

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Literární texty francouzských autorů ve výuce na gymnáziích v České republice

Diplomová práce

Autorka: Bc. Žaneta Haltufová
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - francouzský jazyk a literatura
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Žaneta Haltufová

Studium: P15P0372

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - francouzský jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Literární texty francouzských autorů ve výuce na gymnáziích v České republice.**

Název diplomové práce AJ: Literary texts of the french authors in education at grammar school in the Czech republic.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se bude věnovat textům francouzských autorů v čítankách pro 2. ročník gymnázií. Zaměřena bude na práci s nimi ve výuce a především na analýzu souborů učebních úloh.

HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetiackovýchovného oboru. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0.
KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4. ŠVEC, Vlastimil, Hana FILOVÁ a Oldřich ŠIMONÍK. Praktikum didaktických dovedností. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 90 s. ISBN 80-210-1365-6. ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha: Grada, 2014, 239 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. Michal Čuřín

Datum zadání závěrečné práce: 1.12.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Petry Bubeníčkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 16. 5. 2017

.....

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D. za pomoc, její čas a trpělivost, vstřícnost při konzultacích, cenné rady a odborné vedení, které mi pomohlo při vytvoření této diplomové práce. Poděkování také patří mé rodině, která mi byla oporou a motivací.

Anotace

HALTUFOVÁ, Žaneta. *Literární texty francouzských autorů ve výuce na gymnáziích v České republice*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 75 s. Diplomová práce.

Předložená diplomová práce je zaměřena na texty francouzských autorů vyskytujících se v čítankách pro 2. ročníky gymnázií. Popsány jsou nejprve vyučovací koncepce, formy a metody výuky. Rovněž se věnuji Rámcově vzdělávacímu programu pro gymnázia a didaktickým prostředkům. Větší důraz je kladen na definování učebních úloh a jejich taxaci dle D. Tollingerové.

Na základě vypracované teorie jsou dále charakterizovány vybrané texty ze tří čítanek a to z Čítanky pro 2. ročník gymnázií od nakladatelství SPN, ČÍTANKY 2 z nakladatelství VYUKA.cz a Literatury pro 2. ročník středních škol z nakladatelství Didaktis. Následně je provedeno rozřídění a analýza učebních úloh. Zřetel je brán především na poznávací náročnost souboru učebních úloh, jeho pestrost, operační hodnotu a také jeho didaktickou hodnotu. Sledovány jsou také výukové metody a formy, které mohou být na základě učebních úloh užity ve vyučovacím procesu.

V poslední části práce jsou zařazeny vybrané ukázky děl a k nim vytvořené soubory učebních úloh na základě poznatků načerpaných při psaní diplomové práce.

Klíčová slova

formy a metody výuky, učební úlohy, taxace učebních úloh, francouzští autoři 19. století, čítanky pro 2. ročník gymnázií

Annotation

HALTUFOVÁ, Žaneta. *Les textes littéraires d'auteurs français enseignés au lycée en République tchèque*. Hradec Králové: Faculté de Pédagogie, Université de Hradec Králové, 2017. 75 pp. Mémoire de maîtrise.

Cette mémoire de maîtrise se spécialise sur les textes littéraires d'auteurs français enseignés au lycée à la 2^{ème} année de lycée. Tout d'abord les conceptions d'enseignement, les formes et les méthodes d'enseignement sont décrites. J'ai fait la description de cadre du programme d'éducation pour les lycées et la description des supports didactiques. Le plus importante est la définition des devoirs et leur taxonomie de D. Tollingerová.

Selon la théorie il y a la caractéristique des textes choisis de trois livres de lecture: Čítanka pro 2. ročník gymnázií de la maison d'édition SPN, ČÍTANKA 2 de la maison d'édition VYUKA.cz et Literatura pro 2. ročník středních škol de la maison d'édition Didaktis. Après les devoirs sont classés et analysés. Au point d'intérêt se trouve la difficulté et la variété des devoirs, la valeur d'opération et didactique des devoirs. Les formes et les méthodes d'enseignement sont aussi analysées.

À la dernière partie de cette mémoire de maîtrise il y a les textes choisis moi-même et les devoirs que j'ai créé.

Mots clefs

les devoirs, la taxonomie des devoirs, les auteurs français de 19^{ème} siècle, les livres de lecture pour la 2^{ème} année de lycée

Obsah

Úvod	- 9 -
1 Vzdělávací koncepce	- 11 -
2 Organizační formy výuky	- 14 -
3 Metody výuky	- 17 -
3.1 Vybrané metody výuky	- 17 -
4 Cíl výuky	- 20 -
4.1 Rámcový vzdělávací program	- 20 -
5 Didaktické prostředky	- 23 -
5.1 Učebnice	- 23 -
5.2 Čítanka	- 23 -
6 Učební úlohy ve výuce	- 24 -
6.1 Definice pojmu učební úloha	- 24 -
6.2 Parametry učebních úloh	- 25 -
6.2.1 Stimulační parametr	- 25 -
6.2.2 Regulační parametr	- 26 -
6.2.3 Operační parametr	- 26 -
6.3 Druhy učebních úloh	- 27 -
6.3.1 Taxonomie učebních úloh	- 27 -
6.3.1.1 Taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové	- 27 -
6.3.2 Další vlastnosti učebních úloh	- 29 -
6.4 Pravidla vytváření souborů učebních úloh	- 29 -
7 Posuzování učebních úloh	- 31 -
7.1 Poznávací náročnost souboru učebních úloh	- 31 -
7.2 Pestrost souboru učebních úloh	- 31 -
7.3 Poznávací (operační) hodnota souboru učebních úloh	- 32 -
7.4 Didaktická hodnota souboru učebních úloh	- 32 -
8 Obecná charakteristika vybraných čítanek	- 33 -
8.1 Charakteristika Čítanky pro 2. ročník gymnázií	- 34 -
8.1.1 Charakteristika vybraných úryvků	- 34 -
8.1.2 Roztřídění souboru učebních úloh	- 35 -
8.1.3 Analýza souboru učebních úloh	- 36 -
8.2 Charakteristika ČÍTANKY 2	- 39 -
8.2.1 Charakteristika úryvků	- 40 -
8.2.2 Roztřídění souboru učebních úloh	- 41 -

8.2.3 Analýza souboru učebních úloh.....	- 43 -
8.3 Charakteristika Literatury pro 2. ročník středních škol	- 46 -
8.3.1 Charakteristika úryvků	- 46 -
8.3.2 Roztřídění souboru učebních úloh	- 48 -
8.3.3 Analýza souboru učebních úloh.....	- 51 -
9 Srovnání analyzovaných čítanek.....	- 56 -
10 Vybrané úryvky a vytvořené učební úlohy	- 59 -
11 Klíč k vytvořeným učebním úlohám.....	- 62 -
12 Roztřídění souboru učebních úloh	- 64 -
13 Závěr	- 67 -
14 Zdroje	- 69 -
15 Přílohy.....	- 71 -
Příloha A.....	- 72 -

