (cit.) „Měli jsme chleba, kus špeku a ještě uzený sýr. Po svěžím ránu to dobře chutnalo. – Taková potrava, která v sobě nese pach kouře a živého ohně, hrubých polen a pecí, má přece jen obzvláštní bytelnost.“, a to proto, že on je spokojen i s tím málem, jinak ale nic jiného.*

LUKÁŠ: *Souhlasím s Danem. To byla ta část, kde je hodně radosti, že má nějakou naději, chutná mu to apod.*

DAN: *...pozitivní.*

LUKÁŠ: *No, ano, pozitivní...*

VERONIKA: *Mě nejvíce zaujala část s duší – nepůsobí to na mě pozitivně.*

FILIP: *Đábel a démon, ale nevím, proč. Mám smíšené pocity.*

Žákům činilo problém stručně zformulovat, jaké by mohlo být hlavní téma ukázky, avšak polovina z nich dokázala popsat, koho text ukazuje a co důležitého sděluje. Osobu dokázalo jen málo žáků identifikovat. Poutníka někteří chápou jako člověka s psychickým problémem, putujícího a ztraceného nejen ve světě, ale i v sobě samém.

MARTIN: *Jde za svým cílem, i když toho moc nemá, tak si za tím pořád jde. Překonává nástrahy.*

MARTIN: *Duše, ďábel. Je tam dobro a zlo, a to se má přiblížit lidem.*

MARKÉTA: *Působí to na mě chvílemi tak, že když se baví o vůli, o smyslech a ďáblovi, o duši, chtěl tím autor v podstatě vystihnout Kulhavého. Nechce říct, že kulhá fyzicky, ale psychicky, kvůli tomu všemu.*

LUKÁŠ: *Myslím si, že ten Kulhavý poutník je tajemný člověk, je jakoby vyvržený ze společnosti, moc lidí ho nezná.*

TEREZA: *Souhlasím. Člověk mluví o Osobě, o ďáblovi, o tom, jak je Osoba nevyzpytatelná. Kulhavý je ten, který má problém ve svém vnitřním životě. Pojednává to o psychice, o nitru člověka.*

NIKOLA: *Řekla bych, že ji má každý někde v sobě ukrytou.*

VERONIKA: *Já si taky myslím, že to je člověk, kdokoliv.*

KLÁRA: *Je to o člověku, který má nějaký problém. Jinak nevím.*

KRISTÝNA: *Myslím, že člověk je nazván Kulhavým – ne ale fyzicky – proto, že v životě třeba udělal nějaké hlouposti, a proto je kulhavý. Udělal v životě různé chyby, a tím v životě pokulhává.*

HONZA: *Souhlasím s Markétou. Přijde mi, že hledá náplň života.*

Několik žáků zformulovalo zajímavé myšlenky o tom, proč by mohlo být téma textu prospěšné dalším generacím, jak by mohlo ovlivnit lidskou budoucnost. Podle nich by lidé měli dojít k sebeuvědomění, zamyslet se nad tím, zda žijí správně a zda dříve nežili lépe apod.

HONZA: *Aby se občas zamysleli nad životem.*

KRISTÝNA: *Souhlasím. Měli by se zamyslet nad tím, aby si uvědomili, že to dříve bylo jinak a teď by to mohli změnit. Teď je svět hodně moderní, všichni se zabývají jen elektronikou, děti už nechodí*

tolik ven, jako dříve, když byli např. naši rodiče malí, a měli by se nad tím zamyslet, protože dřív to bylo, myslím, lepší.

KLÁRA: Lidé by se měli zamyslet nad tím, co a jak dělají.

TEREZA: Podle mě by si měli uvědomit, kdo jsou, co všechno dělají, kdo je Osoba, že oni jsou v podstatě ta Osoba. Protože za pár let to může být úplně jinak než dnes. Člověk může být jak hodný, tak i nebezpečný a zlý, a na to by si lidé měli dávat pozor.

MARKÉTA: Myslím si, že by si to lidé měli přečíst už jen kvůli tomu, že většina lidí se podřizuje společnosti a bojí se být jiní, nebo si myslí, že tím nic nezmění. A tak si říkají: Budu jeden a co se stane? Tak se raději připojím. Myslím si, že když už to ale nedělají kvůli společnosti, protože z toho nebude mít nikdo nic, tak ať z toho mají alespoň něco oni, ať to dělají pro sebe.

MARTIN: Lidé by se nad sebou měli zamyslet a dělat to, co dělali dříve, ale co teď zkrátka nedělají.

Nakonec několik žáci shrnulo text jedním slovem.

TEREZA: Člověk. Společnost.

KRISTÝNA: Zamyšlení.

KLÁRA: Osoba. Člověk. Lidské vlastnosti.

MARTIN: Člověk.

HONZA: Život.

MARKÉTA: Bezmoc. Rozpor.

Žáci byli ukázce poměrně otevření, některé si po bližším seznámení získala a oni by jí dali šanci. Úvahové téma žáky zaujalo. Na otázku, zda by si úryvek znovu přečetli, odpověděli mnozí ano, avšak pokud by byla psána jiným stylem a autor by použil jim bližší jazyk. Tento jim připadal starší. Jazyk, který autor použil, byl sice pro žáky nakonec víceméně srozumitelný, někteří porozuměli napůl, ale z celkového hlediska text pochopili. Dotazování ale uvedli, že se museli více při čtení soustředit.

MARKÉTA: Ano, jelikož to není ani tak vymyšlené, ale má to něco do sebe, nějaká pravda tam je. A měli bychom si to připomínat. Jsou lidé, kteří jsou takoví.

MARTIN: *Zřejmě bych to znovu četl. Je to o době, kdy ještě nebylo zvykem, aby psali něco o d'áblu.*

TEREZA: *Možná bych si ji přečetla, protože jsou v ní celkem zajímavé věci o tom, jaká je i v dnešní době společnost a lidé.*

KLÁRA: *Možná ano. Není to úplně styl, který bych četla, ale je to o životě, o člověku, o věcech, které se dějí i v dnešní době, takže je to pro nás i poučné.*

KRISTÝNA: *Nejspíše bych si ji přečetla, kdyby na to přišlo. Přijde mi, že když se k tomu člověk dostane, když se nad tím zamyslí, dokáže si uvědomit, jak by to mohlo vypadat, kdyby to bylo tak, jak to tady ten spisovatel říká.*

HONZA: *Asi ano. Je to zajímavé. Je to něco nového.*

DAN: *Kdyby to bylo napsané v modernějším stylu, tak asi jo. Takto mě to moc nezaujalo.*

LUKÁŠ: *Asi taky, nejspíš bych tomu ale moc šanci nedával. Celé bych to asi nepřečetl.*

FILIP: *Kdyby to bylo modernější... Zase ale v té době, když to autor psal, byla moderní zase ta jeho řeč. Kdyby to ale třeba někdo přepsal...*

Překvapivě výrazně byla horší reakce na otázku, zda by si žáci půjčili knihu a pokusili se ji přečíst celou. Pouze 1/3 by jí možná dala šanci. Z tohoto malého množství navíc někteří uvedli, že by se k ní možná vrátili až ve vyšším věku či se jen podívali, co dalšího se v knížce nachází. Zbytek by si ji nepůjčil či spíše nepůjčil.

LUKÁŠ: *Kdybych si ji měl půjčit, tak asi ne. Kdybych ji ale našel doma a řekl bych si: Jo, tohle jsme vlastně četli třeba dneska nebo někdy, tak bych to asi zkusil.*

MARTIN: *Ne. Asi by mě ten příběh moc nebavil.*

MARKÉTA: *Možná. Když si čtu o Poutníkovi, něco mi to dává, dokonce se mi to i líbí, ale že bych si přečetla celou takovou knížku, to nevím.*

TEREZA: *Možná, až budu starší, si to přečtu celé, ale zatím ne. Ve svém věku čtu úplně jiné žánry.*

KLÁRA: *Asi ne, nepůjčila bych si to. Asi by mě to nebavilo.*

KRISTÝNA: *Taky bych si to nejspíše nepůjčila a momentálně čtu také úplně jiné žánry, takže by mě to nejspíše nebavilo. Ted' čtu spíše sci-fi nebo i romantiku.*

HONZA: *Asi ano. Zkusil bych se podívat, co tam je, další příběh, myšlenky... Dal bych tomu šanci.*

14.3.1 Komentář k nahrávce

Hned zpočátku došlo v některých případech k rezignaci na text, žáci po přečtení začátku ukázky neměli chuť pokračovat ve čtení. Žáci sami potvrdili, že podobné téma jim není cizí, docela by je zajímalo, avšak pokud by bylo podáno jinou formou. Ukázka zprvu vyvolala dojmy, avšak nikoliv emoce. Po menší analýze se žáci rozdělili – na jedny působila ukázka negativně, na další pozitivně, na jiné nezapůsobila. Postupně se žáci však začali smyslu ukázky přibližovat. Téma jim připadalo zajímavé, úvahy a myšlenky o životě je zaujaly, dokonce byli tématem dá se říci příjemně překvapeni. Bylo možno zpozorovat, že tato oblast jim není úplně známá a příliš často se s ní neseťkávají.

Odpovědi na otázky týkající se estetičnosti, stylu autora díla, porozumění obsahu vykazovaly známky rozpolcenosti a zmatení. Žáci vyvozovali z ukázky pozitivní i negativní závěry, což dokazuje, že v pojetí a chápání literárního díla se názorově liší, přesto žáci některé odpovědi kopírovali od svých spolužáků, protože věděli, že odpověď se po nich vyžaduje. Pokud by žáci přebírali cizí názory příliš často, ztrácela by však interpretace smysl. Někteří dokáží popsat podstatu ukázky, vyvozují, kdo by mohl být onou Osobou, někteří však svou odpověď, proč se jim ukázka nelíbí a nepřečetli by si ji znovu, nedokáží rozvinout. Úryvek „*Kulhavý poutník*“ je ukázkou Čapkových esejů, filosofickým ukazuje lidskou zranitelnost, hloubá nad podstatou lidského bytí, avšak pro žáky příliš filozofickým způsobem. Jazyk autora, ač poměrně jednoduchý, i způsob, jakým uvažuje, některé žáky spíše odrazuje od dalšího čtení.

Je zřetelné, že žáci sdělovali – hlavně zpočátku – své dojmy poskrovnu, přesto však vyjevili nějakou myšlenku, pocit, neboť se to od nich očekávalo. Můžeme odhadnout, že v reálné hodině by jejich odpovědi byly rozvedenější a odpovídali by všichni žáci, neboť by zde působil vliv hodnocení ze strany učitele, vědomí povinnosti, a tak by se nad ukázkou museli zamyslet možná hlouběji. Dlouhodobé hluboké zamýšlení nad lidskou existencí není žákům příliš blízké, neboť oni sami s tím zatím nemohou mít větší zkušenost životní ani čtenářskou. Pokud se mají sami ponořit do hlubokého přemýšlení, uvažovat o lidském neštěstí a radosti, o šíři života, potřebují navázat kontakt s konkrétní osobou. Čapkovým Kulhavým poutníkem je sice každý z nás, avšak debatovat s žáky – v podstatě stále dětmi – o tom, zda je vlastní tělo přítěží, jak oni sami životem „kulhají“, kam směřují, nepřispívá dle mého k jejich dalšímu rozvoji. S touto skutečností je navíc nutno se ohlížet na zvýšenou citlivost mládeže a vnímání současného reálného světa, kdy se na nás bohužel „valí“ jedna nepříjemná událost za druhou.

Podle odpovědí na otázku, zda může mít obsah textu vliv na další generace, odpovídali žáci poměrně nejednoznačně, nekonkrétně. Většina se shodla na tom, že poselství textu je takové, že se

má člověk – čtenář – zamyslet nad svým životem, nad tím, co bylo dříve a bylo to zřejmě lepší. Nepojmenovali to, co měli konkrétně na mysli, bavili se o člověku, životě a světě jako takovém, nezaměřovali se např. na válku, zdraví, mezilidské vztahy apod. Pravděpodobně chtěli ale jednoduše vyjádřit a zdůraznit hlavně pojem zamýšlení se, přemýšlení o své osobě a světě, skutečnost vnitřních monologů a úvahy člověka, ať už jakéhokoliv a o čemkoliv.

Můžeme ocenit myšlenky žáků nad tím, kdo je Osoba a Kulhavý. Dotazovaní přišli až časem na to, jak ukázkou uchopit. Pro některé by bylo srozumitelnější, kdyby jim podobná myšlenka byla předána jiným, pro ně jednodušším a jasnějším způsobem, což sami potvrdili. Důkladné přemýšlení, se zapojením citu, o smyslu lidského bytí, o podstatě každého z nás, je náročným úkolem, který ne každý žák (ani ne každý jedinec) musí chtít podstoupit. Pokud se mají žáci do tohoto tématu opřít se zájmem, měl by jim být podán z hlediska formy jednodušší pomocný prostředek k tomu, aby k zadání přistoupili otevřeně a se zájmem.

14.4 Interpretace a hodnocení textu 6

Dalším hodnoceným ukázkový textem byl úryvek z milostné novely Romaina Rollanda „*Petr a Lucie*“. Prostředkem sémantického diferenciálu bylo zjištěno, že tento text byl jedním ze dvou výzkumných ukázek, které byly žáky celkově přijaty z hlediska hodnocení a působivosti nejlépe.

Očekávalo se a následně se i potvrdilo, že dívkami bude tento text přijat velmi dobře, lépe než chlapci. Text se všem četl dobře. Dva chlapci uvedli, že tento typ textu jim není moc blízký, jeden z nich však potvrdil, že příběh se mu líbí. Všem dívkám se text líbil, oceňovali jej však i chlapci. Všichni žáci odpovídali nejprve na to, co je při čtení ukázky napadalo a zda se v nich mísily nějaké pocity.

MARTIN: *Že byla válka, hrůzy, které v ní byly, myslel jsem i na bombardování.*

MARKÉTA: *Souznění té dívky a kluka. I když se tam děly takovéto věci, tak i když se možná báli, co přijde potom, nechtěli na to čekat – např. že by se už nikdy neviděli. A tak spolu raději zemřeli. Konec byl nejlepší.*

TEREZA: *Bylo to za války. Ti dva chtěli být ještě spolu, nechtěli být v úkrytu před světem, a tak si ještě užívali, dokud mohli. Bylo to romantické a přišlo mi to opravdu zajímavé. Líbilo se mi to.*

KLÁRA: *Bylo to o válce. Oni se měli rádi a byli spolu. Bavilo mě to.*

KRISTÝNA: *Mně se to hodně líbilo. I za chmurné situace si dokázali užívat života. Neseděli v úkrytu, ale snažili se do poslední chvíle být spolu a užít si to.*

HONZA: *Popsal bych to dvěma slovy: láska a riziko.*

DAN: *Ted' si neuvědomuji, jestli jsem to už někde neviděl, takovou pointu někde zfilmovanou, to, že spolu umřeli v sutinách. Četlo se mi to dobře.*

VERONIKA: *Mně se to četlo dobře. Když jsem to četla, byla jsem ráda, že vyrůstám v době – a doufám, že v ní budu i nadále žít – kdy není válka, za což jsem ráda.*

NIKOLA: *Když jsem to četla, byla jsem zvědavá, jak to dopadne. A příběh se mně líbil, klidně bych ho četla ještě znovu. A stejně jako Verča jsem ráda, že tady není žádná válka a tak. A doufám taky, že ani nebude. A prostě líbil se mi ten příběh, i když byl smutný.*

LUKÁŠ: *Mně tou pointou i celkově příběhem to připomíná „Romea a Julii“. I celkově, opačným způsobem, že Romeo byl také z chudší rodiny a ted' je tam bohatší ten Petr. A ta... No prostě je to naopak, ten kluk a holka. A je to hodně podobné tomu „Romeo a Julie“.*

FILIP: *Mně se to taky moc nelíbí, ale je to dobrý příběh, takový smutný, že jim ta válka mnohé znemožňuje. Je to takové smutnější.*

Text působil na všechny dotazované dobře, ačkoliv chlapci se stále drželi spíše zpátky co se týče projevoování sympatií k romanticky laděné ukázce. Příběh se jim však líbil a oceňovali styl, jakým byl napsán. Žákům se líbily motivy tragické lásky mladých lidí, všímali si postoje hlavních postav a oceňovali sílu ukázky. Někteří by si půjčili i knihu.

MARTIN: *Bylo to celkem dobré. Raději se nechali zabít, než aby byli v úkrytu, chtěli si ještě užít život, bez lidí, bez nikoho, jen oni dva.*

DAN: *Mně se líbí, že to prokládá dialogem mezi odstavci.*

VERONIKA: *Mně se to taky líbí. Ze začátku jsem byla ráda, že je to ukázka, ve které je pár, potom mě mrzelo, že umřeli, protože jsem chtěla, aby to bylo tak, že oni jsou ti vyvolení, že budou spolu do konce života, přežijí válku, budou mít děti a dopadne to dobře. Ale nedopadlo.*

NIKOLA: *Když jsem četla ten příběh, tak zpočátku se mi to taky strašně líbilo, i když až do konce. I když na konci to bylo pak smutné, že zemřeli, i když šťastně, spolu. A byli to dva lidé, kterým na sobě záleželo.*

LUKÁŠ: *I když toto není můj žánr, je to dobře napsané. Jako nějaký román. Ale asi bych si to nepřečetl, protože to neseďí do mých žánrů.*

MARTIN: *Celkově bych si to asi nepřečetl, ale některé části se mi líbily.*

FILIP: *Ze začátku to bylo dobré, potom to bylo smutnější.*

MARKÉTA: *Mně se to líbilo už jen kvůli tomu, že se vyčlenili ze společnosti a v této chvíli se vůbec nebáli o svůj vlastní život tak, jako většina lidí za války.*

TEREZA: *Ze všech ukázek se mi to zatím líbilo nejvíce. Byl to žánr, který bych si přečetla, přečetla bych si to celé, ale mrzí mě, že tady dali to, jak to skončí. Kdyby tam nebyla právě tato část, možná by mě to tak nezaujalo, ale do ukázky bych zvolila asi jiný konec knížky.*

KLÁRA: *Souhlasím se všemi. Možná bych si tu knížku prolistovala a zkusila se podívat, co tam bude dál. Možná bych si ji i půjčila, ale asi bych pro ni hned neběžela do knihovny.*

KRISTÝNA: *Já bych do té knihovny možná i běžela. Mně se to líbí, tohle je můj žánr, čtu to a líbí se mi to. Baví mě smutné romány.*

HONZA: *Neztráceli naději, užívali si života. Ke konci to bylo docela smutné. Během čtení jsem měl smíšené pocity.*

Žáci dokázali vyjádřit, co cenného se v ukázce ukrývá. Snažili se uvést konkrétní pasáže skrývajících důležitou myšlenku a odhadovali, jaký by mohl být smysl a cíl textu, co zřejmě ukazuje. V odpovědích se žáci převážně shodli.