Úvod

Práce se bude zabývat analýzou textů vybraných francouzských autorů ve třech českých čítankách a to v Čítance pro 2. ročník gymnázií od nakladatelství SPN, ČÍTANCE 2 z nakladatelství VYUKA.cz a Literatury pro 2. ročník středních škol z nakladatelství Didaktis. Všechny jsou určené pro 2. ročník, kde se studenti setkávají s celosvětově známými francouzskými autory a jejich slavnými díly. Budu se snažit zodpovědět otázku, jestli jsou ukázky atraktivní pro studenty a zhodnotím je. Rozebírány budou také soubory učebních úloh na základě poznatků D. Tollingerové. Jsou soubory, které nalezneme v čítankách pestré? Nevedou studenty k monotónnímu zodpovídání? Jak náročné kognitivní operace jsou požadovány? Odpovídají otázky nové koncepci vzdělávání? Vedou učitele spíše ke klasické hromadné výuce a samostatné práci nebo nabádají ke spolupráci mezi studenty, diskuzi a vytváření projektů? I na tyto položené otázky se pokusím najít odpověď a to na základě provedené a zaznamenané analýzy v praktické části.

Zaměřila jsem se na francouzské autory, neboť mým druhým oborem je Francouzský jazyk a literatura, kde pracujeme s texty v originálním znění a staly se tak pro mne ještě zajímavějšími.

Výše byly uvedeny dva hlavní důvody, proč jsem si zvolila toto téma. Ráda pracuji s texty francouzských autorů a zajímá mě, jaké části děl autoři čítanek vybírají, jak moc jsou ukázky dlouhé nebo naopak krátké a nakolik jsou pro studenty motivující k další četbě.

Především začínajícímu pedagogovi pomáhají již zpracované soubory učebních úloh v průběhu vyučovací hodiny, ale i při přípravách na ně. Jejich případná modifikace poté záleží čistě na vyučujícím. Při možné analýze připravených učebních úloh se mohou pedagogové opřít o taxonomii výukových cílů, např. od B. S. Blooma, ale především o propracovanou taxonomii učebních úloh, kterou vypracovala D. Tollingerová.

U učebních úloh budu sledovat poznávací náročnost souboru učebních úloh, jeho pestrost, operační hodnotu a také jeho didaktickou hodnotu. To vše bude vycházet z taxonomie D. Tollingerové. Zjistíme tak, které myšlenkové operace jsou po studentech nejvíce požadovány a také nakolik odpovídají novým požadavkům Rámcově vzdělávacího programu gymnaziálního vzdělávání. Pokusíme se určit pestrost souborů učebních úloh, tedy nakolik se některé úlohy opakují a soubor se tak stává monotónním nebo zda je naopak pestrý a snaží se obsáhnout všechny možné myšlenkové procesy.

Jak jsem již zmínila, učební úlohy mohou začínajícímu pedagogovi usnadnit první kroky při přípravách na vyučovací proces. S tím souvisí i výběr organizačních forem a výukových metod, které ve vyučovací hodině použije. V práci bude sledováno k jakým je vyučující veden přímo či nepřímo analyzovanými učebními úlohami.

Na závěr se sama pokusím vybrat úryvky z uměleckých děl a vytvořit k nim několik učebních úloh, které rozeberu stejně jako soubory objevující se v čítankách.

Obsah je rozdělen do deseti velkých kapitol a závěrečného shrnutí. První kapitola se věnuje vzdělávacím koncepcím, které jsou vyjmenovány a popsány. Další kapitola se zabývá organizačními formami výuky, se kterými podrobně seznamuje. Třetí kapitola zmiňuje metody výuky, podkapitola se pak zaměřuje na vybrané metody a kritéria jejich výběru. Čtvrtá kapitola definuje cíl výuky. Hlavním tématem podkapitoly je Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Následuje kapitola, která se věnuje didaktickým prostředkům, jejich definici a vybraným druhům se kterými je ve výuce českého jazyka a literatury nejvíce pracováno. Šestá kapitola se pak věnuje učebním úlohám ve výuce, podkapitoly sledují jejich definice, parametry, druhy a pravidla pro jejich vytváření. Sedmá kapitola nás seznamuje s postupem, jak budeme posuzovat soubory učebních úloh. Poté navazuje kapitola, kterou začíná praktická část. Nejprve jsou představeny analyzované čítanky, vybraní autoři a jejich texty. V následujících podkapitolách jsou poté po jedné analyzovány čítanky a sledované jevy. V předposlední kapitole jsou shrnuta zjištěná data. Poslední kapitoly představují vybrané ukázky, k nim vytvořené učební úlohy, které by mohly být využity ve vyučovací hodině, jejich řešení a analýzu.

1 Vzdělávací koncepce

Během let vznikaly, rozvíjely se a zanikaly různé vzdělávací koncepce. Všechny zanechaly stopy v našem výchovně-vzdělávacím procesu, jsou jeho základem. Ze vzdělávacích koncepcí vychází všechny metody, formy, cíle, obsah výuky atp. To vše potřebujeme k vedení výuky a výchovy. Každá z koncepcí upřednostňuje jiné metody a formy výuky. Těm se budeme věnovat podrobněji v dalších kapitolách a vzdělávací koncepce nám pomohou k jejich uchopení.

Koncepce vzdělání je „*pojetí podstaty vzdělání, jeho hlavních principů a hodnot, cílů a funkcí vzdělání ve společnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 105)

Dnes rozlišujeme koncepci dogmatického vyučování, koncepci slovně názorného vyučování, humanistickou koncepci vzdělávání, koncepci problémového vyučování, projektového vyučování, programového vyučování, alternativní koncepci výchovy a další. (Janiš, 2007)

Zmíním pouze některé vzdělávací koncepce, které souvisí a mohou být základem pro práci s čítankovými ukázkami.

Koncepce slovně názorného vyučování

Autorem této koncepce je Jan Ámos Komenský (1592 – 1670). Ta se stala velmi oblíbenou. Je založena na senzualismu, tedy snaze působit během vyučování na co největší množství žákových smyslů. Toho můžeme docílit poznáváním reálných věcí pomocí našeho vlastního vnímání názorné ukázky nebo skrze praktickou, námi prožitou zkušenost. To je ještě doplněno učitelovým slovním doprovodem a vysvětlením. Z toho důvodu používáme označení slovně názorné vyučování. Na žáky působí předměty a ukázky demonstrováné vyučujícím, který je vedoucím výchovně-vzdělávacího procesu. Díky tomu má žák větší možnost danou látku pochopit, zapamatovat si, ale i vybavit. Průběžně si žáci mají vytvořit systém propojených znalostí, který využijí ve svém studijním i pracovním životě.

I přes vznik nových koncepcí nám dodnes zůstal „*tzv. třídněhodinový systém, kdy jsou žáci rozděleni do tříd podle věku.*“ (Janiš, 2007, str. 19)

Humanistická koncepce vzdělávání

Inspirací pro vznik humanistické koncepce byly filosofické myšlenky a teorie J. J. Rousseaua (1712 – 1778), J. H. Pestalozziho (1746 – 1827) a L. N. Tolstého (1828 – 1910). (Janiš, 2007, str. 20) Na základě humanistických teorií je pozornost v hodině

soustředěna na individualitu dítěte, jeho přirozenost, samostatnost a praktickou činnost. Žák je veden k utváření si postojů a hodnot, na dalším místě jsou dovednosti a až na posledním jsou vědomosti. Ty by neměly být pouhou reprodukcí předaných informací, ale měly by vycházet z vlastního objevování a hodnocení žáka. Při tom dochází v hodinách často k autentickému dialogu, který rozvíjí řečové dovednosti, ale také schopnost argumentovat, obhájit svůj názor či přijmout přesvědčení někoho jiného. Během dialogu či diskuze se objeví otázky. Na základě humanistické koncepce jsou preferovány především otázky na vysvětlení, zdůvodnění, zaujetí postoje apod. V hodinách literatury jde například o otázky sledující příčinu chování hlavního hrdiny, jeho hodnocení nebo vyjádření vlastního předpokládaného jednání.

Koncepce problémového vyučování

Problémové vyučování vzniklo jako odezva na tradiční výuku. Stojí proti ní a snaží se o rozvoj aktivity žáků, jejich samostatnou, tvůrčí činnost i myšlení. Tato koncepce je založena na samostatném řešení problému žákem, ten je předložen vyučujícím a má navodit zájem a žáky motivovat. K tomu dochází pomocí přirozené zvědavosti, žáci jsou nejprve nejistí, protože nevědí, jak problém řešit. To je motivuje a s pomocí učitele dojdou k řešení. Proces řešení problému začíná jeho vymezením, postupně hledají žáci různé možnosti řešení, následně dochází k jejich aplikaci, experimentování, což je vede ke shrnutí výsledků a vytváření závěrů. *„Problémem označujeme takovou úlohu, jejíž řešení žák předem nezná, ale je vybaven vědomostmi a dovednostmi, které mohou (ale také nemusí) k vyřešení úlohy vést.“* (Janiš, 2007, str. 21) Můžeme se setkat i s pojmem problémová situace¹.

Během řešení problému a především po jeho vyřešení si žák osvojí nové vědomosti a dovednosti. Je veden k samostatnému vyhledávání vhodných postupů, k rozhodování, k ověřování zvolených postupů pro dosažení určitého cíle, to vše mu pomůže v dalším sebevzdělávání i budoucí profesi.

Tato koncepce je dnes na školách využívána příležitostně. Pro učitele je příprava a realizace výuky velmi náročná. Z toho důvodu jsou problémově pojaty spíše dílčí části učiva nikoliv výuka celého předmětu. V hodinách se poté setkáme s inscenačními a situačními metodami.

¹ Janiš ji definuje jako situaci, která se může zdát být svým obsahem složitá a která může na studenty působit náročně při pokusech o její řešení. (Janiš, 2007, str. 21)

Koncepce projektového vyučování

Projektové vyučování je založeno na projektu. Ten může plnit funkci cíle, kdy je vytvoření projektu náš cíl, nebo prostředku, kdy díky projektu dosahujeme obecnějšího cíle. Žáci řeší jeden vymezený problém formou projektu, za který jsou zodpovědní a jehož výsledek musí prezentovat. Opět je většina činnosti a zodpovědnosti převedena na žáky a vyučující má hlavně roli poradenskou či podporující. Koncepce vychází ze snahy propojení poznatků z různých oblastí, z mezipředmětových vztahů, ale i z reálného života, který je žákům bližší.

Existují pochopitelně klady a zápory, které tato koncepce přináší. Jako hlavní pozitivum označíme motivaci, která může být spojena i s prezentací projektu v ně či mimo školu. Během tvorby projektu se žáci učí samostatnosti a zodpovědnosti, ale i pracovat v týmu, spolupracovat. Žáci vidí výsledky své práce, učí se jejich prezentování, diskuzi, přijímání kritiky a obhajování svého projektu. Projekt je zároveň ideální příležitost pro zapojení průřezových témat do výuky.

Naopak proti stojí velká časová náročnost, nároky na didaktické schopnosti, zátěž vyučujícího, materiální i organizační podmínky apod.

Během projektové výuky se uplatňuje individuální vyučovací metoda či skupinová práce.

Vhodná koncepce pro práci s textem

Většina z výše zmíněných koncepcí klade důraz na samostatnou práci žáka, jeho objevování a vlastní, tvůrčí řešení. Žák se dostává do popředí a do centra zájmu učitele, který se snaží ho motivovat a aktivizovat. Pro mou práci bude převládající především humanistická koncepce. V literární výchově svými otázkami pomáhá rozvíjet řečové dovednosti, vede k pochopení chování druhých, kritice, uvažování nad vlastním chováním a především nutí žáky přemýšlet za hranicemi textu.

2 Organizační formy výuky

Před popisem vybraných organizačních forem výuky je třeba zmínit, že dle autorů Průchy, Walterové a Mareše není pojem organizační forma v pedagogické terminologii ještě ustálen.² Jiný zdroj uvádí, že pod pojmem organizační forma výuky zpravidla chápeme „*uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování.*“ (Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 293)

Výběr organizačních forem výuky je spjat s jednotlivými školskými stupni a jednotlivými školami. Odlišné formy výuky najdeme na středních a vysokých školách, kde se uplatňuje spíše frontální výuka. Oproti tomu na základních školách se setkáme s častým užíváním skupinové formy výuky. Stejně tak budeme jinak pracovat ve třídě plné žáků, užijeme např. hromadné výuky a jinak při individuální výuce na hodině konverzace v cizím jazyce. Srovnáme-li podmínky pro výuku českého jazyka a literatury oproti podmínkám výuky cizího či dalšího cizího jazyka, bude nám jasné proč. Na hodiny cizího jazyka je třída rozdělena do skupin dle studovaného jazyka, jedná-li se o stejný cizí jazyk, je rozdělena podle dosažených úrovní. To nám umožňuje pracovat s menší studijní skupinou (10 – 15 žáků) a věnovat se tak více jednotlivým žákům. Když vejdemo do třídy na hodinu literatury, bude nás tam očekávat 25 až 30 žáků. Není v učitelových silách, aby během 45 minut věnoval každému z nich stejné množství času a zároveň došel ke stanovenému učebnímu cíli.