NIKOLA: *Že máme být rádi za to, že není válka. Jak se dva lidé mohou mít rádi a že máme být rádi za každý okamžik, co prožijeme. Cenná je v ní láska, obětavost, věrnost.*

MARTIN: *Důvěru.*

DAN: *Oddanost.*

LUKÁŠ: *Myslím si, že je tam hodně skrytá ta pointa, jako s tím Romeem a Julií, že je to fakt hodně podobné, má to možná spolu souvislost.*

MARKÉTA: (cit.) *„Ale bylo příliš krásně, takže bylo hříchem pohřbívat se zaživa v podzemních úkrytech.“ Působí to na mě tak, že už se s tím smířili, věděli, že i tak už na smrt jdou, a tak proč by měli dělat něco takového, když si konec mohou ještě užít.*

MARTIN: (cit.) *„Výbuchy bomb děsily Paříž jako zemětřesení; ustavičné poplachy stále burcovaly ze spánku a rozjitřovaly nervy.“ Takto poznáme, jaké hrůzy ve válce byly.*

TEREZA: (cit.) „Zářivý vzduch se chvěl nadějí, vírou, láskou, smrtí.“ Přijde mi, že je to shrnutí. A i přesto, že je čeká smrt, a oni už to věděli předem, protože byla válka, nechtěli ztrácet čas, chtěli si užívat lásku a věřili, že se to třeba ještě nějak změní. Ale se smrtí byli smířeni.

KRISTÝNA: Líbilo se mi, že si chtějí užívat všechnen čas, který spolu ještě mají, a protože je to poslední chvíle, musí si ji užít spolu.

HONZA: Také se mi líbila jejich odvaha a to, že se nebáli.

Naprostá většina by si úryvek přečetla znovu, dva chlapci by si jej spíše nepřečetli, ačkoliv byl pro ně příběh zajímavý.

MARTIN: Ano, protože je tam příběh a je to něco reálného.

KRISTÝNA: Určitě bych si to přečetla. Musím souhlasit s Martinem, že se to hodně podobá situaci, kterou mohli někteří lidé zažít, je to hodně podobné tehdejší realitě.

HONZA: Spíše bych si to přečetl. Bylo to zajímavé a chytlavé. Vůbec mi nevadilo, že to byl příběh o lásce, takové klišé.

Téměř všichni žáci by si také půjčili na základě tohoto úryvku knížku, ačkoliv by oceňovali, kdyby ukázka byla kratší, resp. nebylo v ní obsaženo rozuzlení.

MARTIN: Asi bych si půjčil knížku. Docela mě to zaujalo.

TEREZA: Chtěla bych si to přečíst, ale docela mi vadí, že je tam už napsán konec. Tak bych to možná spíše doporučila někomu, koho by to mohlo bavit, někomu, kdo má rád stejný žánr jako já. Kdybych si to přečetla, byly by tam možná nové situace, zajímavosti a děj, ale už bych znala poslední část.

KRISTÝNA: Já bych si ji asi půjčila a možná se po ní v knihovně i podívám. Přijde mi ale, že kdyby v ukázce nebyl ten konec, tak to někoho při čtení „nakopne“ víc, aby si tu knížku půjčil, než když už ví, jak skončí. Takto už nikoho moc nezajímá, nebo spíše až tak nefascinuje.

HONZA: Asi bych si ji půjčil a souhlasím s Kristýnou – mohli by vynechat konec.

Mnohým byla sympatická vzpoura mladých milenců proti válce, žáky zaujalo jejich smíření s osudem. Žákům se v ukázce velmi líbil její konec, ačkoliv většina by si jej raději přečetla až v knížce. K pasážím, které je zajímaly, se rozhovořili.

VERONIKA: *Mě zaujala a líbila se mi ta část, když byli potom už v kostele, on se ji snažil uklidnit, nevyvolával paniku ještě víc, snažil se ji uklidnit tím, že v nejhorším umřou spolu.*

DAN: *Mně se líbil úryvek (cit.) „A jejich prsty zůstaly spojeny, vpleteny do sebe jako proutky v košíku. Byli jediným tělem, a tím tělem probíhaly vzrušené vlny tónů. Oddali se snění jako by leželi v témž loži“.* Zaujala mě ta oddanost – že zůstali spolu.

MARTIN: *Zaujalo mě to stejné. Že i v tom nejhorším zůstali pořád spolu.*

LUKÁŠ: *Mně se líbilo, když vypravěč řekl tento citát (cit.): „Láska překlenula jejich rozdílný sociální původ a životní zkušenosti.“* Jako by jen v téhle ukázce toho bylo víc. I když v celé knížce je toho určitě také víc.

FILIP: *Já si myslím, že autor to napsal proto, aby ukázal, že ve válce nikdo moc nehleděl na běžné lidi. Říkali, že jim válka všechno zneprjemňuje a že to mají horší. Ale tady se zaměřovali i na něco, co s válkou nemělo nic společného, co bylo jakoby v pozadí. Na lásku.*

NIKOLA: *Mně přišlo, že i přes všechny věci, co se děly, v tom dokázali takto žít, že se měli rádi. A když se jí zeptal, jestli se trápí, tak mu zase záleželo jen na ní. Chtěli si říct své problémy apod.*

MARTIN: *Zaujalo mě to, že se odmítli schovat do krytu. I když byla válka, byli odhodláni, riskovali život. To přináší lidstvu poselství.*

MARKÉTA: *Smířili se s tím, i když věděli, že jednou to přijde. Možná si mysleli, že to bude tak velké, že bude zbytečné se někde schovávat a dělat něco, co jim nepomůže a ani se jim to nebude líbit. Tak proč si to nakonec neužít a nebýt spolu, když nikdy nevíme, co se stane.*

KLÁRA: *Mně se tato část také líbila. Nešli do úkrytu, ale užívali si to spolu. I kdyby do úkrytu šli, zemřeli by možná také. Takže se jim to líbilo a užili si tu poslední chvíli spolu a nerozdělili se. Stejně by možná zemřeli.*

KRISTÝNA: *Mně se to také líbí, protože byli smířeni se svou smrtí, tak jim přišlo zbytečné se nějak zdržovat.*

HONZA: *Mně se to líbilo celé. Hlavní myšlenka je nebát se.*

Poslední otázka se týkala tématu ukázky. Žáci měli formulovat, jaké téma text zpracovává. Následně se měli rozhodnout, zda úryvek přináší poselství a zda by kniha mohla ovlivnit budoucí generace. Žáci se často shodovali v tom, že na základě ukázky by mohlo dojít k lidskému uvědomění, k odstranění světových válek, k míru a k šíření lásky. Také ale by se člověk neměl

nechat strhnout davem, všeobecným míněním. Pokud by mělo dojít k vlastnímu uspokojení člověka, měl by se řídit svým svědomím.

DAN: *Ukazuje život za války. To, že nehleděli jen na sebe. Zůstali si věrni až do smrti. Brzké smrti.*

VERONIKA: *Zpracovává téma zakázané lásky, nepřipustné, nevhodné lásky, věrnosti, a ještě k tomu během války. Mně se to líbilo.*

MARTIN: *Hlavní téma je válka. A ta by nemusela být. Tímto by se jí mohlo zabránit. Lidé asi nebyli moc inteligentní – rozpoutali válku. To se nemuselo vůbec stát, kdyby spolu vycházeli.*

MARKÉTA: *Dva lidé se nenechali pohltit strachem, společností. Našli se takoví dva lidé, což se tak často nestává, kteří si mysleli to samé. Musíme být realisté. Lidé by si měli uvědomit, že války prostě jsou a budou. I když jsou lidé inteligentní, nedokážou se domluvit. Měli by si uvědomit, že život potom není jen o strachu z války a z toho, co se bude dít, ale o tom, že osud mají vlastně ve vlastních rukou a s davem jít nemusejí.*

TEREZA: *Myslím si, že v tomto textu jsou dvě věci, které si hodně odporují, jsou kontrastní, protože je tam válka, to je jedna část, ale zároveň je tam i ta jejich láska, která je naplňuje. Myslím si ale také, že se válkám nedá moc zabránit. Na světě existují lidé, kteří nikdy nebudou mít nikdy stejné názory. A toto je ukázkou toho, jak se to i tak dá přežít, jak se dá čas války nejlépe využít, než přijde smrt.*

KLÁRA: *Je to válka s láskou, ale války v podstatě ani být nemusejí. Kdyby se lidé měli rádi a domlouvali se v klidu a řešili vše jinak, než válkou, bylo by to pro společnost lepší. Lidé jsou a budou zlí, jsou hodní a budou hodní, a tak i války budou, ať chceme nebo ne. Lidé se vždy v něčem neshodnou. Války budou, ale můžeme tomu zabránit. Podlé té ukázky si většina lidí může uvědomit, že je to špatné a že se tomu může postupně předcházet.*

KRISTÝNA: *Musím souhlasit. Války byly a budou, ale lidé by se měli zamyslet nad tím, že problémy mohou řešit jinak než válkou, a že jsou důležitější věci než spory. Byla tam válka, které se nějakým způsobem dalo zabránit.*

HONZA: *Souhlasím s Martinem – válka je zbytečná. Člověk si z toho vezme ponaučení.*

FILIP: *Přináší poselství. Aby už žádná válka nebyla, aby lidé dbali na mír, aby si ho cenili.*

LUKÁŠ: *Myslím si, aby se lidi měli rádi, kdykoliv, i když prší, je válka nebo nemají peníze.*

NIKOLA: *Mám podobný názor, jaký měli kluci. I přes válku aby si lidé věci vážili, zachovávali mír, aby každé rozhodnutí, které udělají, bylo dobré.*

VERONIKA: *Lidé v dnešní době se moc dívají na peníze. Např. v páru, kde jeden z nich, tady např. ta holka, když je chudá, všichni ji mají za tu, která je s ním jen kvůli penězům, což tak vždy být nemusí. A také to, že by se už lidstvo mohlo poučit ohledně té války.*

DAN: *Souhlasím se všemi názory, hlavně s Martinem, hlavně že bychom měli být rádi i za to málo, co máme, i když nejsme spokojeni.*

HONZA: *Shrnu bych to jednou větou: Válkám zabránit nelze. Neboj se a žij! Navzdory všemu.*

14.4.1 Komentář k nahrávce

Rozhovor vedený nad touto ukázkou byl velmi příjemný pro obě strany. Napětí, které bylo znatelné ze strany žák u předchozích ukázek, zmizelo. Žáci byli sdílnější a sledovali ukázkou jako zajímavou. V ukázce našli řadu hodnot (láska, smíření, naděje, víra apod.), cítili z ní poselství. Ukázka jim byla blízká nejen pro své téma, ale zřejmě i proto, že oni sami měli blízko k postavám, neboť v příběhu vystupovali mladí lidé, chlapec i dívka. Ačkoliv se většině žáků ukázka líbila, vadilo mnohým to, že v ní byla obsažena pointa, konečné vyvrcholení příběhu. I v průběhu realizace kvantitativního výzkumu měla řada žáků stejnou připomínku.

Na žáky zapůsobilo chování mladé dvojice, to, jakým způsobem odmítli se podřídit strachu z války. Můžeme v tomto případě přikládat význam tomu, že žáci sami v období dospívání procházejí složitým obdobím, které je často doprovázeno vzdorem vůči okolnímu světu. Je tedy možné, že dochází k určitému ztotožnění s hlavními hrdiny příběhu.

Byl oceňován smysluplný text ukázky, děj, který byl žáky pochopen hned napoprvé, snad se s ním žáci i zčásti ztotožnili. Pouze jednoduchý či přitažlivý jazyk ale není klíčový pro to, aby si žáci přečetli knížku a měli z toho radost. K tomu, abychom text pochopili (ne správně, neboť jak může existovat jediná a správná interpretace díla autora) ze svého úhlu pohledu, dokázali jej nějakým způsobem interpretovat, něco si z něj vzít, dovolit mu, aby nás přivábil či pohltil, potřebujeme také životní zkušenost, která hraje nesporně důležitou roli. Složitější díla lze pochopit často pouze tehdy, disponujeme-li již určitou čtenářskou zkušeností, máme tzv. načteno. Pokud mnohdy ani sami učitelé nedokáží vysvětlit, co chtěl autor uměleckým dílem vyjádřit (jestli měl vůbec v úmyslu něco takového učinit), jak by to mohlo zvládnout dítě na základní škole?

14.5 Interpretace a hodnocení textu 8

Poslední z hodnocených ukázek byla „*Balada o očích topičových*“ z básnické sbírky Jiřího Wolкера „*Těžká hodina*“. S použitím metody sémantického diferenciálu bylo zjištěno, že text je celkově přijímán průměrně až nadprůměrně.

Ukázka byla vcelku dobře přijata, téměř ve všech vyvolal text dojem a během čtení o jeho obsahu většina přemýšlela. Dva žáci textu příliš neporozuměli a nebyli si jisti, jak jej uchopit.

Během čtení v nich ukázka žádné emoce nevyvolala. Ostatní žáky napadaly myšlenky týkající se osobního života hlavní postavy. Sdělovali, kdo jí může být, co ji trápí a s čím se potýká, jaký vede život.

MARTIN: *Byla to doba, ve které bylo hodně dělníků, kteří pracovali v dolech, a mnoho jich tam zahynulo. Celkem se mi to líbilo a četlo se mi to dobře.*

MARKÉTA: *U věty, kde říká, že má divnou ženu, a že když se jí do očí podívá, je někdo jiný, mě napadlo, že kdyby ji trochu poslouchal nebo si uvědomil, co tím jeho žena myslí, tak by toho třeba nechal a mohl by ještě žít.*

TEREZA: *Celkově mi text přišel takový k zamyšlení, protože ten člověk, který tam pracoval, postupně, aniž by si to uvědomoval, ztrácel část sebe.*

KLÁRA: *Je to o tom, že lidé se mění – někdy i k horšímu – a on si neuvědomoval, co dělá a nezamyslel se nad tím a nezamyslel se ani nad tím, co mu říkala jeho žena.*

KRISTÝNA: *Napadlo mě, že ten muž hodně pracoval a neměl čas na rodinu, na ženu atd. Ona se mu tím snažila říct, že by si měl udělat trochu volna, aby se nepřepracoval, ale on ji neposlouchal a vymstilo se mu to.*

NIKOLA: *Mně to přišlo takové... smutné...*

VERONIKA: *Já mám smíšené pocity, protože vůbec nevím, jestli to chápu dobře. Nevím, jak to mám chápat.*

DAN: *Mně se zdá, že ten, o kom to vypravuje, propadl stereotypům.*

MARTIN: *Nevím, jestli to chápu úplně dobře, ale myslím si, že práce ho odrazuje od rodiny, není tolik s manželkou.*

FILIP: *Já nevím. Moc to nechápu. Vůbec.*

Na otázku, jaký pocit se v žácích odehrával, zda v nich ukázka něco vyvolala, byli žáci rozděleni na dvě skupiny podobných odpovědí. Jedni uvedli, co by mohlo být v ukázce důležité, co ukazuje, sdělovali své dojmy. Druhá skupina byla názorově různorodější. Někteří odpovědět nedokázali, v jiných ukázka zvláštní emoce nevyvolala, ačkoliv jí rozuměli.

MARTIN: *Napadlo mě, co se asi v těch dolech stávalo. Nad tím bychom se měli zamyslet a nedělat takové těžké práce, protože toto pak škodí třeba zraku, člověk je i zesláblý. Neměli bychom dělat pořád to stejné a zabránit tak stereotypu. Vztahuje se to ale i na vztahy s tou ženou. Těžká práce měla dopad na jeho vztahy.*

MARKÉTA: *Textu rozumím, ale moc mě nezaujal. Nic mi to nedalo. Prostě umřel.*

TEREZA: *Mě to také moc neoslovilo. Ano, jsou tam důležité věci, např. že bychom neměli dělat věci tak bezmyšlenkovitě, aniž bychom si uvědomili, jaké to může mít následky. Ale asi bych volila jinou formu těchto myšlenek, aby tam bylo obsaženo to stejné, ale napsané by to bylo jinak. Řekla bych, že ve mně nevyvolává nic.*

KLÁRA: *Ve mně také nic. V tu chvíli vůbec. Nic mi to nedalo ani nevzalo.*

KRISTÝNA: *Asi se musím odtrhnout od ostatních, protože se mi to líbilo. Nepřijde mi to prázdné, je tam i starost a potřeba udělat si čas i na své vlastní věci, ne jen na práci. I když situace může být sebetěžší, měl by si člověk udělat svůj vlastní čas pro sebe.*

HONZA: *Sice to na mě zapůsobilo, ale ne moc.*

NIKOLA: *Jsem ráda, že vidím.*

VERONIKA: *Asi to, že práce není všechno, že vztahy se musejí utužovat, že musejí být lidé spolu.*

DAN: *Nevím, opravdu.*

LUKÁŠ: *Mně se to líbilo, protože je to balada a balady se čtou dobře. Konec má smutný, ale vždy je tam nějaké ponaučení, něco, co se nemá dělat atd. Je tam vždy něco navíc.*

FILIP: *Člověk by měl myslet na sebe. Ten topič moc pracuje. Měl by myslet víc na sebe, na rodinu, na svůj život.*

Ukázka vyvolala opravdu rozdílné názory. Někteří by si ji už znovu nepřčetli, označili ji za zajímavou, ale také dlouhou, průměrnou a nepoutavou. Více však bylo těch, kteří by se k ní opět vrátili. Případal jim rovněž zajímavá, ale také normální, smutná, poutavá a k zamyšlení. Jinak tomu

bylo u otázky, zda by si žáci knihu půjčili. Polovina dotazovaných by si knihu spíše nepůjčila, v druhé polovině by si ji někteří přečetli rádi, někdo si však nebyl jist a seznámil by se raději s jinou baladou z této knihy.