Můžeme říci, že organizační formy jsou součástí systému vyučovacího procesu. Vedle cílů, obsahu výuky, vyučovacích metod a učebních pomůcek jsou jedním z elementárních a determinujících prvků výchovně-vzdělávacího procesu. (Janiš, 2007, str. 48)

Organizační formy se mohou třídit z několika hledisek, např. podle časového hlediska, či dle místa realizace. Nejčastěji užívané třídění je dle řízení učební činnosti žáků. Hovoříme o hromadné či frontální výuce, skupinové výuce, kooperativní výuce, párové výuce, individuální výuce, individualizované výuce, projektové výuce, diferencované výuce samostatné práci žáků a otevřeném vyučování. (Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 294)

K jaké učební činnosti žáků, ale také k jakým organizačním formám výuky nás vedou otázky za úryvky v čítankách a jejich zodpovídání se pokusíme zjistit v praktické

² „Význam pojmu není ustálen.“ Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 66

části této práce. Nyní popíšeme několik vybraných forem výuky, se kterými se můžeme setkat v hodinách literární výchovy.

Hromadná (frontální) výuka

Jedná se o formu výuky, která je používaná nejčastěji. Mezi její charakteristické znaky patří vedoucí role učitele. Ten vede celou třídu stejným způsobem, výkladem látky, může se věnovat jednomu z žáků, ale v kontaktu musí být se všemi. Kritiku sklízí převažující chápání žáka jako pasivního příjemce informací, brzdění jeho tvůrčí činnosti, převládající jednostranná komunikace, náročnější příprava pro vyučujícího, který se má stále snažit udržet pozornost a motivaci studentů. K využívání této formy výuky nahrává stále se zvyšující počet žáků ve třídě a množství předávaných informací.

Skupinová výuka

Dle názvu je nám jasné, že se jedná o formu výuky, která využívá možnosti spolupráce ve skupinách. Třída se rozdělí na skupiny a každá z nich se zabývá nějakým problémem. Zvyšuje se tak aktivita žáků, komunikace mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky samotnými, stejně tak jako mezi skupinami. Učitel vystupuje jako rádce a pomocník při učebním procesu žáků. Jestliže se vyskytne problém, vyučující žákům poradí a navede je správným směrem. (Zormanová, 2014, str. 111)

Kooperativní výuka

Kooperativní výuka vychází ze spolupráce žáků při řešení složitějších úloh. Je podobná skupinové výuce, ale předpokládá spolupráci všech zúčastněných.

Párová výuka

Jedná se o spolupráci dvou žáků, často v lavici spolu sedících. Dvojice pracuje na úkolu, vyměňují si své názory, poznatky a společně se dopracovávají řešení. Touto formou spíše než skupinovou výukou můžeme zajistit, že budou pracovat všichni žáci a zvýší se jejich komunikace.

Samostatná práce žáků

Josef Maňák (1998) označuje za samostatnost takovou učební aktivitu, kdy žáci pomocí vlastního úsilí získávají dovednosti a vědomosti. Jsou nezávislí na pomoci druhého a často je užíváno problémového učení. Existují čtyři stupně samostatnosti a to samostatnost napodobující, reprodukovatelná, produkující a přetvářející.

Prvním stupněm je samostatnost napodobující. Nejedná se o opravdovou samostatnost, žák nic nevytváří, není třeba samostatného myšlení či zvýšeného kognitivního úsilí. Jedná se například o opisování zápisu promítnutého z dataprojektoru či z tabule.

Dalším stupněm je samostatnost reprodukující. Jedná se o samostatnou činnost žáka, při které napodobuje druhou osobu, setkáváme se ale už s prvky osobního přístupu. Žák přidá do nápodoby jeho vlastní myšlenku, názor, osobnost. Příkladem pro nás může být reprodukce nastudovaného textu. (Maňák, 1998, str. 58 - 59) Podle pedagoga a didaktika českého jazyka Josefa Hubáčka existuje celkem šest různých typů reprodukce a to reprodukce doslovná, věrná, volná, zkrácená, výběrová a reprodukce s obměnou. *Doslovnou reprodukci* bychom zařadili do prvního stupně samostatnosti, neboť se jedná o doslovné opakování textu. V literatuře se tento druh reprodukce užívá k zapamatování básní a jejich přednesu. *Věrná reprodukce* by tam patřila také, žák při reprodukci zatím nepřidává nic vlastního. Při *volné reprodukci* už žák využívá vlastní vhodné výrazy i stylizaci projevu a proto ji můžeme zařadit do druhého stupně samostatnosti. Přidáme další reprodukce, *zkrácenou reprodukci* žák vystihuje hlavní myšlenku textu, *výběrová reprodukce* je pak kombinací předchozích.

Poslední, *reprodukce s obměnou* připouští větší zásahy do textu a možnost nejen reprodukovat, ale také produkovat. (Hubáček, 1990, str. 144 – 146) Proto bych ji zařadila už do dalšího stupně samostatnosti. Tím je samostatnost produkující. Při této činnosti žák už vytváří sice něco nového, ale ještě ne úplně originálního.

Posledním, čtvrtým stupněm je samostatnost přetvářející. Během této činnosti už vzniká něco úplně nového a originálního, předtím nepoužito. Můžeme sem zařadit úplně nové řešení učební úlohy. (Maňák, 1998, str. 59)

Při zodpovídání otázek se budeme nejčastěji setkávat s druhým a třetím stupněm.

3 Metody výuky

Pojem metoda, odvozený z řeckého *meta hodos*, můžeme chápat jako postup, cestu, způsob směřující k cíli. Vyučovací metoda pak „*charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 287)

Existuje velké množství rozličných kritérií, podle kterých lze metody klasifikovat. My budeme vycházet z „Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky“ od J. Maňáka (1995, str. 34 - 35). Jeho klasifikace je mi nejbližší, neboť jsem se s ní často setkávala během studia na vysoké škole a nejlépe vyhovuje mému pojetí diplomové práce.

3.1 Vybrané metody výuky

Pro naše účely zmíníme pouze takové metody, se kterými bychom se mohli setkat při rozboru ukázek a otázek v čítankách pro středoškolské studenty. V hodinách literární výchovy, především při práci s textem, nelze užívat všechny metody, které Josef Maňák (1995) klasifikoval, např. pracovní činnosti. Z toho důvodu vypíši jen některé metody.