MARTIN: *Přečetl bych ji znovu, protože to na mě zapůsobilo. Byl izolovaný od zbytku lidí.*

MARKÉTA: *Tuto baladu bych si asi přečetla, jelikož je tam to uvědomění si chyby, ale že bych toužila si ji znovu přečíst, to ne. Knížku bych si asi nepřečetla. I když... asi tam budou ještě nějaké další příběhy. Řekla bych, že to moc nezaujme. Ano, má to něco do sebe a nelituji toho, že jsem si to přečetla, ale mohlo by to být podané jinak. Ukázka je prázdná. Prostě jsem si něco přečetla, ale že bych si to přečetla znovu v této formě, to opravdu ne.*

TEREZA: *Mě to vůbec neoslovilo, moc se mi to nelíbilo. Ukázku bych si přečetla asi jen, kdybych musela. Knížku bych si vůbec nepůjčila. Kdyby tam byly ale jiné balady, tak možná něco, co by mě bavilo z těch všech, byla by tam ale možná jen jedna nebo dvě. Možná až budu starší, přijdu si na své. Ne že bych tomu nerozuměla, ale teď mě to nenaplnuje.*

NIKOLA: *Sice o tomto žánru toho moc nevím, ale docela mě to zaujalo.*

DAN: *Jo. Mě taky.*

VERONIKA: *Neutíká se od reality, takže já bych si knížku nepůjčila.*

MARTIN: *Já bych si to asi taky nepůjčil. Připadá mi, že to nemá ani text.*

FILIP: *Já bych si to také nepůjčil, protože mě básničky nezajímají.*

KLÁRA: *Knížku bych si tedy nepůjčila. Tento směr – balady – mě „nebere“. Možná jak které, ale většinou jsou pesimistické. Nějak mě to nezaujalo, moc mě to nebavilo.*

KRISTÝNA: *Knížku... nevím. Nevím, jestli by se mi líbily všechny balady. Mám spíše ráda prózu, poezii moc nečtu. Ale líbí se mi.*

HONZA: *Asi bych si ji půjčil. Poezii moc nečtu, ale má to svůj příběh, něco se tam odehrává.*

Žákům z ukázky plyne, že se v ní skrývá ponaučení, ukazuje lidské chyby a trest za ně. Vyzdvihli, co je v ukázce důležité.

MARKÉTA: *To, že si nakonec uvědomil, co tím jeho žena myslela, že může dělat jinak, že má jiné oči. Takže potom, když umíral, třeba uznal svou chybu, to, že ji měl poslechnout a neměl být tak zaslepený tím, že ona je žena. Uvědomil si, že udělal chybu, když se tak choval.*

MARTIN: *Když pracoval, zanevřel na svět okolo sebe. Věnoval se jen té práci.*

TEREZA: *Podle mě si neuvědomoval, jaké jeho práce může mít následky. Moc mě to nezaujalo, tak nevím, jak odpovědět.*

KLÁRA: *On škodí práci nejen sobě, ale i ostatním. Všechno souvisí se vším. Nic důležitého tam pro mě asi není.*

KRISTÝNA: *Myslím, že tou hlavní věcí je konec. On si uvědomil, že udělal chybu, a dal za pravdu své ženě, ale už mu to bylo v podstatě k ničemu, protože zemřel. Chybu si uvědomil pozdě.*

HONZA: *Asi nevědomost. Nepochopil, nevěděl. Nic mě tam ale nezaujalo.*

MARTIN: *Plyne z ní hlavně ponaučení.*

LUKÁŠ: *Je to jedna z balad, tam pak vždy za něco trpí, mají něco, za co si vždy můžou sami. Pokaždé udělají něco, co neměli, a poté za to něčím zaplatí.*

VERONIKA: *Ponaučení. Měl by být více s rodinou.*

FILIP: *Více by si měl cenit času s rodinou, někam s nimi jezdit, více se jim věnovat.*

Posledním úkolem žáků bylo shrnout, jaký byl jejich celkový dojem z textu. Názory byly opět různorodé, vzhledem k ukázce kladné i záporné. Některým by nevadilo, kdyby tato ukázka nebyla zařazena do čítanek pro ZŠ, některým by však čítance nevadila či by ji tam dokonce chtěli mít.

NIKOLA: *Ponaučení.*

MARTIN: *Celkem dobrý, protože je to poezie, přesto to má ale příběh, celkem to zapůsobí.*

MARKÉTA: *Je to zajímavé, ale takové neoslovující. Nevyvolávalo to ve mně nějaké špatné pocity, ale ani moc dobré. Bylo to spíše plytké.*

TEREZA: *Dojem byl průměrný, ani špatné, ani dobré.*

KLÁRA: *Nebylo to špatné, ale nečetla bych to. Mě to nezaujalo. Asi bych ji tam nemusela mít.*

KRISTÝNA: *Mně se líbila, ale podle názoru ostatních si myslím, že by tam být asi nemusela, protože mají víceméně převahu v tom, že se jim to nelíbilo. Kdyby to ale bylo jen na mně, tak bych ji tam nejspíše nechala. Dojem je dobrý. Je tam to uvědomění, když se člověk nad tím zamyslí, tak to je ta pravda. Že by mohl dojít na něco, aby časem neudělal tu stejnou chybu.*

HONZA: *Souhlasil bych s Kristýnou, tedy aby ji tam dali jako nový žánr, aby děti poznaly i něco jiného.*

14.5.1 Komentář k nahrávce

Výsledky kvantitativního měření byly u tohoto textu hodnoceny jako průměrné až nadprůměrné – aspekty hodnocení a srozumitelnosti byly z hlediska jednoho faktoru (faktor motivace ke čtení literární výchovou) označeny jako nadprůměrné. Z kvalitativního měření vyplynulo, že žáci jsou rozdílných názorů a v podstatě se dělí na dvě skupiny. Jedněm se líbí, ale ne všichni jsou zcela nadšeni, druhým se spíše nelíbí, avšak ne všichni na ni rezignují, každého z nich neodpuď. Část žáků nevědělo, co si má o ukázce myslet nebo jim připadala obsahově a myšlenkově plytká, bez výrazu, nezanechávající stopy v člověku. Jedna žákyně opět uvedla, že by se ke knížce vrátila spíše až jako starší.

Přestože žáci neměli přehled o literární a historické epoše, s níž byla ukázka spjata, nebáli se sdělovat své dojmy, což bylo žádoucí. Předpokládali, že hlavní myšlenkou textu je uvědomění si svých chyb. Dle nich měla báseň ukázat to, že muž neměl tolik pracovat, protože se tím připravil nejen o život „tělesný“, ale přerušil a poškodil úmornou prací i vztah se svou ženou, ztratil život duševní.

Ukázka nebyla shledána obtížnou z hlediska srozumitelnosti (chlapci jí dokonce rozuměli ještě lépe než dívky). Žákům nepřipadá text složitý na porozumění, snad i proto, že nejde o volný verš, ale verše se koncově rýmují, jazyk je jednoduchý a srozumitelný, objevuje se do děje uvádějící přímá řeč, množství specifických jazykových prostředků (metafora, personifikace...).

Ukázka je pro některé žáky zajímavá až přitažlivá, neboť, ač se jedná o poetický text, který se setkává spíše s odmítnutím či nepochopením, má epický charakter, tedy vykresluje čtenáři příběh, který může předat myšlenku. Koncové podstaty, pointy, tedy oslavy práce namísto smutečního žalozpěvu a pláče, si však nevšimnou. Balada má rychlý spád, což je pro mnoho čtenářů důležité. Nemusejí dlouze vyčkávat, než se děj rozvine. Život spojený s těžkou prací v elektrárně žákům nemusí připadat blízký, prostředí žhavých kotlů, pot, těžká práce... to už znají většinou jen z vyprávění či filmů. Avšak lidské utrpení, ať se to může zdát jakkoliv bizarní, bylo vždy něčím, co čtenáře (ale i diváky ve spojitosti s audiovizuální technikou) určitým nevysvětlitelným způsobem přitahovalo. Na jednu stranu soucit s trpícím, na druhou úleva a radost ze svobodného a bezstarostného a radost přinášejícího života. Sociální vztahy, ať už v jakékoliv

sféře, jsou a budou v každé době aktuální. Samozřejmě se vždy daný obsah bude muset přizpůsobit dobové situaci, okolnostem a problémům, žáci jsou ale již schopni porovnat současnost s dobou minulou, uvědomují si podstatu problému, dokáží ji vztáhnout na dnešní svět a přizpůsobit ji současným poměrům. Jsou schopni vytěžit z textu jeho podstatu.

15 Shrnutí výsledků a závěrečná diskuse

15.1 Shrnutí výsledků kvantitativního měření (sémantický diferenciál)

15.1.1 Adekvátnost čítankových ukázek

Budeme-li hodnotit adekvátnost ukázkových textů z „*Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ (text 3, 5, 6, 8) na základě výsledků měření sémantickým diferenciálem, vyvodíme závěr kvantitativního měření.

G. Apollinaire: „*Pásmo*“ (text 3)

Z hlediska motivovaných a nemotivovaných žáků vykazoval čítankový text 3 menší srozumitelnost než byly hodnoty hodnocení a působivosti, přesto byly hodnoty všech aspektů podprůměrné. Rozdíly u nemotivovaných a motivovaných žáků byly z pohledu celkové recepce rozdílné ve prospěch žáků motivovaných. Při vnímání textu hrál roli gender, dívkám byla tato ukázka bližší. Také čtenáři jej přijali celkově lépe než nečtenáři.

Text byl tedy přijat z hlediska srozumitelnosti, hodnocení a působivosti nejen podprůměrně, ale vůbec nejhůře ze všech textů, a to bez ohledu na působící osobnostní faktory žáků (faktor motivace ke čtení prostřednictvím literární výchovy, faktor postoje ke čtení, faktor pohlaví).

Na základě žakovských komentářů se potvrdilo, že čítanková ukázka 3 se žákům převážně nelíbila, neporozuměli jí. Orientace v textu byla nižší, žáci byli zmateni básnickým obsahem i formou – polytematičnost básně ve spojení s formou básně byla poměrně matoucí.

V důsledku těchto zjištění je báseň „*Pásmo*“ (text 3) shledána jako pro žáky neadekvátní.

J. Čapek: „*Kulhavý poutník*“ (text 5)

Text 5 obsažený v čítance byl stejně jako text 3 přijat žáky ze všech tří hledisek jako druhý nejhorší text ze všech předložených ukázek. Ze všech aspektů byla nejlépe posouzena jeho srozumitelnost, poté působivost, nejhorší pak bylo jeho hodnocení; všechna tato hlediska však nabyly podprůměrných hodnot.

Rozdíl v hodnocení mezi motivovanými a nemotivovanými žáky byl pozorovatelný, motivovaní přijali text lépe. Dále pak rovněž pohlaví recipientů mělo vliv na celkové přijetí, žákyně posoudily text kladněji než žáci – chlapci. Stejně tak recepce čtenářů byla kladnější než recepce nečtenářů, u nichž hodnoty v žádném ze tří aspektů přesáhly průměr.

Žáci hodnotili ukázku jako složitou, z obsahového hlediska jako jednoduchou ve smyslu nepůsobivou, neboť v ní postrádali příběh. Obtížně postihovali nosné myšlenky ukázky, forma díla jim připadala složitá a žáci ztráceli souvislosti. Ačkoliv se nabízela možnost ztotožnění žáků s

textem, nebyla ukázka kladně přijata. Na text se žáci obtížně dokázali soustředit a museli si jej pročíst několikrát, aby pochopili určitou souvislost či myšlenku.

V důsledku těchto zjištění je esej „Kulhavý poutník“ (text 5) shledán jako pro žáky neadekvátní.

R. Rolland: „Petr a Lucie“ (text 6)

Tento text žáci přijali z hlediska aspektů hodnocení a působivosti jako jeden ze dvou nejlepších v rámci všech ukázek. Všechny aspekty nabyly hodnot nadprůměrných u všech skupin žáků.

Hůře posuzovali chlapci, především z aspektu hodnocení, přesto byl text nadprůměrně hodnocen bez ohledu na pohlaví. Chlapci porozuměli lépe než dívky, i tak ale obě skupiny nad průměr. Celkově přijala text lépe děvčata. Zaznamenány byly větší rozdíly v celkové recepci motivovaných a nemotivovaných žáků literární výchovou ke čtení, a to ve prospěch žáků motivovaných, přesto byl přijat oběma skupinami nadprůměrně. Čtenáři posoudili text ve všech ohledech lépe než nečtenáři. Srozumitelnost nabyla s ohledem na všechny tři faktory (faktor motivace ke čtení literární výchovou, faktor postoje ke čtení, faktor pohlaví) překvapivě menších hodnot než hodnocení a působivost.

Text byl posouzen jako srozumitelný, působivý, vyvolával emoce a dojímal žáky. Žáci oceňovali zmínku o válečných událostech působivou formou. Někteří se s ukázkou již dříve setkali a knížka se dokonce řadí u některých žáků k nejoblíbenějším literárním titulům.

V důsledku těchto zjištění je novela „Petr a Lucie“ (text 6) shledána jako pro žáky adekvátní.

J. Wolker: „Balada o očích topičových“ (text 8)

Přijetí této balady bylo rozporuplné, dle některých výpovědí žáků se líbila, jiní ji odsoudili. Přesto však celkově byla označena jako průměrná až lehce nadprůměrná, nejprůměrnější vzhledem ke všem ostatním ukázkám.

Celková srozumitelnost byla lepší u chlapců, ačkoliv i dívky porozuměly textu nadprůměrně. Celková recepce však byla lepší u chlapců. V tomto textu nebyla ve vztahu k faktoru pohlaví shledána možnost ztotožnění se s žákem, přesto však díky celkovému nadprůměrnému přijetí dívkami i chlapci je tento text shledáván stále nadprůměrným. Srozumitelnost měla spíše menší vliv na celkové přijetí textu, avšak lze říci, že byla ve všech případech nadprůměrná a zbylé dva aspekty (hodnocení a působivost) taktéž. Stáří textu neovlivnilo negativně jeho přijetí žáky nemotivovanými literární výchovou ke čtení, výjimkou bylo hodnocení, které bylo u nemotivovaných žáků mírně podprůměrné. Jako celek text ocenili více žáci motivovaní. Tento text

představoval výjimku v případě oceňování aspektů hodnocení a působivosti žáky čtenáři a nečtenáři (tzn. faktor postoje ke čtení), jeho hodnocení a působivost nebyly vyšší u čtenářů, jako tomu bylo u ostatních textů (kromě textu 2), ale nečtenáři jej přijali z hlediska hodnocení a působivosti lépe než čtenáři.

Žáci oceňovali pravidelný verš, text pro mnohé byl příjemný na čtení, jazyk zněl libozvučně a celkově byla ukázka k pochopení, také vyvolávala hluboké emoce. Část žáků nevěděla, jak ukázkou ocenit, neboť z ní byli na rozpacích. Pro odpůrce představovala typický příklad povinné školní četby, svůj odmítavý postoj zdůvodňovali mnozí však také tím, že nemají rádi básně a balady obecně.

V důsledku těchto zjištění je balada „Balada o očích topičových“ (text 8) shledána jako pro žáky adekvátní.

15.1.2 Recepce mimočítankových ukázek

C. McCarthy: „Cesta“ (text 1)

Ve vztahu ke všem faktorům (motivace ke čtení literární výchovou, postoj ke čtení, pohlaví) byl tento text shledán jako výrazně nadprůměrný z hlediska porozumění, hodnocení i působivosti, přičemž hodnocením a působivostí se zařadil mezi dvě nejlepší posuzované ukázky ze všech výzkumných textů.

Celkové přijetí žáky nemotivovanými bylo o něco lepší než těmi motivovanými literární výchovou ke čtení, což je pozitivní a může to znamenat určitý posun žáka ke čtenářství. I žáci motivovaní však text oceňovali nadprůměrně. V případě skupin žáků čtenářů a nečtenářů byli celkově lepšími recipienty textu čtenáři, všechny hodnoty obou skupin však byly nadprůměrné. Pohlaví recipientů hrálo také jistý vliv, dívky přijaly text lépe než chlapci (obě skupiny však nadprůměrně) a to i přesto, že hlavními hrdiny byli pouze muži. Text nabízí také možnost ztotožnění s žákem, což je viděno jako jeho přidaná hodnota.

Všichni oceňovali srozumitelný text a přehledný děj, který byl protkán napětím a obestřen tajemstvím. Žáci oceňovali, že byli do dění vtaženi; zaujalo je také téma, které, ač se dle nich odehrávalo v současnosti a mohlo být skutečné, nabízelo přesto únik z reality.

V důsledku těchto zjištění lze úryvek z románu „Cesta“ (text 1) považovat za vhodný pro mládež.

P. Šabach: „Hovno hoří“ (text 2)

Z hlediska srozumitelnosti se tento text zařadil mezi dva nejlepší ze všech vzhledem ke všem třem faktorům (motivace literární výchovou ke čtení, postoj ke čtení, pohlaví). Jeho celkové přijetí bylo nadprůměrné.

U textu se očekávala kladnější recepce u chlapců než u dívek, což se potvrdilo. Mohl na to mít vliv výběr hlavních postav, kterými byli chlapci. Výrazně se nabízela možnost ztotožnění se s žákem, a tak i to pravděpodobně ovlivnilo vroucnější chlapecké přijetí. Přesto však dívky i chlapci přijali text nadprůměrně. Text výrazně nabízel možnost ztotožnění se s žákem, což se potvrdilo zejména u chlapců při jejich kladném přijetí ukázky. Celkové přijetí bylo o něco lepší u žáků nemotivovaných literární výchovou ke čtení, přesto však žáci nemotivovaní i motivovaní přijali text nadprůměrně. S přihlédnutím k faktoru postoje ke čtení bylo zjištěno, že text lépe přijali nečtenáři, obě skupiny žáků však celkově nadprůměrně.