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický:

I. Metody slovní

1. dialogické metody
2. metody písemných prací
3. metody práce s učebnicí, knihou

II. Metody názorně demonstrační

1. demonstrace obrazů statických
2. projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. grafické a výtvarné činnosti

B. metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický:

- I. Metody samostatné práce žáků

C. struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický:

- I. Postup srovnávací
- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko – syntetický

Pod **metody slovní** spadají metody dialogické, metody písemných prací a práce s učebnicí/knihou. Základem slovních metod je slovo, skrze které dochází k přenosu informací mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky samotnými. Mimo jiné doplňují nebo doprovázejí všechny ostatní metody. Nás budou zajímat metody dialogické, ty přispívají ke

zlepšení komunikačních dovedností, vedou k vzájemné konfrontaci názorů, jejich obhajobě, ale také k možnosti uznat jiný názor, či změnit ten svůj. Základní roli hraje otázka, která má žáka motivovat, aktivizovat ho a donutit k přemýšlení. (Janiš, 2007, str. 69) Pod dialogické metody spadá rozhovor, diskuze, beseda či dramatizace. *Diskuze* má dávat prostor žákům k výměně názorů, zaujímání stanovisek atp. Důležité je shrnutí na konci diskuze, které má zevšeobecnit diskutovaná témata, postoje atd. Při *dramatizaci* jde o hraní zvolených nebo přidělených rolí. Účastníci přímo jednají jako skuteční aktéři živé skutečnosti. Při metodě práce s knihou, s textem můžeme značně zvýšit žákovu učební aktivitu. Kniha umožňuje volbu vlastního tempa čtení, rychlou možnost návratu k partiím, které nebyly dobře pochopeny, nebo jsou obtížnější, možnost dalšího zpracování textu apod. Pro studenty se tak nabízí příležitost vrátit se ke složitějším částem výkladu a znovu se nad nimi zamyslet či dohledat další informace v textu.

Základem **metody názorně demonstrační** je působení na smyslové orgány. Nejčastěji je tato metoda užívána v hodinách chemie, fyziky apod. V hodině českého jazyka bychom ji asi nehledali. Opak je ale pravdou, dnešní čítanky nabízí mluvené slovo na CD nebo DVD. Úryvek je namluven na těchto mediálních přenašečích, které jsou součástí kompletu učebnice, čítanky a dnes i metodické příručky pro učitele. Setkala jsem se i s učebnicemi, které byly propojené s programem na PC a nabízely interaktivní činnosti. Stejně tak se využívá filmové, hudební či umělecké adaptace, která s dílem souvisí.

Užitím **metody praktické** se vyučující snaží o co největší aktivitu a činnost žáka. Do popředí vystupuje praktická činnost, která by měla být spojena s reálným životem. S jazykovou výchovou můžeme spojit grafické, výtvarné činnosti i vlastní tvorbu básně, povídky či jiného textu.

Profesoři J. Maňák a V. Švec (2003) se blíže věnovali inovativním výukovým metodám, které přináší něco nového do tradiční výuky. Tyto metody nazývají „aktivizační výukové metody“, pod které řadí metody situační, inscenační, didaktické hry a metody řešení problémů. Jejich hlavním znakem je, že žák se stává aktivním členem výuky, sám vyhledává informace, hodnotí je, předává je ostatním, se kterými často spolupracuje v týmu. Projevuje se jeho tvůrčí činnost, samostatnost, originalita a tvořivost. Pro naše potřeby jsem vybrala pouze jednu z metod, která by mohla být, dle mého názoru, s největší pravděpodobností využita během hodin literatury a to inscenační metodu.

Podstatou **inscenační metody** je sociální učení žáků. Zde už se nám budou prolínat průřezová témata, ke kterým se ještě vrátíme. Tato metoda nabízí žákům modelové situace, při kterých si mohou vyzkoušet, jak by reagovali a jak je vhodné reagovat. Nejvíce to

ocení, při modelaci krizové situace. Inscenační metoda rozvíjí u žáků řečové dovednosti, umění argumentovat, obhájit si svůj vlastní názor. Zároveň je učí otevřenosti a schopnosti přijmout a pochopit názory ostatních, ačkoliv s nimi sami nemusí souhlasit. (Zormanová, 2014, str. 149) K této metodě má blízko výuka dramatem. Ta je však komplexnější v utváření výchovně-vzdělávacích situací. Využívá postupů a principů divadla, ale tyto postupy a principy mají výraznou edukační zaměřenost.

4 Cíl výuky

Cíle výuky jsou formulovány ve vládních dokumentech, dále specifikovány v základních a závazných pedagogických dokumentech³. Ovšem je to učitel, který cíle konkretizuje, upravuje vzhledem k žákům a snaží se o rozvoj celé osobnosti. (Janiš, 2007, str. 32) Jde o „*promyšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel a žáci na základě společné součinnosti směřují. Cíl výuky se odvozuje z obecných cílů vzdělávání, které formulují požadavky a potřeby společnosti na daném stupni rozvoje.*“ (Janiš, 2007, str. 32) Vliv na cíle mají již zmíněné vzdělávací koncepce, které na základě různých filosofii pracují odlišně s výchovnými cíly. Vesměs se ale snaží o celistvý rozvoj osobnosti člověka.

Cíle můžeme také třídit. Jedním z kritérií může být hledisko časové, tedy cíle dlouhodobé či krátkodobé. Dále pak hledisko konkrétnosti, zde se jedná o cíle obecné nebo specifické. Máme i cíle na základě vztahů – skupinové nebo individuální. A v neposlední řadě také obsahové, kdy se bavíme o cílech jednotlivých vyučovacích předmětů. Jaké výukové cíle jsou definovány pro český jazyk a literaturu, se dozvíme především z rámcově vzdělávacího programu.

4.1 Rámcový vzdělávací program

Na základě etap vzdělávání a typu škol existuje rozdělení rámcových vzdělávacích programů, dále jen RVP. Typy RVP v České republice jsou: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV–LMP), Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) a Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV). Ostatní RVP jsou: Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání (RVP ZUV) a Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (RVP JŠ).⁴ Nás bude zajímat především Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G).

Rámcový vzdělávací program „*je závazný kurikulární⁵ dokument (2005) nejvyšší úrovně pro školství v České republice, jehož záměrem je vymezit výsledky vzdělávání a*

³ Rozumíme vzdělávací programy, kurikulum, profil absolventa školy, RVP, ŠVP apod.

⁴ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. VÚP v Praze, 2007.

⁵ „*Kurikulum je stěžejní pojem evropské i české pedagogiky, který se u nás používá od roku 1990. Pod tímto pojmem je označován souhrn dokumentů a materiálů vymezujících cíle, obsah a podmínky vzdělávání, instituce a nástroje, kterými se vzdělávání realizuje, a způsoby hodnocení.*“ (Zormanová, 2014, str. 68)

soubor učiva, které je škola povinna zařadit do svých školních vzdělávacích programů jakožto pro žáky závazné k osvojení.“ (Zormanová, 2014, str. 75)

Každá škola by si měla vytvářet vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který by měl odpovídat jejím potřebám, specifikům a přitom musí vycházet z RVP. Pedagogický sbor na základě předepsaných formulářů vytváří ŠVP, který nepodléhá dalšímu schvalování MŠMT⁶, podle kterého následně vyučují a kde se mohou odrážet jejich zkušenosti, osvědčené metody apod. Zásadní změnou mělo být oproštění od „osnov“, zredukování memorované látky a přechod k dovednostem atd., shrnutým v pojmu klíčové kompetence⁷. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. (Zormanová, 2014, str. 75 - 76) V praktické části práce se pokusíme zjistit, kolik těchto kompetencí je rozvíjeno samotnými otázkami v čítankách pro gymnázia.

RVP pro gymnázia vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je umístěn v příloze A diplomové práce. Vzdělávací obsah gymnaziálního vzdělávání v RVP G je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí, dříve byl tříděn podle jednotlivých vzdělávacích předmětů. Každá vzdělávací oblast je složena z jednoho vzdělávacího předmětu nebo z více obsahově blízkých vzdělávacích předmětů. Vzdělávací předmět Český jazyk a literatura spadá pod vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, kam je zařazen ještě předmět cizí jazyk a další cizí jazyk.

V charakteristice vzdělávací oblasti pro výuku českého jazyka a literatury nezapomínají tvůrci RVP G nepřímě zmínit jedno z nejdiskutovanějších témat současnosti související s tímto oborem, a sice čtenářskou gramotnost. Vybízí učitele k utváření kompetencí pro recepci a produkci textů, pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům, ale také ke snaze o vzbuzení zájmu o čtenářství⁸.

RVP ZV chápe obor Český jazyk a literatura ve výchovně-vzdělávacím procesu jako nejdůležitější a nezákladnější. Díky dovednostem, které se v něm žák naučí, může následně získávat nové poznatky v dalších oblastech vzdělávání. Zároveň je veden k efektivní mezilidské komunikaci. (Toman, 2007, str. 21)

V RVP G nalezneme jaké cíle a klíčové kompetence by měly být u žáků utvářeny a rozvíjeny. V cílovém zaměření vzdělávací oblasti vidíme, že žák má být veden k *"utváření*

⁶ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

⁷ Jedná se o znalosti, dovednosti, postoje, návyky a hodnoty, které žáci využijí v praktickém životě. (RVP G, 2007, str. 8)

⁸ RVP G, verze k 1. 9. 2007, str. 12.

*všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti*⁹, stále se tedy zachovává jakési tradiční pojetí výuky literatury. Na druhou stranu se začíná klást větší důraz na vlastní činnost a tvořivou práci žáků s textem, která vede *"k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální a etickou stránku žákovy osobnosti"*¹⁰, výchova ke čtenářství, k pozitivnímu vztahu k literatuře, ale také porozumění sobě samému.

Mezi očekávanými výstupy v oddíle literární komunikace RVP G nalezneme vedle znalostí o literární historii a dovedností rozebírat a interpretovat texty i produktivní, tvořivou činnost. V té by měl žák využít své získané schopnosti a dovednosti, ale také vlastní předpoklady, skrze které nalezne svůj individuální styl.

Součástí RVP G jsou i tzv. průřezová témata, která se mají prolínat ve všech vzdělávacích oblastech a formovat postoje a hodnoty žáků. Jedná se o témata: osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a mediální výchova. Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura zahrnuje tři složky: komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. Jednotlivé složky a jejich obsah se během výchovně-vzdělávacího procesu navzájem prolínají. Setkáme se s doporučením zařazení dramatické výchovy jako doplňujícím oborem k již stávajícím. (Toman, 2007, str. 21) Literární výchova patří mezi předměty s největší hodinovou dotací a je povinným maturitním předmětem. Obsahem literární složky českého jazyka jsou texty, z větší části se jedná o texty umělecké. Tyto texty mají fikční¹¹ charakter. Díky nim dokážeme lépe chápat svět (a jeho řád), seznamují nás s národními kulturami a tradicemi. Spíše je ale vyhledáváme pro čtenářský, estetický¹², čili umělecký zážitek. Prostřednictvím čtenářského zážitku nám literatura nabízí emocionální prožitek, dobrodružství, ponaučení, vzory, možnost stát se někým jiným a předkládá nám životní příběhy nebo situace. (Hník, 2014, str. 11 - 12)

Jak se však ukazuje zásadní změna v literární výchově, se nekonala. Ústup od encyklopedismu, formalismu, od paměťového osvojování především biografických dat nenastal. Didaktik docent Hník (2014) zmiňuje, že provedené výzkumy potvrzují minimální využití nových možností, které nabízí moderní společnost a přetvořená legislativa.

⁹ RVP G, verze k 1. 9. 2007, str. 13.

¹⁰ RVP G, verze k 1. 9. 2007, str. 13.

¹¹ Jedná se především o fikční světy, které stojí mimo náš aktuální svět, nejsou reálné.

¹² Tzv. věda o kráse, z řeckého Aisthesis, v překladu smyslové vnímání. Definici estetiky se věnoval např. Jan Mukařovský, „Studie z estetiky“, 1966.

5 Didaktické prostředky

Didaktickými prostředky chápeme všechny předměty a jevy, které nám pomáhají k dosažení vytyčených cílů. Jedná se prakticky o vše, co slouží ke splnění výchovně-vzdělávacích cílů. (Zormanová, 2014, str. 188) Didaktické prostředky jsou materiální a nemateriální. Mezi materiální prostředky bude patřit naše čítanka, učebnice, ale i CD, DVD a internet.

5.1 Učebnice

Jedním ze základních a nejdůležitějších didaktických prostředků je učebnice, která umožňuje komunikaci mezi učitelem-žákem a učivem, ale také mezi učitelem a učivem. Učebnice musejí být schváleny MŠMT, díky tomu se stávají oporou pro učitele při dodržování učebních plánů. (Janiš, 2007, str. 36) Autoři pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 258 - 259) definují učebnici jako druh knižní publikace, která splňuje podmínky didaktické komunikace svým obsahem a strukturou. Je přizpůsobená specifickým potřebám žáků, zohledňuje typ školy, vyučovací předmět a ročník, ve kterém má být používána. Má řadu typů, na školách se setkáme především se školní učebnicí. Ta je prvkem kurikula, tedy prezentuje výsledek plánovaného obsahu, a zároveň je to didaktický prostředek, který slouží žákům a učitelům jako informační zdroj. Školní učebnice také řídí a stimuluje učení žáků. V dnešní době je většina učebnic doplněna také metodickými příručkami pro učitele. Ty obsahují metodické pokyny a další rady pro zefektivnění výuky. Průvodce může být využíván i rodiči nadaných žáků.

5.2 Čítanka

Čítanka je antologie textů doplňující výuku literární výchovy. Jde o druh učebnice, která je složená z úryvků z uměleckých děl nebo odborných textů. Na základních školách se užívá především k procvičování čtení, na vyšších stupních se používá pro účely literární výchovy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 34) Autoři čítanek nejen že rozhodují o výběru textu/úryvku, ale také určují, jak se bude s textem dále pracovat. To nejvíce ovlivňují otázky, úkoly, tedy učební úlohy za textem. (Hník, 2014, str. 44)

6 Učební úlohy ve výuce

Učební úlohy jsou součástí každé vyučovací hodiny, pomáhají nám dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů, aktivizovat a motivovat činnost žáků. Díky nim také zjišťujeme naplňování našich cílů a do jaké míry si žáci osvojili učivo. Ve školních učebnicích se nesetkáme pouze s pojmem učební úloha, ale také s těmito pojmy: úkol, cvičení, otázka, zadání. Někdy se zmíněné názvy libovolně kombinují, jindy se jich užívá jako synonym.