Tento text je zajímavým ukázkou a příkladem toho, že ne vždy musí jednoduchost zaručovat bezmezný úspěch. Ačkoliv byl text jeden z nejsrozumitelnějších a celkově byl oceněn dobře, několik recipientů v něm postrádalo skutečný příběh a jiným se nelíbila přítomná vulgární slova. Většina ale srozumitelnou ukázkou přijala kladně a ocenila jako odpočinkové čtení vhodné pro zábavné trávení volného času.

V důsledku těchto zjištění lze ukázkou z povídky „Hovno hoří“ (text 2) považovat za vhodnou pro mládež.

K. Hamsun: „Hlad“ (text 4)

Celkové přijetí ukázky mírně přesahovalo průměr. Srozumitelnost textu byla oceněna nejvíce, hodnocení bylo o něco nižší, působivost pak nejnižší ze všech tří aspektů. Očekávalo se kladné přijetí mladými žáky, to se spíše potvrdilo, zvláště pak chlapci, což se naopak nepotvrdilo. Žáci literární výchovou ke čtení motivovaní přijímali text celkově lépe než ti nemotivovaní, obě skupiny však nadprůměrně. Také od čtenářů přicházela lepší odezva, celkově byl ale text oběma skupinami (čtenáři a nečtenáři) vnímán průměrně až nadprůměrně. Rozdíl ve vnímání dívek a chlapců se projevil u porozumění ve prospěch chlapců, u hodnocení a působivosti ve prospěch dívek. Celkově byl text přijat dívkami a chlapci dohromady průměrně až podprůměrně. V případě tohoto textu nebylo shledáno, že by se nabízela výrazná možnost ztotožnění s žákem.

Ačkoliv text nebyl přijat výrazně dobře či špatně, bylo zřetelné i na základě žakovských komentářů, že jeho obsah žáky oslovil ze všech textů nejméně výrazně. Lze se ale domnívat, že vhodněji zvolená či delší ukázka z tohoto díla by mohla ovlivnit celkové výsledky (ačkoliv i tak průměrné až nadprůměrné) jejího přijetí žáky, avšak k potvrzení této domněnky by byla nutná podrobnější analýza knihy a dlouhodobější zkoumání. Bylo očekáváno, že se ukázka setká s

výraznějším úspěchem, a proto s kritickým pohledem na věc se spíše nelze přiklánět k tomu, že by byla dostatečně přijatelnou ukázkou zařazenou v čítankách pro mládež.

V důsledku těchto zjištění byla ukázka z románu „Hlad“ (text 4) označena za spíše nevhodnou pro mládež.

I. Březinová: „Jmenuji se Martina“ (text 7)

Předpokládalo se, že text bude přijat nadprůměrně, zvláště pak skupinou dívek. Tento předpoklad se potvrdil. Z hlediska srozumitelnosti byl text oceněn jako jeden ze dvou nejlepších vzhledem ke všem ukázkovým textům. Horší pak bylo hodnocení, nakonec nejnižších hodnot nabyt aspekt působivosti.

Žáci motivovaní literární výchovou ke čtení přijímali text lépe než nemotivovaní žáci, obě skupiny ale nadprůměrně. Stejně tak přijetí žáků – čtenářů bylo lepší než přijetí žáků – nečtenářů, čtenáři i nečtenáři však opět přijali ukázkou nadprůměrně. Výrazných rozdílů v přijetí bylo dosaženo vlivem faktoru pohlaví, dívky posuzovaly text výrazně kladněji než chlapci, což mělo možným důsledkem výběru hlavní postavy, kterou byla dívka, obě skupiny dohromady však přijaly ukázkou nadprůměrně. U tohoto úryvku se nabízela výrazná možnost ztotožnění s žáky. Na základě výsledků se s hlavní postavou ztotožnily více dívky než chlapci.

Je zřejmé, že takto psychologicky laděné téma bylo přijato horlivěji dívkami. Téměř všichni žáci však oceňovali srozumitelnost jazyka, přehlednost textu a tematickou aktuálnost. Bylo zjištěno, že žáci si uvědomují nutnost seznamovat se blíže s globální oblastí, kterou jsou civilizační choroby. K takovým tématům je nutné přistupovat se zvýšenou citlivostí a opatrností, avšak nelze je zanedbávat, neboť pokud si i žáci sami uvědomují nebezpečí těchto chorob a cítí se být rovněž ohroženou skupinou, musí se předcházet tomuto nebezpečí a využívat veškerých dostupných prostředků v různých formách.

V důsledku těchto zjištění byla prozaická ukázka z knihy „Jmenuji se Martina“ (text 7) označena jako vhodná pro mládež.

15.2 Shrnutí výsledků kvalitativního měření (ohnisková skupina)

Použití obou metod bylo pro tuto práci efektivní, přesto je metoda ohniskové skupiny viděna jako více přínosná. Metoda měření sémantickým diferencíálem sice podala uspokojivé výsledky a potvrdila některé domněnky, avšak je nutné brát v potaz okolnosti, které mohly žákovské vyhodnocování textů v dotaznících ovlivnit a zkreslit tak výsledky: někteří žáci mohli nabízené možnosti v dotaznících špatně pochopit, schválně mohli označovat neutrální stupně při posuzování, protože neměli chuť nad texty příliš přemýšlet, někteří žáci byli při posuzování textů v rozporu

sami se sebou (např. označili, že se jim text líbí, ale znovu by jej už nečetli), což vyplynulo i y kvantitativního výzkumu.

15.2.1 Diskuse výsledků

Těsně po započetí nahrávání rozhovorů s ohniskovou skupinou byla zjištěna smutná skutečnost. Naprostá většina z dotazovaných žáků na úvodní otázku „*Kdy naposledy jste zažili radost z četby?*“ nedokázala odpovědět. Někteří (převážně chlapci) uvedli, že v poslední době nezažili při četbě nic víc než jen to, že je kniha pobavila. Jedna dívka uvedla: „*Nečetla jsem knížku, která by mě k něčemu inspirovala.*“ Co je tedy špatně? Literatura zažívá obrovský rozmach, je progresivní. Vzniká řada bestsellerů, kvalitní literatura na nás „vykukuje“ na každém kroku. Dospělý čtenář, který se o knižní svět zajímá, si už sám dokáže docela dobře vytvořit určité představy o kvalitním, smysluplném a hodnotově bohatém díle. Žáci však potřebují posunout kupředu, žádají motivaci, potřebují poradit, ukázat, co by je mohlo „*inspirovat*“.

Cílem tohoto výzkumu nebylo zpochybňovat kvality čítanky nakladatelství FRAUS (vzhledem k tomu, že se jedná o jednu z nejlépe hodnocených čítanek na českém trhu by to ani nedávalo smysl), úmysl byl prostý - zaměřit se na ukázky, které se zdály býti typickým příkladem vhodně a nevhodně zvolené ukázky směřující k žákům na základní škole, a pokusit se zjistit, jak vypadá adekvátní ukázka vzhledem k žakovskému věku, schopnostem, dovednostem, čtenářským i životním zkušenostem, míře jeho kompetencí. Toto zjištění by mohlo alespoň z malé části přispět k tomu, aby se žákům dostávaly v hodinách literární výchovy kvalitní texty, které by je mohly posunout, inspirovat, učit je. Cílem základního vzdělávání je vychovávat z žáků funkčně gramotné jedince, učit je nejen přemýšlet v širších souvislostech, ale také posilovat jejich sebevědomí a připravovat je na život. K socializaci člověka je nutná komunikace, na které je literární výchova postavena (měla by být), a tak nenaskytne-li se žákovi možnost komunikovat tak, aby prosazoval sám sebe, své názory, domněnky, interpretace textu, nemusí dojít k žakově sebeprosazení nejen ve škole, ale také mimo ni, později i v pracovním a osobním životě.

Mnoho pedagogů uznává, že výběr literárních ukázek v čítankách FRAUS je velmi bohatý a široký. To je nesporná pravda, záleží v podstatě na každém učiteli, jak hodinu povede, zda přizpůsobí svůj časově-tematický plán a následnou náplň hodin čistě čítance. Naskytá se snad otázka, zda, zda je efektivnější předložit žákům velice pestrou škálu všech témat a žánrů, forem díla, nabídnout jim „od každého něco“, aby se s určitými typy literárních děl alespoň setkali, přišli s nimi do kontaktu, a to i za předpokladu, že to s nimi v lepším případě nic neudělá, nebude to mít žádný účinek, efekt, v tom horším je to dokonce odradí od čtení obecně. Nebo vybírat jiné formy, jiné interpretace určitého tématu, srozumitelnější, modernější díla, jazykově bližší dnešním potencionálním čtenářům. Samozřejmě musíme brát vždy v potaz individualitu člověka dospělého,

ale rovněž dítěte a pubescenta. Každý může mít zálibu v jiném druhu textu, pro jednoho je atraktivní jednoduché a prvoplánově stavěné dílo, někdo se vyžívá ve složitosti a rád si domýšlí. Z výzkumu však vyplynulo, že většina pubescentů od 13 do 16 let se přiklání četbě, které rozumí již po prvním přečtení, bez následné interpretace učitele či někoho jiného. Někdy ani následný výklad učitele žáky příliš nemotivuje k tomu, aby po knížce následně „sáhli“.

Každý může mít na dílo jiný názor. Kvalitní výuka se má organizovat tak, aby žáci dostali příležitost a prostor k vyjádření svých názorů. Měl by jim být poskytnut takový ukázkový text, který by odpovídal smyslu problematicky orientované úlohy, avšak neměl by dosahovat tak nadměrné problematičnosti, že by na jeho řešení žáci nemohli přijít. Literární výchova se pak potýká s problémy, neboť žáci se v hodinách bojí hovořit o tom, co neznají, s čím nemají vlastní zkušenost. Tento efekt nemůže nikdy vést ke kvalitní výuce, neboť se nerozvíjejí klíčové kompetence žáků, především komunikativní, sociální a personální, kompetence k řešení problémů, ale také kompetence k učení. Texty obsažené v čítankách proto mají odrážet nejen představy odborníků, ale také žákovské představy, přičemž v ideálním případě dojde nakonec k vzájemné shodě, souladu, literární svět se propojí s životy žáků i oborovými představami.

Při realizaci nahrávání rozhovorů s žáky ohniskové skupiny bylo zajímavé sledovat, jak se žákovské emoce v průběhu tohoto procesu měnily v závislosti na tom, s jakým napětím k otázce jim položené přistupovali. Pokud totiž žáci dostanou konkrétní otázku na konkrétní téma, které se nějakým způsobem dotýká školy, jejich znalostí, bojí se toho, že udělají chybu, řeknou něco nesprávně, a tak se jim ostatní vysmějí a oni budou považováni za hlupáky. Při zodpovídání otázek týkajících se obecnějšího tématu – tedy čtenářství a vztahu k literatuře, čtení obecně – se žáci cítili uvolněněji, nepociťovali svázanost, přílišnou zodpovědnost. Věděli, že jejich odpovědi se budou pravděpodobně lišit, že každá odpověď bude správná. Pokud jsme se však zaměřili již na konkrétní ukázky, museli být žáci opakovaně dotazováni a bylo jim také zdůrazněno, že ani zde není v jejich případě dobrých či špatných odpovědí, neboť každý má svůj názor, každý je individualitou se svým vlastním vnitřním životem i cítěním, prožívání uměleckého textu.

Žáci se snaží rekonstruovat své poznatky, pokud však trpí pocitem nejistoty či nevědomosti, může se poté učitel z jejich strany setkat s odmítavým postojem říci svůj názor na dané dílo. Nechuť diskutovat a ztráta motivace mohou být rychlým ukončením procesu a jakýchkoliv snah učitele, ačkoliv jsou žáci v tomto věku tvořiví a originální, snaží se o neatřelé způsoby řešení, umějí vytvářet hypotézy a myslet abstraktně. Často je toto vše ale ukryto před světem pouze v jejich nitru.

Během realizace výzkumu se potvrdilo, že žáci většinou dokáží, alespoň do určité míry, sdělovat své myšlenky, dojmy, pocity, které v nich ukázka vyvolává. Ačkoliv se tak děje v omezené míře, lze to pojmout jako dobrý předpoklad pro kvalitně realizovanou výuku. Avšak cílem literární

výchovy by měla být ucelená literární interpretace, kde se žáci mají možnost vyjádřit ve všech směrech. U starších žáků se již nabízí velmi dobrá příležitost k takové interpretaci. Žákům se rozvíjí logická paměť, informace si pamatují na základě souvislostí, přesto však mají stále bohatou představivost a širokou zásobu fantazie, necítí ještě navíc příliš zábrany. To představuje dobrý potenciál k vytváření nevšedních a zajímavých úvah a také k tomu, aby žáci přicházeli na nové souvislosti a vztahy, aby věděli nejen „co musí“, ale také „co chtějí“ udělat.

Lepilová přibližuje zájmy pubescenta, které sice prošly během staletí v souvislosti např. s konkrétními knižními tituly, moderním vývojem, učebními prostředky změnou, avšak podstata zůstala stejná: „*Kromě ideálů ale snadno otevírá dveře i prostřednosti a módnosti konzumního životního stylu. Miluje hru na tajemství, šero, symboly (fantastické prostory Harryho Pottera, Batmana, Spidermana aj.*“ (Lepilová, 2014, s. 55).

Na základě rozhovorů s žáky ohniskové skupiny i z kvantitativního měření bylo zjištěno, že mládež neupřednostňuje pouze humorné, odlehčené příběhy, které si kladou za cíl především pobavit čtenáře. Příběh může mít prvky grotesky, tragiky, není důležité, zda v něm dochází k vraždě nebo postava umírá. Důležité je pochopení. Vždyť kdo se chce setkat s neporozuměním, ať už někdo nerozumí nám, či my jemu, popř. tomu.

Žáci také vyjádřili, že benevolence by v hodinách literární výchovy převládat neměla. Nesouhlasili s tím, že čítanky by měly obsahovat jen žánry, které je budou bavit, jen všeobecně atraktivní texty, které se setkají ve většině případů jejich věkové kategorie s pozitivním přijetím. Žáci si uvědomují, že náplně hodin i obsahy čítanek jsou stavěny účelně tak, aby to bylo efektivní. Pokud by se učili jen to, co vyžadují, nastal by na poli školního vzdělávání zmatek a nakonec by to žáky počalo tak jako tak nudit.

Samozřejmě v čítance nemohou být pouze ukázky titulů, které budou každého žáka jen bavit, avšak výběr by se měl soustřeďovat na to, aby žáci byli co možná nejvíce ukázkami pro další četbu motivováni. Důležité literární epochy lze představit záživnějšími a srozumitelnějšími typy textů či jinými pasážemi z vybraného textu. Učitel má vždy možnost představit zvláštní a zajímavé ukázky na základě vlastního materiálu, který si do hodiny přinese (např. krátký nakopírovaný úryvek z díla, videa, audionahrávky, využití webových stránek apod., zkrátka vše, čím by mohl styl autorova psaní přiblížit. Je však zbytečné zatěžovat nepochopitelnými texty učebnice, čítanky.

U čítankových ukázek **5** a **8** někteří žáci uvedli, že pokud by se s nimi setkali později, coby starší a zkušenější čtenáři, nejspíš by na ně zapůsobily tyto texty jinak, snad by je i zaujaly a bavily, spatřovali by v jejich čtení smysl. Jedna dívka z těchto recipientů uvedla k textu **5**, že ve svém věku by si celou knížku tohoto charakteru zcela jistě nepřečetla, do budoucna by jí však možná dala šanci. Z výzkumu ale mj. vyplynulo, že žáci se k pro ně nezajímavým textům již nevracejí. Je tedy

jen malá šance, že by žáka seznámení se s pro něj nudnou a obtížnou ukázkou iniciovalo k tomu, aby si ji za nějaký čas přečetl znovu.

Žáci byli zmateni např. z archaicky laděné ukázky **5**. Téma smýšlení o lidské duši a Osobě je docela zajímavé, ale neměli příliš chuť se k němu přes autorův styl dostat blíže. Otázky navozující kontakt se čtenářem nepůsobí v tomto díle osobně, jako by autor nepromlouval k živým naslouchajícím bytostem. Jsou to osobní vnitřní úvahy o lidském nitru, které však na žáky působí vzdáleně a cize, ačkoliv by se s nimi toužili ztotožnit.

Hledání vlastní identity je pro starší žáky přirozeným doprovodným jevem jejich vývoje. Pravděpodobně i proto jim téma hledání člověka Osoby v sobě samém není vzdáleno. Avšak přitažlivost tématu musí jít ruku v ruce se způsobem, jakým bude představeno. Téma lidského hledání je složitou oblastí samo o sobě. Pokud by žákům podobný úryvek, jakým je text **5**, měl pomoci s tříděním jejich myšlenek, pokud by jim měl pomoci třeba i s hledáním sebe sama, hledáním vlastní identity, měla by pozornost být zaměřena hlavně na jeho vnitřní podstatu, ne však na náročnou formu a rozkrývání složitých filozofických úvah, v nichž se ona podstata vlastně skrývá.

Ukázka **3** se také nesetkala s pozitivním ohlasem proto, že byla pro žáky málo pochopitelná, forma je nezaujala a mátlá je. Žáci byli konzervativnější a stručnější co se odpovědí týče, vzhledem k ostatním ukázkám neprojevovali příliš emocí.