6.1 Definice pojmu učební úloha

Dále budu pracovat s pojmem učební úloha. Označím tak všechny učební zadání, která budu zkoumat bez ohledu na pojmosloví autorů čítanek. Proto se ho pokusím nyní vymezit, vycházet budu z několika definic různých autorů, s jejichž formulacemi jsem se setkala.

„Učební úlohy jsou jedním z nejdůležitějších nástrojů řízení učení a aktivizace žáků. Zároveň jsou i nejúčinnějším prostředkem k ověřování plnění stanovených výukových cílů.“ Tak o nich mluví Z. Kalhous (2009, str. 328).

Učební úlohu můžeme také definovat jako pedagogickou situaci, během které požadujeme po žácích určité činnosti. Ty by měly dovést žáka od zadání k požadovanému výsledku. (Zormanová, 2014, str. 176)

Velmi podobnou formulaci nalezneme i v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 258). Učební úloha je chápána jako pedagogická situace, kterou vytváříme za účelem zjištění dosažení učebního cíle ze strany žáků.

„Učební úlohy a otázky tvoří velmi významnou součást pedagogické komunikace. Umožňují navázat kontakt se žáky, probudit jejich zájem o učivo a zjistit, jaké mají žáci představy o novém učivu před jeho objasňováním. Jsou prostředkem podněcujícím aktivitu žáků a přispívající k rozvoji jejich myšlení. Učební úlohy a otázky slouží k procvičování učiva i k diagnostice úrovně jeho osvojení.“ (Švec, V. a kol.: 1996, str. 53)

Tollingerová zastává názor, že učební úlohy jsou takové činnosti, které vedou k utváření nových struktur a spojitostí ve vědomí a jednání člověka. (Tollingerová, D., In Zormanová, 2014, str. 176) Učebními úlohami se podrobně zabývala a vytvořila jejich taxonomii, kterou zmiňuji dále.

Švec popisuje učební úlohu také jako každý podnět, každou pedagogickou situaci, který svým obsahem i operační strukturou, tedy učebními a kognitivními operacemi žáků, směřuje k dosažení vymezeného výukového cíle. (Švec, V. a kol.: 1996, str. 54)

V nejobecnější rovině lze učební úlohy definovat podle D. Holoušové jako „širokou škálu všech učebních zadání, a to jak od nejjednodušších úkolů vyžadujících pouhou pamětní reprodukci poznatků až po složité úkoly, vyžadující tvořivé myšlení.“ (Holoušová, D., In Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 329)

Všichni výše uvedení se shodují na tom, že pomocí učební úlohy se dochází k stanovenému učebnímu cíli a zároveň učební úlohy slouží jako účinný prostředek pro procvičování a ověřování jeho dosažení. Často se také objevuje názor, že učební úlohy slouží jako aktivizační prostředek. V označení učební úlohy nacházíme neshody. Někteří berou učební úlohu jako pouhý prostředek nebo činnost, ale většinou je chápána jako pedagogická situace. V podrobnější charakteristice se však téměř shodují, jak vidíme v předcházejícím shrnutí. Z vybraných definic je patrné to, že učební úloha je pedagogická situace, zprostředkovatel a motivátor k vykonání určité práce, činnosti žáka, která ho má vést k zdokonalení a ověření jeho znalostí. Prostřednictvím této činnosti je naplňován vymezený výukový cíl.

6.2 Parametry učebních úloh

Učební úlohy mají spoustu faktorů, funkcí a parametrů. Dále budou popsány tři parametry učebních úloh, o kterých se zmiňuje Švec (1996).

6.2.1 Stimulační parametr

Stimulační působení úloh se projevuje během jejich řešení, které má žáky motivovat a aktivizovat. Žák řešící učební úlohu může být motivován nebo demotivován na základě obsahu a stupně náročnosti. Stejně tak může a nemusí být vzbuzen jeho zájem, aktivita či tvořivost. To vše závisí na zadání úlohy, možnostech žáka (zda má potřebné informace pro její řešení, zda chápe a rozumí zadání, zda pro něho není úloha příliš obtížná nebo naopak jednoduchá apod.), ale i na jeho rozpoložení a na situaci při které k řešení dochází.

Funkce úlohy v hodině a osobnost žáka ve velké míře ovlivňují a mění stimulační parametr učební úlohy. Učitelé by neměli podceňovat vhodné zařazení úlohy do vyučovacího procesu. Je třeba promyslet, v které fázi použít jakou úlohu. Jestli například

začít výuku úlohou, která má žáky motivovat a vzbudit jejich zájem pro novou látku nebo raději volit úlohu při které budou procvičovat látku z minulé hodiny? Nesmíme také zapomenout na to, jak je úloha vystavěna. Zda není příliš náročná nebo naopak jednoduchá pro našeho žáka, jestli bere v potaz jeho individuální styl učení, jeho již získané vědomosti, dovednosti, zkušenosti, schopnosti, ale i zájmy a nadání. (Švec, V. a kol.: 1996, str. 55)

Stimulační parametr tedy ovlivňuje, jak žák učební úlohu přijme.

6.2.2 Regulační parametr

Učební úlohy podněcují svým zadáním u žáků učební operace, řídí také průběh jejich učební činnosti. Ta je často řízena soubory učebních úloh, které jsou uspořádány dle posloupnosti sledující cíle tématu nebo cíle vyučovací hodiny. Regulační parametr učebních úloh je dán také mírou žákovy samostatnosti při jejich řešení. Nabízí se nám tak škála úloh, které můžeme roztrdit podle samostatnosti žáka při jejich řešení. Začínáme úlohami, které modelově řeší učitel, poté se dostáváme k úlohám, kdy učitel spolupracuje při řešení se žáky a končíme úlohami, které žáci řeší samostatně, bez pomoci učitele. Ve chvíli, kdy žák samostatně formuluje úlohu a také ji samostatně vyřeší, jedná se o nejvyšší stupeň samostatnosti. (Švec, V. a kol.: 1996, str. 57 - 58) Blíže jsem se samostatnosti žáka věnovala ve 2. kapitole.

6.2.3 Operační parametr

Při řešení učebních úloh jsou u žáků aktivizovány a rozvíjeny učební operace. Ty jsou různě náročné a pomáhají nám dosáhnout stanovených výukových cílů. Úlohy lze třídit dle operační struktury, tedy dle typů učebních operací, činností, které žák použije. „*Při vytváření nebo při analýze učebních úloh lze využít taxonomii cílů výuky, kterou navrhl B. S. Bloom¹³ a dále pracovali i naši autoři, (a to zejména ve vztahu k učebním úlohám), především D. Tollingerová.*“ (Švec, V. a kol.: 1996, str. 55) Pro určení operační struktury již existujících učebních úloh (např. v učebnicích, čítankách, pracovních sešitech či při písemném zkoušení) je používána právě taxonomie D. Tollingerové. Stejně tak se používá při tvorbě nových učebních úloh odpovídajících svou operační strukturou daným výukovým cílům.