Ve vztahu k adekvátnosti se ukazuje, že není podstatné, zda text pochází z přelomového díla či jeho autorem je z hlediska literárního oceňovaná osoba. Lze se domnívat, že po učitelově výkladu by žákům neutkvěla v případech textů **3** a **5** v paměti alespoň jedna hlavní myšlenka, podstata, vzpomínka na úryvek, která by byla trvalá. Žáci v hodinách mohou odpovídat na dotazy učitele vztahující se k ukázce, mnohdy však výpověď žáka nemusí souhlasit s jeho vnitřním pocitem a vlastním názorem. Žáci na dotazy odpovídají, protože se to od nich očekává. Často však vyjevují naučené formulace, myšlenky, které jsou obecně známé, řídí se podle pravidel, které kdysi někdo vymyslel. Je to zároveň na jednu stranu přirozený jev, protože dospívající žáci mají sklony přebírat názory autorit, avšak literární výchova by k tomu žáka podporovat neměla. Pouze reprodukce bez vlastního zapojení žáka svazuje a upírá mu možnost interpretace.

Je zřejmé a pochopitelné, že mnoho žáků ve svém věku ještě nedokáže ocenit složitější typy textů. Filozofické úvahy o smyslu existence, životní otázky, hledání světonázoru a pravdy či jiná témata a oblasti mohou žákům připadat zajímavé, když jim to však nepředá nic zásadnějšího, než jen pocit, že to bylo zajímavé, ztrácí se ve výběru podobných textů do čítanek ZŠ smysl. Splňují totiž některé zásady problematicky orientované úlohy, mohou se týkat reálného žákovského života, mohou klást důraz na samostatnou práci žáka, ale v takové míře, ve které ji není schopen. Problematicky orientovaný text v sobě má implikovat řešení, které žáci sami naleznou.

Žáci by se napřed mohli seznámit se stejným tématem v jiném, jednodušším a jasnějším textu, poté by nahlédli do textu složitějšího a mohli by srovnávat, neboť by již disponovali určitou získanou čtenářskou zkušeností vztahující se k této oblasti. Pozornost by při výběru ukázky do čítanky měla být zaměřena na to, aby ukázka splňovala co možná nejvíce kvalitativních parametrů (srozumitelný jazyk, zajímavé téma s důležitou myšlenkou, se kterou se žáci mohou ztotožnit, popř. postavy, se kterými by se ztotožnili, interpretovatelnost, nejednoduchost ve smyslu, aby nebyla plytká, dostupnost, čtivost, přiměřenost věku, čtenářským i žakovským zkušenostem atd.).

Vybraný nevhodný text nemusí být nahrazen vždy textem zcela jiného díla, ale např. výběrem zajímavější pasáže z knihy, spojením několika kratších a zajímavějších pasáží apod. Ostatně i u ukázky **6**, kterou žáci přijali v obou částech výzkumu velmi kladně, se našel jistý nedostatek. Někteří žáci byli dokonce rozladěni tím, že jim byl vyzrazen konec příběhu. Ačkoliv uznali, že od vypůjčení knihy je to zřejmě neodradí, bylo očividné, že jejich motivace a nadšení mírně kleslo.

Opačný problém nastává, je-li vlastní obsahová pointa díla jednoduše žákovi předána učitelem ve vyučovací hodině, ve které ne vždy jsou ideální podmínky k procesu, ke kterému dochází při kontaktu čtenáře s knihou. Pokud se tak žák setká v hodině s textem, jemuž neporozumí, což se ale na konci hodiny bude vyžadovat, sdělí mu učitel požadované informace o textu, které jsou známy obecně. Žákova aktivita je pak mizivá až nulová.

Zásadní parametr didaktického textu, čtivost, musí každý čítankový text splňovat, nejen poutavý obsah je zárukou úspěchu, také komunikační ztvárnění musí být přijato kladně. Texty **3** a **5** nesly znaky čtivosti jen velmi málo. Působivost nebyla nulová, avšak nijak uspokojivá, texty byly pojmově bohaté, avšak jako celky působily složitě. Téma by některé žáky zaujalo, avšak malá přístupnost mnoho žáků odradila od toho, aby dali ukázkám šanci. Ani text **8** nevykazoval znaky čtivosti v plné míře, avšak byl přijat poměrně dobře. Text **6** byl pro žáky velmi čtivý, nejen téma je oslovilo, také jazyk a styl autora jim vyhovoval, což text učinilo přístupným pro žáky.

Čtivým se text stává i ve chvíli, kdy čtenář zjišťuje, že může při jeho recepci postupovat v duchu konstruktivismu. Pokud žák nemá předchozí znalosti a zkušenosti, může se očekávat, že neporozumí novému učivu. Můžeme takovou situaci připodobnit k domu, který nemůže být postaven bez základové vrstvy. Pokud se postaví jen stěny a střecha, nebude dům od země izolován, nastane v něm zima a nakonec se možná úplně zborší. Stejně tak žák (resp. čtenář) musí mít možnost na něčem budovat, rekonstruovat dosavadní poznání.

Není-li text téměř vůbec pochopen hned po prvním čtení, znesnadní se průběh učení, možná k němu ani nedojde. Třífázový model učení E-U-R, jenž vychází z konstruktivistického pojetí učení, by měl zahrnovat tři fáze, z níž v první a zásadní je důležité to, aby si čtenář uvědomil, co už o tématu ví sám. Nemůže však dospět do druhé fáze, kde již nové poznatky propojí se starými a

porozumí jim, pokud u něj neproběhne fáze první. Vyučování nepovede k samostatné práci žáka, a vlastní interpretace textu, o kterou jde v literární výchově především, nevznikne.

Vhodně zvolená ukázka v čítankách by měla plnit alespoň dvě funkce. Tou první je zcela jistě její obsáhlost co největšího množství oblastí, které jsou typické pro daného autora díla. Ať už se jedná o charakteristický styl psaní, vliv doby a období, ve kterém bylo dílo tvořeno, typické rysy, smysl, motivy, náměty, témata díla apod. Druhou, možná skrytější funkcí vhodně zvolené literární ukázky, by měl být její potenciál, záměr motivovat čtenáře k dalšímu čtení, nejlépe stejného či obdobně tematicky laděného díla, minimálně však ke čtení obecně. Lze říci, že texty, které většinu žáků nemotivují k další četbě, zabírají místo jinak hodnotným, modernějším, atraktivnějším nebo nadčasovým ukázkám.

Samozřejmě se neočekává, že každý typ ukázky v čítankách vyvolá vždy nadšení u všech žáků. Avšak takové ukázky, ve kterých žáci sice rozeznají kontury hlavních myšlenek, avšak bez hlubšího zájmu a aniž by to na nich zanechalo pozitivní estetický dojem, bývají v podstatě zbytečné, neboť ztrácejí v hodinách smysl.

Ve vztahu čtenářství a genderu bylo možné shledat rozdíly nejen u výsledků kvantitativního měření, ale rovněž u výsledků získaných měření metodou ohniskové skupiny. Dívky a chlapci se lišili nejen názorově. Romantická ukázka 6 a problematikou bulimie se zabývající ukázka 7 se setkaly s lepším přijetím dívek než chlapců, naopak z jednodušší, komické, vulgární a „uličnické“ ukázky 2 či z textu 8, který pojednával o muži, jenž pocit z dobře vykonané práce vyměnil za chvíle strávené se svou ženou, byli nadšeni spíše chlapci. U těchto ukázek se nabízela velký prostor pro ztotožnění postavy s žákem. Avšak potvrdilo se, že ne vždy je možnost ztotožnění s žákem přímo úměrná přijetí textu. Text se může jevit jako vhodný z pohledu možného ztotožnění, avšak zároveň musíme přihlídnout i k jiným aspektům, totiž např. k nadměrné složitosti jazyka či naopak přehnané jednoduchosti a plytkosti. Nepřehledný a zmatený text a přemíra témat v něm můžou být rovněž určujícím ukazatelem jeho neadekvátnosti vůči věku, schopnostem, vědomostem, psychické zralosti i čtenářské zkušenosti. Žák se může s postavou ztotožnit jakkoliv, chybí-li však textu podstata, myšlenka, její život, nemůže být takový text adekvátní.

Dalším z rozdílů mezi dívkami a chlapci byla vedle názorové nejednoty kvantita vyjadřovací. Chlapci se při rozhovorech drželi často zpátky, byli stručnější. Dívky jsou celkově přístupnější, mají o něco bohatší citový fond a dokáží jej dostat na povrch. Chlapci se při vyjadřování pocitů a dojmů drží více zpátky a neuvažují většinou v tak širokých souvislostech jako dívky.

Genderové rozdíly se v období pubescence a adolescence projevují velmi výrazně. Z Trávníčkova výzkumu (Trávníček, 2008, s. 57) vyplynulo, že rozdíly mezi muži a ženami jsou výrazné – až dvojnásobek mužů se řadí mezi nečtenáře (ženy: 12%, muži: 23 %).

Ve oblasti čtenářství jsou genderové rozdíly zřetelné, což dokazují i doposud všechna proběhlá mezinárodní šetření PISA, a to v rámci všech zemí. Dívky všech zúčastněných zemí se dokázaly lépe orientovat v souvislých i nesouvislých textech než chlapci.

Podle očekávání vyplynulo i z výzkumu, že je více nadšených čtenářek než nadšených čtenářů, a to bez rozdílu věku, což je logické vzhledem k dlouhodobým výzkumům mozkových hemisfér u žen a mužů a rozdílu mezi nimi během vývoje jedince. A tak dříve než muži dosahují ženy v důsledku rychlejšího rozvoje levé hemisféry mozku ve školním věku lepších kvalit v oblasti čtení, psaní, což zahrnuje obecné vyjadřování, kvalitu slovní zásoby či plynulý řečový projev.

Zároveň jsou dívky více empatické, emočně zralejší a vnímavější. Rozdílnost myšlenkových funkcí u žáků a žákyň dokazuje i Homolová (2013a, s. 18–20): dívky čtení obecně více baví (o 1/5 více), rozdíl není příliš razantní mezi žáky a žákyněmi, kteří přečtou zhruba jednu knihu za měsíc, téměř dvakrát chlapců než dívek však nepřečte měsíčně nic (opět zde nejsou zahrnuty učebnice), což ukazuje rozdíl markantní.

Nejen z výzkumu vyplývá, že některé tituly zajímavé pro chlapce se neshodují s výběrem četby dívek. Zajímavá by proto mohla být v rámci předmětu literární výchovy myšlenka rozdělení titulů pro žáky staršího školního věku podle jejich pohlaví.

Zajímavé bylo zjištění, že by žáci dali tématu ukázky **8** šanci, což se neočekávalo. Text byl vybrán proto, že jeho téma nepůsobilo jako pro žáky přitažlivé. Na základě odpovědí k ukázce **8** je zřejmé, že žákům text připadá zajímavý, některé motivuje k dalšímu čtení, zhruba polovinu nikoliv. Ukazuje se však v tomto případě, což vyplynulo i z doplňujících otázek k výsledkům kvantitativního měření, že starší texty (považujeme díla vydaná do roku 1945) nemusí být nutně zastaralé a žáky ne vždy odradí. Pokud je téma nadčasově zvoleno a jazyk je rovněž srozumitelný, navíc vtáhne čtenáře do děje, ačkoliv tragického, je pravděpodobné, že se ukázka díla setká s ohlasem čtenářů. Je pozitivním zjištěním, že ukázka nebyla většinou odmítnuta. Žákům se během dospívání vytváří a upevňuje morálka. Tu v sobě mj. ukázka **8** ukrývá, a tak žáci otvírají svým kladným přijetím textu možnosti k tomu, aby docházelo k upevňování žákovské morálky.

Jeden žák u textu **8** však také uvedl, proč by si básnickou knížku nepůjčil. A odpověď byla jednoduchá: nemá rád básně, poezie ho nezajímá. Tento možná unáhlený a předpojatý názor má mnoho žáků ZŠ. Poezie je pro ně příliš vzdálená svým jazykem, formou, s obsahovými tématy se ale mnozí ztotožňují. Příčina v jejich nechuti tkví v celkovém způsobu šíření poezie mezi čtenáři na základních školách. Jsou jim předkládány básně zažité, v národním povědomí zakořeněné či

celosvětově uznávané. Musíme se však ptát, kým jsou uznávány. Jistě ne těmi, kteří se v nich neorientují. Proč tedy žáky mást zbytečně složitými, zakuklenými verši, které jsou jistě zajímavé pro vědecké pracovníky a literární odborníky, nic zásadního z jejich hodnot se ale nevryje hluboko do žákovského nitra. Pomyslí si, že je text zajímavý. Ale zajímavý je i svět kolem nás, kterému často nerozumíme, proč se tedy alespoň nepokusit o vytvoření jasnějších představ o světě prostřednictvím porozumění textu (jakémukoliv) a získání cenných hodnot?

- **Celkové vyhodnocení čítankových ukázek je tedy následující:**

text 3 (G. Apollinaire: „*Pásmo*“) - shledán jako neadekvátní žákům 8. a 9. ročníků ZŠ,

text 5 (J. Čapek: „*Kulhavý poutník*“) - shledán jako neadekvátní žákům 8. a 9. ročníků ZŠ,

text 6 (R. Rolland: „*Petr a Lucie*“) - shledán jako adekvátní žákům 8. a 9. ročníků ZŠ,

text 8 (J. Wolker: „*Balada o očích topičových*“) - shledán jako adekvátní žákům 8. a 9. ročníků ZŠ.

Závěr

„Umět číst a především být čtenářem v pravém slova smyslu znamená umět si o přečteném promluvit, učit se o přečteném vyprávět a později i psát. Při vyprávění nebo psaní o textu si čtenář text oživuje, obnovuje ve čtenářské paměti, zvnitřňuje své prožitky znovu“ (Lepilová, 2014, s. 46).

Tato práce si kladla za cíl posoudit adekvátnost či neadekvátnost čtyř vybraných uměleckých textů v „*Čítance FRAUS pro 9. ročník ZŠ*“ vzhledem k věku a čtenářským i osobním zkušenostem dospívajících žáků, a to s využitím výzkumných metod: metodou sémantického diferenciálu a metodou ohniskové skupiny. Výzkum k této práci však byl realizován nejen kvůli snaze zjistit, zda jsou osobitě výrazné čítankové texty skutečně vhodnou volbou pro obsah učebních pomůcek, se kterými se žáci setkávají ve škole i mimo ni každodenně, a které mohou ovlivňovat žákovské čtenářství; smyslem bylo také poukázat na to, jakým textům, respektive kterým oblastem uměleckého textu by mohla být věnována zvýšená pozornost při tvorbě veškerých čítanek pro dospívající žáky, určených pro školní literární výchovu. Žádný text nelze dokonale postihnout a nekompromisně stanovit, zda je jako ukázka v čítance vhodně zvolen a odpovídá svým účelům. Lze ale odhadnout, které texty vykazují menší, větší, či vůbec žádnou perspektivu do budoucna. Tak tomu bylo i v případě volby všech výzkumných textů této práce. Potvrdily se některé domněnky; např. se prokázalo, že spojitost žákova života a jeho ztotožnění se s ukázkou či přímá i nepřímá zkušenost mohou výrazně pozitivně ovlivnit žákovskou recepci a celkový pohled na ukázkou. Jiné předpovědi se ale naopak a překvapivě nevyplnily. Jako např. vnímání starších typů textů, které nemusí být vždy negativní. Rovněž jsme srovnávali ukázky čítankové i mimočítankové; nepotvrdily se odhady, že budou všechny mimočítankové texty pro žáky atraktivní, a opět se potvrdilo, že text by měl disponovat většinou klíčových aspektů, které žáci podvědomě očekávají (chtějí se s textem ztotožnit a sblížit se s hlavními postavami příběhu, touží po zajímavých a poučných tématech, chtějí nalézat důležité (velké) myšlenky, nevyžadují lacinou či brakovou literaturu, chtějí však textům rozumět, touží vědět, co jim řekl atd.); naopak by se při výběru čítankových textů mělo dbát na to, aby se předcházelo negativním důsledkům předložení neadekvátního textu (např. volit srozumitelné ukázky s náročným, ale poutavým tématem apod.). V neposlední řadě byl sledován vliv osobnostních faktorů žáků na celkovou recepci výzkumných textů, přičemž zde se potvrdila převážně většina domněnek (např. že dívčí recepcie textů je na vyšší úrovni než ta chlapecká), přesto přišly i nepředpokládané poznatky (např. někteří méně zaujatí a slabší žáci přijímali některé texty lépe než ti motivovaní ke čtení a celkově literatuře přístupnější).

Každý čtenář, má-li stavět, rozšiřovat a zkvalitňovat své čtenářství, jehož výhod a zisku si bude čím dál více užívat, musí mít dobrý základ, stejně jako dům, který se může dále dotvářet a zvelebovat jen pokud má dobrou základnu, která se po chvíli nezbortí. Žáci rádi objevují nové věci, jsou jako vyprahlá zem, která touží po čerstvé vláze informací a různých pohledů na danou věc, zároveň jim však mnohdy chybí trpělivost a mají tendence řídit se bezprostředním prvním dojmem, vynášejí soudy bez toho, aniž by se do dané oblasti ponořili hlouběji. Dokážou charakterizovat, jaké žánry je přitahují a jaké styly psaní jsou jim blízké. Neztracují starší texty, jsou otevřeni i poezii, ačkoliv bližší jsou jim epické básně, popř. ty lyricko-epické – „*Balada o očích topičových*“. Zde vidí příběh, obrazně řečeno mají možnost setkání s hlavním hrdinou příběhu, jehož život prožívají s ním. Postava přitom zažívá uspokojení, snad i pocit zadostiučinění. A tak žáci vidí radost, ale také bolest a žal nad ztrátou milované osoby. S jiným druhem bolesti se pak žáci setkávají např. v „*Kulhavém poutníkovi*“ či „*Pásmu*“. Postavy (vypravěči) zde však už nestojí tak blízko svému mladému čtenáři. Přemýšlejí o smyslu svého života, o její cestě k zatím neostrém cíli („*Kulhavý poutník*“). Téma žákům, hledajícím ve svém věku sebe sama, vlastně docela blízké. Avšak styl autora, působící zastarale, ve spojení s žánrovou formou eseje žakovský zájem až na několik výjimek nepodní. Snad i celý tok autorových myšlenek působí pro žáky příliš abstraktně, oni se pak nemohou chytit záchytného bodu. Střídání úvah o podstatě Kulhavého poutníka, démonovi, charakteristice Osoby, člověku, podobě duše apod. působí na žáky spíše matoucím dojmem, což nejen vede k nepochopení, ale nenasměruje žáka k dalšímu čtení. A nemusí pomoci ani otázky autora ke čtenáři. Hlavní (tzv. velkou) myšlenku žáci většinou naleznou, často však o ní později už nepřemýšlejí a z hodiny si ji neodnesou. Složitě téma vyžaduje naopak jednodušší a působivější text, esej pak by měl být představen prostřednictvím úryvku obsahově pro žáky přitažlivého, psaného modernějším jazykem i stylem. Seskupení polytematičnosti, tendence k asociování a rozvolněné struktury básně („*Pásmo*“) může zapůsobit a vzbuzovat dojem moderního vzezření, zdá se však, že pro žáky základních škol představuje taková „poetická směs“ něco nepřístupného a nelákavého. Pro ně složitě dílo (ukázkou) žáci sami uznávají, připouštějí dokonce, že by si k němu mohli najít cestu, nikoliv však nyní, nýbrž v pozdějším věku, po nasbírání pro citlivé vnímání potřebných zkušeností. Žák v takovém textu vyhledá spoustu motivů, může najít zásadní tematické prvky, básnické prostředky apod., pravděpodobně reprodukuje obsah ukázky, nalezne styčné body, nepopíše hlavní myšlenku ani bezprostřední pocity a dojmy; může se stát, že emočního výbuchu smyje vlna dezorientace a zmatení. Naopak příliš jednoduše stavěný příběh jim nemusí být nutně sympatický. Úryvek z povídky „*Voda se štávou*“ z povídkového souboru „*Hovno hoří*“ se nesetkal pouze s kladnými reakcemi, přesto se však objevila vlna úspěchu díky nenásilnému stylu autora, což, zdá se, není pro žáky tak samozřejmé; rozporuplné reakce např. přinesly obsažené vulgarismy, což vypovídá o tom, že žáci mají tendenci chovat se spíše tak, jak se od nich očekává, říkat pravdy,

kteře jsou zažitá celá léta. Zřejmě nepojímají vyjadřování autora (ústí postav) za jeho osobitý umělecký styl, kterým dodává punc autentičnosti a opravdovosti, pojmají vulgarismy ne jako prostředek, se kterým mohou pracovat, ale jednoduše jako „něco sprostého, co se nečekaně objevilo ve škole“, tam, kde na to nejsou zvyklí (samozřejmě kromě vlastních rozhovorů se svými spolužáky, kde vulgarismy nikdo nešetří). Srozumitelnost textu důležitým předpokladem pro dobré přijetí textu mladými čtenáři, je i jednou ze zásad jeho adekvátnosti. Je rozdíl mezi komplikovaností a náročností textu, neboť pokud má žák překonávat sám sebe a posouvat se na stále vyšší úroveň čtenářství, má být veden ke snaze si s náročnějšími pasážemi textu poradit, čímž rozvíjí i kompetence k řešení problémů. Případně složitější nesnáze ale naopak mohou úsilí o osobitou interpretaci zahubit. Představení náročnějšího žánru je třeba vykompenzovat žákům blízkým tématem; naopak žánry a jejich varianty pro ně osvědčeně bližší (např. dobrodružný román, detektivní povídka, milostná novela, postapokalyptické romány, fantasy apod.) mohou také pojednávat o složitém tématu, ale žáci se s takovou literární ukázkou mohou ztotožnit, jako je tomu třeba v tragické milostné novele „*Petr a Lucie*“, v níž hodnoty mladých milenců překonávají válku a smrt. Poselství si z takového úryvku odnášejí z hodiny i žáci. Seznámení s autorem, jeho dílem i dobovým kontextem tak probíhá nenásilnou formou. Žáci dokáží shrnout celý předložený příběh dvěma slovy, a ačkoliv jsou v některých odpovědích na kladené otázky vztahující se k tomuto textu skoupí na slovo, je zřetelné, že takový text má v sobě potenciál, který žáci jsou ve svém věku schopni využít. Ke ztotožnění nemusí vždy dojít, a ani není samozřejmé, že se objeví u žáka přímá či totožná vlastní zkušenost s dějovými tématy. Avšak dokážou-li žáci v úryvku najít pro ně zásadní a hlavní myšlenku, ukáže se, že jejich zkušenost na podstatu ukázky navázala, že došlo ke spojení čtenáře a čteného. K podobně výraznému spojení nedošlo např. u ukázky z románu „*Hlad*“, ačkoliv úryvek nebyl přijat výrazně kladně ani záporně. Probudil však zvědavost a byl dobře srozumitelný. Takové vlastnosti textu jsou přínosné, avšak nejsou dostačující, neboť pokud žák nenalezne myšlenkové jádro ukázky, k žádoucímu propojení nedojde. Řadou kladů disponující úryvek z románu „*Cesta*“ je naproti tomu ukázkovým typem textu, který byl v čítankách mohl najít své uplatnění. Je totiž nejen srozumitelný, nabízí ale také atraktivní téma na pozadí hluboké silné myšlenky, budí zvědavost i řadu emocí, spojuje se s čtenářskou duší a setrvává v ní. Žáci netouží při čtení jen po zábavě, jak se mnozí – mnohdy ze setrvačnosti – domnívají, chtějí však, aby se jim odkryla globální témata, o nichž mohou číst denně na internetu či v časopisech, která je ale ve skutečnosti mívají. Myšlenky nemocné Martiny v příběhové knize „*Jmenuji se Martina*“ seznámí svého dospívajícího čtenáře s problematikou, která by se jej mohla týkat v současnosti i budoucnosti; podobné příběhy pak mohou potvrzovat a upozorňovat na to, že zdánlivě nepřítomný problém může být najednou tak blízko.

Žáci se nemusejí s příběhem absolutně ztotožňovat, není nutné, aby jejich příběh prožívali i hlavní hrdinové na čítankovém papíře. Avšak zachovají se k dílu stejně, jako ono se zachová k nim. Nakonec musí dojít k symbióze. Žáci oceňují literaturu, vnímají její přesah do vlastní budoucnosti, většinou ale ve smyslu nutnosti, ne tolik jako různé světy pro ně zásadních a přínosných myšlenek, radost, kterou mohou prožívat bez ohledu školu, společnost a názory okolí. Pokud se bude při tvorbě čítanek přihlížet pouze k tomu, aby se žáci naučili potřebné teorie a odříkali naučené výklady z paměti, nedojde k tomu, aby se mladí čtenáři ve škole setkávali jen s kvalitními adekvátními texty, které je podnítí k myšlení v širších souvislostech, hledání a osvojení morálních hodnot, které budou budovat kladné čtenářské vztahy a souznění.

Žáci při vyplňování dotazníků ani při nahrávání rozhovorů netušili, které ukázky pocházejí z čítanky a které nikoliv. Sběr dat vycházel maximálně ze subjektivních názorů a pocitů žáků. Bez ohledu na původ textu se neukázalo, že by žáci čítankové ukázky bez rozdílu odmítali a ty mimočítankové naopak přijali s radostí. Většina z nich se po prvotním ostychu rozmluvila a do ukázek se ponořila do hloubky. I ti, které čtení zjevně nebavilo, nakonec téměř vždy sdělili svůj názor. Žáci oceňují možnost sebevyjádření víc, než se mnohdy zdá. Averse ke čtení a k přemýšlení o něm se většinou buduje už na základní škole. Mnohé nepostihne. Ti opustí brány školy a svou oblíbenou knihu si koupí či vyhledají v knihovně. V tom horším případě žák kouzlo literárního světa nikdy neobjeví, někdy dokonce ze strachu. Někdo se čtenářem narodí a někdo se jím stane. A proto zásadním úkolem nejen stávajících a budoucích učitelů, ale také těch, kteří se podílejí na výstavbě českého školství jakýmkoliv způsobem, je vychovávat čtenáře, kteří nejen čtou, ale také vnímají a prožívají okolní svět a vytvářejí sami sebe.

Použitá literatura

BACHMANN, Heinz, HUNZIKER, Urs, VOGEL, Alfred. *Ist unsere Schule noch zeitgemäss und artgerecht? (Ein etwas anderer Blick auf das Fundament unseres Bildungssystems – die « Volksschule»* [online]. Oberentfelden/Aarau: Sauerländer Verlage AG (Sauerländer), 2009. 414 s. ISBN 928-3-0345-00210-Y. [cit. 20.4.2017]. Dostupné z: https://phzh.ch/MAPortrait_Data/89081/12/200210_Bachmann_Artgerecht_L2.pdf

BINAROVÁ, Ivana. *Období adolescence. Období dospívání*. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Jmenuji se Martina*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2003. 127 s. Holky na vodítku. ISBN 80-00-01137-9.

ČEŠKOVÁ, Tereza. *Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: teoretický model jako východisko pro analýzu výuky*. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2016, 66(5), s. 530–548 [cit. 6.4.2017]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11622&lang=cs>

ČUŘÍN, Michal, BUBENÍČKOVÁ, Petra a kol. *Čtenářství v souvislostech*. Vyd. 1. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Česká literatura 19. století a transfer jejích hodnot do literární výchovy na základní škole*. In: NOVÁK, Radomil (ed.). *Hodnoty v literatuře a v současném čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. 136 s. ISBN 978-80-7464-476-4.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva a NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc : Hanex, 2000. Edukace. ISBN 80-85783-28-2.

HAMSUN, Knut. *Hlad*. V tomto překladu první vydání. Praha: Dybbuk, 2016. 237 stran. ISBN 978-80-7438-142-3.

HEJSEK, Lukáš. *Porozumění textu v kontextu vybraných teorií a modelů zpracování informací*. In: CIBÁKOVÁ, Dana a kol. *Recepce textu u žáků základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. 123 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4744-5.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. Monografie. 204 s. ISBN 978-80-244-4535-9.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013a. ISBN 978-80-7248-952-7.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Hodnoty čtení – čtení jako hodnota*. In: NOVÁK, Radomil (ed.). *Hodnoty v literatuře a v současném čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013b. 136 s. ISBN 978-80-7464-476-4.

CHALOUPKA, Otakar a VORÁČEK, Jaroslav. *Kontury české literatury pro děti a mládež: (od začátků 19. století po současnost)*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1984, 537 s.

CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 132 s. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.

JANÍK, Tomáš. *Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání*. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, (3), s. 244–261 [cit. 2.4.2017]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=734&lang=cs>

JANOTOVÁ, Zuzana a kol. *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013. 119 s. ISBN 978-80-905370-6-4.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KATTMANN, Ulrich. *Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky*. In: JANÍK, Tomáš a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* [online]. Brno: Paido, 2009. 148 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 14. ISBN 978-80-7315-176-8. [cit. 15.3.2017]. Dostupné z: http://www.paido.cz/pdf/moznosti_rozvijeni_didaktickyh_znalosti_obsahu.pdf

KUBECZKOVÁ, Olga. *Poezie pro děti a její umělecká hodnota*. In: NOVÁK, Radomil (ed.). *Hodnoty v literatuře a v současném čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. 136 s. ISBN 978-80-7464-476-4.

- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 232 s. ISBN 80-7238-539-9.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9, příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2007. 112 s. ISBN 978-80-7238-540-9.
- LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.
- MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- MCCARTHY, Cormac. *Cesta*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2008. 185 s. AAA: edice anglo-amerických autorů; sv. 90. ISBN 978-80-7203-973-9.
- MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Vyd. 1. Tišnov: Sdružení SCAN; Boskovice: Nakladatelství Albert - František Šalé; Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2001. SCAN; sv. 41 Metodologie; sv. 2. 100 s. ISBN 80-85834-77-4.
- PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? (Národní zpráva)* [online]. Vyd. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 52 s. ISBN 978-80-211-0608-6. [cit. 2.3.2017]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>
- PRÁZOVÁ, Irena et al. *České děti jako čtenáři*. První vydání. Brno: Host, 2014. 135 stran. ISBN 978-80-7491-492-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan. *Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení*. In: KNECHT, Petr a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. 196 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 11. ISBN 978-80-7315-174-4.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe*. In: MAŇÁK, Josef, ed. a KLAPKO, Dušan, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. 123 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 4. ISBN 80-7315-124-3.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 199 s. ISBN 80-210-2858-0.

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774–1948)*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999, 120 s. ISBN 80-244-0044-8.

ŘEZNÍČKOVÁ, Dana a MATĚJČEK, Tomáš. *Úlohy ve výuce geografie* [online]. Vyd. 1. Praha: P3K, 2014. 95 s. ISBN 978-80-87343-46-3. [cit. 9.4.2017]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/Ze0057/um/monografie_otazky_final.pdf

SCHWAHL, Markus. *Die Ästhetik des Stillstands. (Anti-Entwicklungstexte im Literaturunterricht)* [online]. Frankfurt am Mein: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2010. 114 s. ISBN 978-3-631-60221-8. ISSN 1617-531X. [cit. 18.4.2017]. Částečně dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=rq3c8V1Z6tcC&oi=fnd&pg=PA3&ots=4JDIukOwT9&sig=OINzrAbqENjqbiFRJGq86RCibl0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 111 s. ISBN 80-211-0411-2. [cit. 20.2.2017]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf

ŠABACH, Petr. *Hovno hoří*. 15. vyd. Praha: Paseka, 2005. 129 s. ISBN 80-7185-704-1.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Vývojová periodizace. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠVEC, Vlastimil, ed. a FILOVÁ, Hana. *Praktikum didaktických dovedností*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 90 s. ISBN 80-210-1365-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé (Recepce, interpretace, výuka)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3922-8.

VALA, Jaroslav a FIC, Igor . *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, ©2012. 86 s. ISBN 978-80-7409-054-7.

VALA, Jaroslav a kol. *Literární výchova ve škole. (Vzpomínky, vize, zkušenosti)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.

ZORMANOVÁ, Lucie a DROZDOVÁ, Monika. Mozek muže, mozek ženy. In: *Rovné příležitosti*, z.s. [online]. [cit. 7.3.2017]. Dostupné z: <https://www.rovne-prilezitosti.cz/clanky/clanek-12.html>

Seznam použitých zkratek

ČNO – české národní obrození

e-knihy – elektronické knihy

E-U-R – evokace-uvědomění si významu informací-reflexe

ICQ – I Seek You

IEA – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

MŠ – mateřská škola

OECD – The Centre for Educational Research and Innovation

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

p.o. - příspěvková organizace

RVP – rámcový vzdělávací program

sci-fi – science fiction

SOŠ – střední odborná škola

s.r.o. – společnost s ručením omezeným

SOU – střední odborné učiliště

ŠVP – školní vzdělávací program

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZŠ – základní škola

ZV – základní vzdělávání

Přílohy

Příloha 1: Ukázka vyplněného dotazníku kvantitativního měření (sémantický diferenciál)

Pohlaví: M x Ž Škola: Dobruška ZŠ Dobruška Znamka z ČJ: 3 Věk: 15
 a) čtu rád X b) čtu nerad a) LV mě motivuje ke čtení knih X b) LV mě ke čtení spíše nemotivuje
 a) LV mě spíše baví X b) LV mě spíše nebaví a) do knihovny chodím X b) do knihovny téměř nechodím

UKÁZKA 1

srozumitelná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neprůhledná
líbí	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepříjemná
slabá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	velká
účinná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bezmocná

Zdůvodnění: *velmi snižná. Džala mě.*

UKÁZKA 2

srozumitelná	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neprůhledná
líbí	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	nepříjemná
slabá	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bezmocná

Zdůvodnění: *Složně máz má polavla. Není tam správná slova, ale mně se to líbí. Vícě bych chtěla aby takových povídek bylo více.*

UKÁZKA 3

srozumitelná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neprůhledná
líbí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepříjemná
slabá	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	tupá
malá	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bezmocná

Zdůvodnění: *Vícě jsem nepochopil elij, jen jsem to přečetl ale do knihy se mi ten text mi kece nečetl.*

UKÁZKA 4

srozumitelná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	neprůhledná
líbí	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	nepříjemná
slabá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bezmocná

Zdůvodnění: *Hezky celá se mi dočila ale s chvění mi došlo se to nechtě změnil.*

rozumitelná												nesrozumitelná
komplikovaná	X											jednoduchá
nechápu		X										chápu
nejasná			X									jasná
odkrytá											X	skrytá
průhledná											X	neprůhledná

líbí													nelíbí
nečetl bych ji znovu	X												četl bych ji znovu
špatná		X											dobrá
ošklivá			X										krásná
přitahuje mě												X	nepřitahuje mě
příjemná												X	nepříjemná

slabá			X										silná
hluboká				X									mělká
ostrá					X								tupá
malá						X							velká
účinná												X	neúčinná
mocná												X	bezmocná

Zdůvodnění: Jediny co jsem se toho pochopila bylo to, že jsem pamlkela káňka. Nic víc

rozumitelná			X										nesrozumitelná
komplikovaná				X									jednoduchá
nechápu					X								chápu
nejasná						X							jasná
odkrytá												X	skrytá
průhledná												X	neprůhledná

líbí													nelíbí
nečetl bych ji znovu													četl bych ji znovu
špatná													dobrá
ošklivá													krásná
přitahuje mě													nepřitahuje mě
příjemná													nepříjemná

slabá													silná
hluboká													mělká
ostrá													tupá
malá													velká
účinná													neúčinná
mocná													bezmocná

Zdůvodnění: konec byl omův ale mějale mě to nedělal

rozumitelná	X												nesrozumitelná
komplikovaná												X	jednoduchá
nechápu												X	chápu
nejasná												X	jasná
odkrytá												X	skrytá
průhledná												X	neprůhledná

líbí	X												nelíbí
nečetl bych ji znovu													četl bych ji znovu
špatná													dobrá
ošklivá													krásná
přitahuje mě													nepřitahuje mě
příjemná													nepříjemná

slabá	X												silná
hluboká													mělká
ostrá													tupá
malá													velká
účinná													neúčinná
mocná													bezmocná

Zdůvodnění:

rozumitelná													nesrozumitelná
komplikovaná													jednoduchá
nechápu													chápu
nejasná													jasná
odkrytá													skrytá
průhledná													neprůhledná

líbí													nelíbí
nečetl bych ji znovu													četl bych ji znovu
špatná													dobrá
ošklivá													krásná
přitahuje mě													nepřitahuje mě
příjemná													nepříjemná

slabá													silná
hluboká													mělká
ostrá													tupá
malá													velká
účinná													neúčinná
mocná													bezmocná

Zdůvodnění: více konu nezobrazím.

Příloha 2: Sada 8 výzkumných uměleckých textů

UKÁZKA 1

Cesta (Cormac McCarthy)

Všude pusto a prázdno. Jen všudypřítomný popílek se vznáší ve vzduchu. Je několik let po globální katastrofě, avšak nikdo neví, co se přesně stalo. Mezi zbytky ohořelých a zdevastovaných lidských těl putují otec se synem jako jedna z posledních nadějí na záchranu lidské existence.

Sestupoval po nahrubo přitesaných schodech. Sklonil hlavu, škrtl zapalovačem a namířil plamínkem do tmy, jako kdyby se chystal k zápalné oběti. Vlhký chlad. Příšerný zápach. Chlapec ho tahal za šos. Viděl část kamenné zdi. Hliněnou podlahu. Špinavé matrace s tmavými skvrnami. Přikrčil se, svítil si a sestupoval níž. K zadní stěně se tiskli nazí lidé, muži i ženy; snažili se schovat, rukama si zakrývali obličej. Na matraci ležel beznohý muž – nohy neměl až po kyčle, pahýly černé a ohořelé. Odporný zápach.

Kristepane, zašeptal.

Pak se ti lidé jeden po druhém otáčeli a mžourali v chabém světle. Pomoz nám, šeptali. Prosím, pomoz nám.

Ježíšikriste, vyhrkl. Ježíši.

Otočil se a popadl chlapce. Honem, vykřikl. Honem pryč.

Zapalovač mu vypadl z ruky. Hledáním se nezdržoval. Tlačil chlapce do schodů. Pomoz nám, křičeli za nimi.

Honem.

Pod schody se objevila vousatá tvář. Prosím, škemral ten chlap. Prosím.

Honem. Utíkej, proboha.

Vystrčil chlapce otvorem; ten upadl a plazil se pryč. Zaklapl poklop. Otočil se, aby popadl chlapce, ale ten už byl mezitím na nohách a poskakoval hrůzou, jako by se zbláznil. Pro lásku boží pojď honem, zasyčel. Jenže chlapec ukazoval oknem ven, a když se tam podíval také, zamrazilo ho po celém těle. Přes pláň k domu přicházeli čtyři vousatí muži a dvě ženy. Popadl chlapce za ruku. Kristepane, vykřikl. Padáme.

Prolétli domem k východu a řítili se po venkovních schodech. V polovině příjezdové cesty odtáhl chlapce na louku. Otočil se. Částečně je kryly zbytky živého plotu, ale bylo mu jasné, že přinejlepším mají jen několik minut, možná ani to ne. Na konci svažující se louky proběhli uschlým rákosím a přeběhli přes silnici do lesa. Chlapcovo zápěstí stiskl ještě

pevněji. Utíkej, špitl mu do ucha. Musíme utíkat. Ohlédl se na dům, ale neviděl nic. Kdyby přišli po příjezdové cestě, určitě by si jich všimli, jak pádí mezi stromy. Rozhodující chvíle nastala právě teď. Právě teď. Klesl na zem a stáhl chlapce s sebou. Psst, zasyčel mu do ucha.

Oni nás, táto, zabijou?

Psst.

Leželi na listí a popílku, srdce jim bušila. S obtížemi zadržoval nutkání ke kašli. Chtěl si dát ruku před ústa, ale chlapec mu ji držel jako klíště, a ve druhé ruce třímal revolver. Soustřeďoval se na potlačení kašle a zároveň špicoval uši. Vysunul bradu z listí a snažil se něco zahlédnout. Ty hlavu nezvedej, špitl.

Jdou sem?

Ne.

Listím se pomalu odplazili do jakési prohlubně. Poslouchal a držel chlapce na zemi. Od silnice bylo slyšet rozhovor. Ženský hlas. Pak slyšel kroky v suchém listí. Vsunul chlapci do ruky revolver. Vem si to, špitl. Vem si to. Chlapec se třásl hrůzou. Ovinul ho paží a držel. Vyzábělé tělíčko. Neboj se, řekl mu. Jestli tě najdou, budeš to muset udělat. Rozumíš tomu? Psst. Nebreč. Slyšíš mě? Umíš to. Dáš si to do pusy a zamíříš nahoru. Uděláš to rychle a pořádně. Rozumíš? Nebreč. Rozumíš?

Snad jo.

Takhle ne. Rozumíš tomu?

Ano.

Řekni ano, táto, rozumím.

Ano, táto, rozumím.

Podíval se na něj, ale spatřil jen nevýslovný děs. Zase mu revolver vzal. Nerozumíš, řekl.

Já, táto, nevím co dělat. Prostě to nevím. Ty budeš kde?

Všechno je v pohodě.

Nevím co udělat.

Psst. Jsem u tebe. Nenechám tě tu.

Slibuješ.

Slibuju. Chtěl jsem utíkat a odvést je tak pryč. Ale nemůžu od tebe odejít.

Táto?

Psst. Nezvedej se.

Strašně se bojím.

(MCCARTHY, Cormac. *Cesta*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2008. 185 s. AAA: edice anglo-amerických autorů; sv. 90. ISBN 978-80-7203-973-9.)

UKÁZKA 2

Hovno hoří (Petr Šabach)

Se sourozenci jsou často starosti. A když máte ještě k tomu staršího bratra, který se umí jen poflakovat a všechno je mu ukradené, je to někdy opravdu složité. Když se pak ale objeví problém a malému sourozenci je ubližováno, nastoupí starší bratr na scénu jako hrdina a zachránce slabších.

Můj starší bratr byl zasažen pubertou přímo na solar plexus.

Vyrostl z něj habán s indolentním pohledem, který se občas proklátil bytem jako stvoření ze vzdáleného vesmíru, z nějaké planety, kde se rodí lidé s akné a s gigantickými ohryzky, kteří říkají na všechno pouze: „Já?“

„Kdes byl?“

„Já?“

„Vidíš tu snad někoho jinýho!?“ volal na něj otec, v očích slzy.

„Já?“ odpovídal bratr, který vůbec nechápal, co po něm všichni chtějí.

Proč nemohl zůstat normální? ptal jsem se každý den zachmuřeně nebes.

Úplně kašlal na školu. Kašlal na všechno. Ležel a čuměl do stropu. Otec začínal mít obavy, že zplodil „lišnovo čelověka“, renegáta myšlenek vědeckého světového názoru. Aby zachránil, co se zachránit dalo, koupil mu *Příběh opravdového člověka*. Já si tu knížku přečetl taky. Mně se líbila, třeba to, jak ho ti kluci našli a pak mu tam nějaká paní uvařila polívku ze své jediné slepice, ale nejdřív nechtěla, protože ta slepice se jmenovala Partyzánočka. (Symboly do hrnce nepatří.) To se mi líbilo. Fakt.

Máma pozorovala bratra takovým zvláštním pohledem plným porozumění, a aby mu dala taktně najevo, že ví, co se v něm odehrává, koupila mu *Sloky lásky* Sergeje Ščipačeva, které

na bratra neudělaly ani prostřední dojem. Pamatuju si, že v té době měl pod polštářem kromě jablek i knížku se slibným názvem *Paměti vídeňské děvky* nebo tak nějak.

V neděli mě otec poslal pro pivo a jeden úděsný idiot od vedle mi hodil z okna na hlavu žárovku. Měl jsem co dělat, abych se smíchy nepochal. Přišel jsem domů ubrečený a hned jsem bratrovi žaloval. Nějaký čas nato jsme spolu jeli na kolech poměrně daleko od naší čtvrti. A koho tam nepotkáme jako toho ferinu s žárovkovým humorem! Brácha po něm

skočil a řekl mu: „Vyber si. Buď ti utrhnu prdel, nebo dokaž, že nejsi srab a projed tamhle tím živým plotem.“

Kluk si řekl, co by ne. Je lepší se trochu poškrábat o proutí než jistá rána pěstí. Rozšlapal to jako ďábel.

„Teď se dívej,“ řekl mi bratr, „protože tohle není žádný živý plot, to je zídka porostlá břechťanem...“ Než domluvil, ten kluk to do té zdi napral.

„Vybral si sám,“ komentoval to bratr, když jsme sedali na kola. Kluk se válel na zemi a musel být v hrozném šoku, protože volal pořád dokola: „Pumpu! Kde mám pumpu!“, jako by na tom záleželo, když z jeho kola zbyla jen divná změť trubek. Líbilo se mi to, ale zároveň jsem si nebyl jist, jestli je to správné, protože v té době jsem byl pod zhoubným vlivem Foglara.

Jednak se mi ty knížky fakticky líbily, a pak: nečíst Foglara – o čem bych si povídal s kamarády? I když, popravdě řečeno, mě některé věty přiváděly do rozpaků. O jednom chlapci jsem se dozvěděl, že měl *hezky zasazené nohy*.

„Kam?“ zeptal jsem se na to bratra. Ten jen pokrčil rameny a řekl: „Nejspíš do prdele.“

Úryvek z novely Voda se šťávou

(ŠABACH, Petr. *Hovno hoří*. 15. vyd. Praha: Paseka, 2005. 129 s. ISBN 80-7185-704-1.)

UKÁZKA 3

Pásmo (Guillaume Apollinaire)

Tím starým světem přec jsi znaven nakonec
Pastýřko Eiffelko jak bečí stádo mostů dnes
Řecký i římský starověk se ti už přežily
Zde antické se zdají být už i ty automobily...
Čteš letáky ceníky plakáty jež zpívají hlasitě
Toť dnešní poezie zatímco prózou žurnály sytí tě
Jsou krváky po šestáku samé detektivní případy
Portréty velkých osob a sterá různá záhlaví...
Letmo se blíží havrani sovy naši ptáci
Z Afriky přicházejí ibisi marabuti plameňáci
Pták Noh jež básníci a pohádkáři slaví
V pařátech nese leb Adamovu kostru první hlavy
Z obzoru letí orel a vyráží velký křik
A z Ameriky došel malý kolibřík
Z Číny sem přišli pihi pružní a nohatí
Co mají po jednom křídle a mohou jen v páru létati...
A fénix hranice jež sama se zapálí
V svém žhavém popelu vše na chvíli zahalí
A všichni orel fénix i pihi z Číny
Se s létajícím strojem svorně pobratří
Nyní ty kráčíš sám davem po Paříži
Kol tebe stáda autobusů řvou řičí a víří
Bolestná úzkost lásky hrdlo svírá ti
Jako bys nikdy už neměl se lásky dočkati...
U Středozemního moře nyní jsi na pobřeží
Pod citroníky jež celý rok kvetou svěží
S přáteli svými se projíždíš ve člunu

Jeden je z Nizzy dva z Turbia jeden z Mentonu
Sépií hlubinných se děsí oči naše
A v chaluhách plují ryby obrazy Mesiáše
Jsi v zahradě hospůdky v okolí Prahy
Cítíš se zcela šťasten na stůl růži ti dali
A místo abys psal svou povídku lenošíš pohřichu
Hledě na mandelinku v růžovém kalichu

Úryvky, ze sbírky Alkoholy, z francouzštiny přeložil Karel Čapek

Guillaume Apollinaire [gijom apolinér] – francouzský básník, předchůdce surrealistů

(APOLLINAIRE, Guillaume. *Pásmo*. In: LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 232 s. ISBN 80-7238-539-9.)

UKÁZKA 4

Hlad (Knut Hamsun)

Jak asi přemýšlí rozervaný člověk, který má hlad? Ne však člověk mající pouze pocit prázdného žaludku a kručení v břiše, ale ten, který se ocitá až na pokraji vyhladovění. Co se mu honí hlavou, pokud dokáže vůbec ještě reálně myslet?

Moje první rozumná myšlenka se týkala peněz. Přistoupil jsem k lucerně a znovu jsem je přepočtl, vážil jsem je v ruce a usmíval se. Tak mi bylo přece nádherně pomůženo, velkolepě, zázračně pomůženo na dlouhou, dlouhou dobu! Zastrčil jsem zase ruku s penězi do kapsy a šel jsem.

Před sklepní hospůdkou ve Velké ulici jsem se zastavil a uvažoval jsem chladně a klidně, mám-li se osmělit sníst malý oběd už hned. Uvnitř jsem slyšel cinkot talířů a nožů a zvuk naklepávaného masa; to bylo příliš silné pokušení, vstoupil jsem.

„Biftek!“ pravím.

„Biftek!“ zavolala číšnice do okénka.

Usedl jsem k malému stolku hned za dveřmi a čekal jsem. Tam, kde jsem seděl, byla trochu tma, cítil jsem se dobře skryt a počal jsem přemýšlet. Občas na mne číšnice pohlédla trochu zvědavýma očima.

Spáchal jsem svou první skutečnou nepoctivost, svou první krádež, proti které všechny moje dřívější kousky nebyly nic; svůj první malý, velký poklesek... No dobrá! S tím se nedalo nic dělat. Ostatně jsem to mohl vyrovnat s obchodníkem později, až k tomu budu mít lepší příležitost. Nemuselo to se mnou dojít dál; kromě toho jsem na sebe nevzal úkol žít poctivěji než všichni ostatní lidé, nebylo to umluveno...

„Bude už brzy ten biftek?“

Ano, už brzy. Číšnice otevře okénko a podívá se do kuchyně.

Ale co kdyby to vyšlo najevo? Kdyby příručí pojal podezření, začal uvažovat o té věci s chlebem, o pěti korunách, na které žena dostala zpátky? Nebylo nemožné, že na to jednoho dne přijde, snad až tam příště přijdu. Nu ano, božínku!... Pokrčil jsem vskrytu rameny.

„Prosím!“ praví číšnice vlídně a klade maso na stůl. „Ale nechcete radši jít do druhé místnosti? Tady je taková tma.“

„Ne, děkuji, jen mne nechte tady,“ odvětim. Její laskavost mě náhle dojíká, zaplatím biftek ihned, dám jí namátkou, co popadnu v kapse, a zavřu její pěst. Usmívá se a já pravím žertem, s vlhkýma očima: „Za zbytek si kupte statek... Ať slouží!“

Dal jsem se do jídla, znenáhla stále hltavěji, a polykal jsem velké kusy, aniž jsem je kousal. Rval jsem maso jako lidojed.

Číšnice ke mně opět přišla.

„Nechcete něco pít? praví. A nakloní se trochu ke mně.

Podíval jsem se na ni; mluvila velice tiše, skoro rozpačitě; sklopila oči.

„Myslím malé pivo, nebo co byste chtěl... ode mne... nádvkem... chcete-li...“

„Ne, mockrát děkuji!“ odvětil jsem. „Teď ne. Přijdu zase jindy.“

Odešla a sedla si za pult; viděl jsem jí jen hlavu. Divná osoba!

Když jsem byl hotov, šel jsem ihned ke dveřím. Cítil jsem již nevolnost. Číšnice vstala. Báł jsem se vyjít na světlo, báł jsem se příliš se ukázat mladé dívce, která netušila moji ubohost, proto jsem dal rychle dobrou noc, uklonil se a šel.

Jídlo začalo působit, velmi jsem trpěl a nepodržel jsem je dlouho. Vyprazdňoval jsem ústa v každém tmavém koutě, který jsem mýjel, namáhal jsem se utlumit tuto nevolnost, která mne znovu vydlabávala, zatínal jsem pěsti a chtěl jsem být otužilý, dupal jsem a zuřivě polykal, co chtělo nahoru – nadarmo! Konečně jsem zaběhl do průjezdu, nachýlen vpřed, oslepen vodou, která mi tryskala z očí, a opět jsem zvracel.

(HAMSUN, Knut. *Hlad*. V tomto překladu první vydání. Praha: Dybbuk, 2016. 237 stran. ISBN 978-80-7438-142-3.)

UKÁZKA 5

Kulhavý poutník (Josef Čapek)

Kulhavý...Ale ta trocha kulhavosti mu nevádí, aby si, třeba napadaje, nešel svou cestou jako jiní lidé. Ba, jda o něco tíže a pomaleji než mnozí ostatní, někdy přitom více vidí a pozoruje a snad i něco uvážlivěji si povšimne všelikých setkání. Odpočívá, aby nespěl příliš kvapně, aby si pooddechl a přitom se porozhlédl.. Tu nazírá úkazy veliké, jako jsou nebesa a dálky, a současně velmi drobné, jako je třeba pták anebo jen motýl. Jde svou cestou Kulhavý poutník. Tedy nejdříve pozdrav a otázka: Odkud a kam?

Kulhavý poutník jest poutníkem v bytí. Události této cesty nejsou však dary náhody; vládne jimi její opak: nezbytná, neobejitelná nutnost. I Kulhavý chce dojít na konec své cesty. Ano, je jisto, že mu bude dříve či později zemřít! Nebudu smrt pomlouvati, a přijde-li na ni řeč, budu o ní mluvit pěkně. Vždyť opravdu myšlenka na smrt otevírá cestu života v celé její hloubce a šíři.

Měli jsme chleba, kus špeku a ještě uzený sýr.

Po svěžím ránu to dobře chutnalo. – Taková potrava, která v sobě nese pach kouře a živého ohně, hrubých polen a pecí, má přece jen obzvláštní bytelnost.

A nepohrdl bych ani sklenkou borovičky, kdyby byla. – Dobré to bylo! povzdechl Poutník a zapálil si dýmečku.

Bylo to dobré. Tělo je uspokojeno a rovněž duše je v klidu. Nikoliv, tělo není přítěží! Jako žádosti a žízň těla jsou trýzní, tak jejich ukojení je rozkoší. A u duše je tomu nejinak. Nechápu (aspoň v tuto chvíli), proč staří sháněli tolik argumentů proti tělu, pro rozpor duše s tělem. A co se duše týká, já jsem pro duši! Oho! – Nesmrtelnou duši se vším, co k tomu přísluší? Kdyby na mně záleželo, já bych jí té nepomíjivosti z hloubi srdce přál. Ale jak to mohu vědět? Úžasně bohatý, ten lidský duch, na to všechno, co neví!

Ale co ďábel! – Řekněme tomu moderněji démon. Ďábel žádný, ale démon samolibosti. Vidím to tak: tělo + svět + sobelíbst skládají Osobu. Víš co je Osoba? Ó, ta je zlá! To ne tělo, ale ona, Osoba, má rozpor s duší. Osoba je tvor člověku nebezpečný.

Člověk je holý a bědně nahý, jako duše je nahá, ztracený, příliš maličký. Na toho to fičí z mnohé nahé díry, zato ale Osoba je někým; je povoláním, je potřebností, je titulem, je oděna svou funkcí, svým významem, svými příslušnostmi, svou služebností i závažností v menších či větších společenských útvarech. Není nutno býti k tomu velkým pánem; právě sluhům neschází na panském vědomí. Osoba neprochází cestou života, nýbrž suně se životní kariérou. Osoba chce a musí se uplatnit, Osoba chce býti právě při své prostřednosti úspěšná. Slouží-li Osoba prospěšně své funkci, která jest jí ve světě přidělena, co možno proti ní namítat? Čemu, či komu tím ve veřejnosti škodí?

Ach jistě, nikomu a ničemu; vždyť právě proto je člověk v společenském provozu nejvíce žádán. Možno-li mluvit o nějaké škodě, je tu jen tato jediná: škoda na duši. – Duše je sama. Zastupuje ji Osoba. Smysly, intelekt i vůle, to všechno si zotročí Osoba podle toho, jak jí to je k výhodě.

A proč by mermomocí s duší, když to jde docela dobře bez duše? Protože snesu víc tísně i více blaženství!

Úryvky ze stejnojmenné knihy esejí

(ČAPEK, Josef. *Kulhavý poutník*. In: LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 232 s. ISBN 80-7238-539-9.)

UKÁZKA 6

Petr a Lucie (Romain Rolland)

Lucie malovala na zakázku kýčovitě obrázky podle obrazů slavných malířů a také portréty podle fotografií vojáků, kteří byli v 1. světové válce.

Smutně se jí zeptal: „Ale proč, proč to děláte?“

Pohlédla na jeho nechápavě zkormoucenou tvář a laskavě, s mateřskou ironií, se přitom usmívala: viděla v Petrovi hodného měšťanského synáčka, kterému všechno v životě bylo tak snadné a který nechápe, že člověk musí dělat mnohé ústupky, aby mohl...

Znovu se zeptal: „Proč? Řekněte proč?“ (Stál před ní úplně zahanben, jako by on sám byl tím mazalem...Ano, hodný hošíček! Hned by ho políbila...tak pěkně, slušně, na čelo.)

Klidně mu odpověděla: „Proč? No přece proto, abych měla z čeho žít.“

To ho naplnilo úžasem. Na tuto možnost ani ve snu nepomyslel.

Láska překlenula jejich rozdílný sociální původ a životní zkušenosti.

Jednou vyšli z restaurace a uslyšeli signály leteckého poplachu, ale neseštopili do krytu. Prošli kolem fiakru, stojícího před širokými vraty; kůň i kočí spali. Sotva ušli asi dvacet kroků, všechno kolem nich se náhle zatřásl: oslňující rudý záblesk, rachotivé hromové zadunění, déšť vytrhaných prejzů a rozbitých oken. Přitiskli se ke zdi a jejich těla se křečovitě objala. V záři toho záblesku uviděli ve svých očích lásku i hrůzu. Stáli strnulí hrůzou a přitisknutí k sobě tak těsně, že se jim zdálo, že jejich těla byla v tom objetí nahá. Oba se najednou rozechvěli.

„Miláčku drahý,“ řekla mu. „Nespěchej! Zůstaňme nějaký čas ještě tak...“

„Do Velikonoc?“ zeptal se.

„Ano! Do Vzkříšení.“

„Ach,“ zvolal Petr, „před Vzkříšením je vždycky smrt.“

„Mlč!“ a zapečetila mu ústa svými rty.

Tak se dočkali soboty před Květnou nedělí. Před dvěma dny se začala velká německá ofenzíva. Vlna útoků se valila v šíři téměř sta kilometrů. Výbuchy bomb děsily Paříž jako zemětřesení;

ustavičné popluchy stále burcovaly ze spánku a rozjitřovaly nervy. Ale bylo příliš krásně, takže bylo hříchem pohřbívat se zaživa v podzemních úkrytech.

Přišli do lesa. Modré oko nebes proniká mezi bezlistými větvemi, okouzljuje a uspává rozum... Téměř ani mluvit se neodvažovali. Potáceli se pod sluncem a tichem lesů. Země je lákala. Vešli hlouběji do mlází a lehli si vedle sebe na suché listí, z něhož se prodíraly fialky. První ptačí písňe a vzdálené dunění děla se mísily do hlasů vesnických zvonů, ohlašujících zítřejší svátek. Zářivý vzduch se chvěl nadějí, vírou, láskou, smrtí.

Chtěl ji vzít do náručí. Ale Lucie odmítla: „Ne, ne!“

„Ty se trápíš?“

„Ano.“

„Proč?“

„Nevím.“

„Pověz mi to...“

„Ach!“ řekla. „Stydím se...“

„Stydíš se? A proč?“

„Pro všechno.“ Zmlkla.

Stále ještě znepokojený, uhlažoval jí vlasy, jako by laskal kotě.

Nebe zůstalo na Velký pátek zataženo dlouhými šedivými závoji, ale vzduch byl vlhý a klidný. Na ulicích bylo vidět květiny, narcisy, fialky. Petr jich několik koupil a Lucie je nesla. Vešli do chrámu. Nad hlavami jim vrkal holub. Poslední zvuk zvenčí. Pařížský ruch pohasl. Šíré nebe zmizelo. Velebné tóny varhan, mohutné klenby, kamenná a zvuková opona, to všechno je oddělilo od světa. Usedli na schody ukryté před pohledy ostatních lidí a schoulili se k sobě do výklenku piliře zády ke kruchtě. Petr a Lucie, dva mladí pohané, drželi se za ruku před tím velikým Přítelem a oba zároveň šeptali: „Veliký Příteli, před tebou se s ním, před tebou se s ní snoubím. Spoj nás! Vidiš naše srdce.“

A jejich prsty zůstaly spojeny, vpleteny do sebe jako proutky v košíku. Byli jediným tělem, a tím tělem probíhaly vzrušené vlny tónů. Oddali se snění, jako by leželi v témž loži.

V tom okamžiku se silný pilíř, o nějž se opírali, pohnul a celý kostel se do základů zachvěl. Srdce zabušilo v Lucii tak, že v ní přehlušilo rachot výbuchu bomby a křik věřících; a nemajíc kdy se bát nebo trpět, vrhla se na Petra, blaženě se usmívajícího při zavřených očích. Mateřským objetím si tu drahou hlavu ze všech sil přitiskla do klína a sklonila se nad Petrem, s ústy na jeho šíji, takže byli schouleni v nepatrné klubíčko. A mohutný pilíř je naráz pohřbil pod svými sutinami.

Ze stejnojmenného románu, z francouzštiny přeložil Jaroslav Zaorálek

Romain Rolland [romén rolán] – francouzský spisovatel

kruchta, též kůr – nadpodlažní prostor v zadní části chrámu, v němž jsou varhany

(ROLLAND, Romain. *Petr a Lucie*. In: LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 232 s. ISBN 80-7238-539-9.)

UKÁZKA 7

Jmenuji se Martina (Ivona Březinová)

Martina žije jen se svou maminkou, která se po většinu svého života zabývala svou váhou a strachem z tloustnutí. Matka se bojí, aby Martina také nebyla nikdy při těle, svým přehnaným strachem ale způsobí v hlavě své dospívající dcery zmatek, který vede u dívků až k poruše s fatálními následky.

Jmenuji se Martina... a jsem bulimička. Teda fujtajbl! Takhle napsaný to vypadá ještě hůř, než když jsem to včera řekla na skupinový terapii. Všichni mi tleskali, že jsem to o sobě konečně dokázala říct, ale já to řekla stejně jenom proto, aby mi dali pokoj. Doktor prohlásil, že to je můj první velký krok, a tím druhým prý bude to, že si budu psát deník. Jako nějaký paměti, nebo co. Takže jsem právě začala a snad tu teď konečně budu mít klid.

Mám psát o sobě. Všechno, co mě napadne, ale když mě fakt napadají jen samý hlouposti, který se mnou vůbec nesouvisej, jako že Illona Csáková má děsně veliký oči a na obalech čokolád Milka je fialová kráva. Jenže to každé ví i beze mě a taky to asi nikoho nezajímá. A koho vlastně má zajímat to, co napíšu? Říkají, že hlavně mě, ale to je blbost, nebudu přece psát sama sobě. Takovej cvok zase nejsem, i když jsem se léčila na psýše. Doktorům se mi psát taky nechce, ačkoliv se tomu, aby si to přečetli, asi nevyhnu. Ale já fakt nemůžu psát jen tak... jakoby nic. Já prostě musím psát někomu...

Tak jo, řekli mi, že to mám psát jako dopis. Přemýšlela jsem, komu bych ho jako poslala, a nikdo mě nenapadá. Mám jenom mámu a babičku. Martina má mámu. Máma mele maso. Máma. Jenže ona mě zradila, když mě nechala zavřít sem. Nenávidím ji.

Dobře. Mám napsat, proč ji nenávidím, a jak k tomu došlo, a máma si to pak třeba přečte, protože prý nic nechápe. Jako by někdy něco chápala. Ale dobře, ať mám klid. Takže:

Milá mámo!

Nevím, proč to píšu, to připitomělý oslovení, když si vůbec nemyslím, že moje máma je milá. Ale co se jinak píše na začátek dopisu? Vážená paní... s pozdravem Vaše dcera Martina. Tečka. Hotovo. A bylo by po dopise. Jenže i po klidu. Tady, když si něco vezmou do hlavy, tak člověku nedaj pokoj a nedaj. A proč bych vlastně nemohla říct milá mámo? Tisíckrát, milionkrát jsem jí tak řekla, mámo moje milá, a ona mně koblížku můj zlat'oučkej, jenže to bylo dřív. Připadá mi to tak

dávno, jako bych to ani nebyla já.

„Martino, svačina!“

Ježíši, už zase. Sotva se člověk pustí do nějaký práce, tak... To je děsný, jak se tady s tím jídlem pořád naotravujou. S jídlem a pak s vážením. Nenávidím váhy. A nenávidím jídlo. Kdybych mohla, tak... Lepší je nejíst vůbec než málo.

„Tak dělej, dneska je třešňovej koláč,“ křičí z chodby Alice, holka s legračně dvojbarevným a neuspořádaným účesem na hlavě.

No jo, ta je na sladký vysazená. Jako všichni fet'áci. I ti bývalí. Uvidíme, kdo bude mít v jídelně službu. Jestli sestra Anička, tak se mi třeba podaří podstrčit svůj koláč Alici. Starý Kuželákový sice nic neunikne, ale přece jen se s ní dá mluvit. Zato jestli bude v jídelně Vlasáková, nezbyde nic jiného, než si tím koláčem nechat vyzdít žaludek. A doufat.

Jídelna bezděkovské léčebny praská ve švech. Třináct kluků a holek ve věku od patnácti do osmnácti let hlasitě okupuje dlouhé, do podkovy uspořádané stoly a nadšeně se cpe čtverečky třešňového koláče hustě posypaného sladkou drobenkou.

Martina si představila, jak si ten koláč rve do pusy, jak se jí břicho nafukuje novými a novými nekonečně velkými sousty, a zvedl se jí žaludek. S rukama přitisknutýma na ústa se chystala vyběhnout zpátky na chodbu.

„Kampak, kampak,“ ozval se za ní skřípavě přísný hlas sestry Vlasákové, což byla každopádně nejhorší varianta. Ta baba má oči a uši všude. „Jen se pěkně posaď mezi ostatní a sněz si svačinu.“

„Když já nemám hlad,“ odvážila se Martina chabě namítnout.

„Hlad možná ne. Ale chuť máš určitě obrovskou, tak velkou, až máš strach, že ji nezvládneš, vid'? Jenže musíš. Proto jsi tady, aby ses naučila normálně jíst.“

Martina neochotně popošla k nejbližšímu volnému místu a pod upřeným pohledem přísné sestry Vlasákové s trpně zavřenýma očima uzobla miniaturní soustíčko.

(BŘEZINOVÁ, Ivona. *Jmenuji se Martina*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2003. 127 s. Holky na vodítku. ISBN 80-00-01137-9.)

UKÁZKA 8

Balada o očích topičových (Jiří Wolker)

Utichly továrny, utichly ulice,
usnuly hvězdy okolo měsíce
a z města celého v pozdní ty hodiny
nezavřel očí svých jenom dům jediný,
očí svých ohnivých, co do tmy křičí,
že za nimi uprostřed strojů, pák, kotlů
a železných tyčí
dělníků deset své svaly železem propletlo,
aby se ruce a oči jim změnily ve světlo.

„Antoníne, topiči elektrárenský,
do kotle přilož!“

Antonín dnes, jak před lety dvaceti pěti,
železnou lopatou otvírá pec,
plameny rudé ztad syčí a letí,
ohnivá výheň a mládenec.
Antonín rukama, jež nad oheň ztuhly,
přikládá plnou lopatu uhlí,
a že jenom z člověka světlo se rodí,
tak za uhlím vždycky kus očí svých hodí,
a oči ty jasné a modré jak květiny
v praménkách drátů nad městem plují,
v kavárnách, v divadlech,
nejraděj nad stolem rodiny
v radostná světla se rozsvěcují.

V tu chvíli Antonín, topič mozolnatý,
poznal těch dvacet pět roků u pece, u lopaty,
v nich oči mu krájel plamenný nůž,
a poznáv, že stačí to muži, by zemřel jak
muž,
zakřičel nesmírně nad nocí, nad světem
vším:

„Soudruzi, dělníci elektrárenští,
slepý jsem, – nevidím!“

„Antoníne, muži můj jediný,
proč tak se mi vracíš v tyto hodiny?
Proč jsi se miloval s tou holčkou proklatou,
s milenkou železnou, ohněm a lopatou?
Proč muž tu na světě vždycky dvě lásky má,
proč jednu zabíjí a na druhou umírá?“

Neslyší slepec, – do tmy se propadá
a tma jej objímá a tma jej opřádá,
však nad černou slepotou veselá lampa visí,
to není veselá lampa, – to jsou oči čísi,
to oči jsou tvoje, jež celému světu se daly,
aby tak nejjasněji viděly a nikdy neumíraly,
to jsi ty, topiči, vyrostlý nad těla zmučené
střepey,
který se na sebe díváš, ač sám ležíš slepý.

„Soudruzi, dělníci elektrárenští,
divnou ženu vám mám.
Když se jí do očí podívám,
pláče a říká, že člověk jsem prokletý,
že oči mám jiné, než jsem měl před lety.
Když prý šla se mnou k oltáři,
jako dva pecny velké a krásné byly,
ted' prý jak v talířku prázdném mi na tváři
po nich jen drobinky dvě zbyly.“
Antonín očí květ v uhelné kusy
přikládá, neví snad o tom, – spíš musí,
neboť muž vždycky očima širokýma
se rozjet chce nad zemí a mít ji mezi nima
a jako slunce a měsíc z obou stran
paprsky lásky a úrody vjíždět do jejích bran.

Dělník je smrtelný, práce je živá,
Antonín umírá, žárovka zpívá:
Ženo má, – ženo má, neplač!

Kráceno, ze sbírky Těžká hodina

(WOLKER, Jiří. *Balada o očích topičových*. In: LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 232 s. ISBN 80-7238-539-9.)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Vidláková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Výzkum čtenářské adekvátnosti literárních ukázek čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ
Název v angličtině:	Research of the Reader's Adequacy of Literary Extracts in FRAUS Reading-book for the 9th Year at Primary School
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na vybrané umělecké ukázky „ <i>Čítanky FRAUS pro 9. ročník ZŠ</i> “ s cílem posouzení jejich čtenářské adekvátnosti vzhledem k věku a zkušenostem žáků 8. a 9. tříd ZŠ; pro srovnání jsou analyzovány a hodnoceny také vybrané umělecké mimočítankové ukázky. Sledováním žákovských recepcí se práce snaží popsat čtenářské preference žáků i problematické oblasti uměleckých textů a jejich vliv na žákovské přijetí čítankového textu. Hodnotí se rovněž vliv osobnostních faktorů na recepci textu. Práce zdůrazňuje teorii konstruktivismu a její význam při učení; zmiňuje se také o mezinárodním šetření PISA, kvalitě výuky a pojmu učební úloha a jejich spojitosti s kvalitními texty.
Klíčová slova:	Adekvátnost čítankového textu, Čítanka FRAUS 9, recepce textu, dospívání, čtenářství mládeže, čtenářská zkušenost, konstruktivismus, PISA, kvalitní výuka, učební úloha
Anotace v angličtině:	The diploma work is focused on some representative literary extracts from the FRAUS Reading-book for the 9th Year at Primary School, with a target to review their Reader's Adequacy given the age and the experiences of the pupils at the 8th and 9th Year at Primary School; because of the comparison, there are analysed and judged some literary extracts apart from the FRAUS reading-book. The work has in view pupils' perceptions of literary extracts and it tries to describe pupils' readers', also some problematical areas in literary texts and their einfluence on pupils' perception of reading-book's extract. The work judges also a personality factors' influence on the

	perception of texts. There is emphasized the theory of constructivism and its importance during learning; there is also mentioned the PISA survey, quality of class, the term didactic task and their relation with quality texts.
Klíčová slova v angličtině:	Adequacy of literary extract in reading-book, FRAUS reading-book 9, text's perception, maturing, schoolchildren's reading, reader's experience, constructivism, PISA, quality of class, didactic task
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Ukázka vyplněného dotazníku kvantitativního šetření (sémantický diferenciál) Příloha č. 2: Sada 8 výzkumných uměleckých textů
Rozsah práce:	168 stran
Jazyk práce:	Čeština