¹³ Jde o nejznámější a u nás nepoužívanější taxonomii cílů výuky. Jedná se o hierarchicky uspořádaný systém poznávacích cílů vzdělávání podle úrovně náročnosti do šesti kategorií. Od nejjednodušší po nejnáročnější, tedy od znalosti, porozumění, aplikaci, analýzy, syntézy po hodnotící posouzení. Autorem je Benjamin S. Bloom, který publikoval v roce 1956 studii, kde definoval zmíněnou taxonomii.

6.3 Druhy učebních úloh

Existuje množství druhů a typů učebních úloh, nejčastěji používané jsou: Analytická učební úloha, která je založena na analýze. Doplnující učební úloha, kdy je třeba doplnit chybějící informace. Všichni dobře znají domácí úlohu, kterou žáci dělají mimo výuku. Při diagnostice dosažených vědomostí se využívají kontrolní úlohy. Slovní úloha je založená na ústním zodpovězení. Při srovnávání dvou a více předmětů se uplatňuje srovnávací úloha. Vyšší nároky klade na žáky zjišťovací úloha, při které nestačí pouhá reinterpretace vědomostí. (Zormanová, 2014, str. 177)

6.3.1 Taxonomie učebních úloh

Klasifikace učebních úloh během let pokročila, ale stále je velmi obširná vzhledem k jejich různorodosti. Teoretik Z. Kalhous (2009) tvrdí, že výzkum učebních úloh ještě není ukončen. V současné době je však teorie učebních úloh tak propracovaná, že je v praxi běžně užívána. Pro posuzování zpracovaných souborů učebních úloh nebo pro jejich projektování je vhodné vycházet například z obecných třídění. Jak jsem již zmínila, jedno takové obecné třídění učebních úloh vytvořila D. Tollingerová. *„Ta vycházela z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů a jednotlivé stupně klasifikace úloh odpovídají jednotlivým stupňům Bloomovy taxonomie. Učební úlohy jsou v klasifikaci seřazeny vzestupně podle náročnosti myšlenkové operace, jež je k vyřešení této úlohy zapotřebí.“* (Zormanová, 2014, str. 177)

Celkem je v této taxonomii 27 rozdílných operací. Jsou rozděleny do pěti hlavních kategorií, které se dále člení na další podkategorie. Pro zjištění náročnosti učební úlohy a otázek nám pomáhá jejich taxonomie neboli klasifikace. Když označíme učební úlohu číslem z taxonomie, provedeme tzv. taxaci. Při analýzách se sleduje frekvence jednotlivých podtříd taxonomie učebních úloh. Ta se následně srovnává s předem určenými výchovně-vzdělávacími cíly. (Švec, V. a kol: 1996, str. 61)

6.3.1.1 Taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové

D. Tollingerová seřadila učební úlohy podle náročnosti poznávacích operací nutných k jejich řešení od pouhé pamětní reprodukce poznatků přes složité myšlenkové operace po operace vyžadující tvořivé myšlení.

Tab. 1: Taxonomie učebních úloh - D. Tollingerová

1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků

1.1 na znovupoznání

1.2 na reprodukci jednotlivých čísel, faktů, pojmů apod.

1.3 na reprodukci definic, norem, pravidel apod.

1.4 na reprodukci velkých celků, básní, textů apod.

(př. slovních formulací: *Definuj.., Uved' charakteristiku..., Přednes báseň..., Zopakuj...aj.*)

2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky

2.1 na zjištění faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty)

2.2 na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis)

2.3 na vyjmenování a popis procesů a způsobů činností

2.4 na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu)

2.5 na porovnávání a rozlišování (komparaci a diskriminaci)

2.6 na třídění (kategorizaci a klasifikaci)

2.7 na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina- následek, cíl- prostředek, vliv, funkce, užitek, nástroj, způsob)

2.8 na abstrakci, konkretizaci, zobecňování

2.9 na řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami)

(př. slovních formulací: *Vyjmenuj..., Uved' příklad..., Vyhledej..., Zjisti..., Popiš fáze..., Porovnej..., Rozděl do skupin..., Co je příčinou..., Co se stane, když..., Proč ...aj.*)

3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky

3.1 na překlad (translaci, transformaci)

3.2 na výklad (interpretaci, vysvětlení smyslu, významu, zdůvodnění ap.)

3.3 na vyvozování (indukci)

3.4 na odvozování (dedukci)

3.5 na dokazování a ověřování (verifikaci)

3.6 na hodnocení

(př. slovních formulací: *Vysvětli význam..., Zdůvodni..., Vyjádři graficky..., Podle obrázků řekni, jak..., Odvod' pravidlo..., Ověř správnost..., Posud'..., V čem jsou klady..., Udělej závěr...aj.*)

4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků

4.1 na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.

4.2 na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod.

4.3 samostatné písemné práce, výkresy, projekty atd.

(př. slovních formulací: *Vypracuj přehled..., Udělej stručný výtah..., Napiš referát..., Vypracuj zprávu...aj.*)

5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení

5.1 úlohy na praktickou aplikaci

5.2 řešení problémových situací

5.3 kladení otázek a formulace úloh

5.4 na objevování na základě vlastního pozorování

5.5 na objevování na základě vlastních úvah

(př. slovních formulací: *Vymysli praktický příklad..., Na základě vlastního pozorování..., Zjisti, jak se v praxi uplatňuje..., Navrhni...aj.*)

(Zdroj: Podle Kalhous, Z. a kol.: Školní didaktika, str. 331- 332, upravila Ž. Haltufová, 2017)

6.3.2 Další vlastnosti učebních úloh

Mezi další vlastnosti učebních úloh patří schopnost vzbudit u žáka zájem o učivo, analyzovat žákovy představy a navozovat komunikaci mezi žákem a učitelem. Měly by podněcovat myšlení žáků, pomáhat učiteli s diagnostikou, žákovi s osvojením učiva s procvičováním nastudované látky. Zároveň mají brát v potaz individuální potřeby žáků, jejich učební možnosti a schopnosti. (Švec, V. a kol.: 1996, str. 53) Mají naplňovat výukové cíle na takové úrovni, aby současně rozvíjely kognitivní, afektivní i psychomotorickou složku žákovy osobnosti, například schopnost týmové práce, dovednost pracovat s informacemi apod. (Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 328)

6.4 Pravidla vytváření souborů učebních úloh

Aby nedocházelo k nahodilému vytváření učebních úloh, definovala Z. Jesenská (1986) několik pravidel pro vytváření učebních úloh. Ačkoliv tato pravidla pochází z minulého století, považují je za vhodnou oporu při tvorbě nových souborů učebních úloh. Kladně se k nim staví i Z. Kalhous (2009).

- 1) Poměr faktů, zobecnění a emocionální působnosti je v učebních úlohách vyrovnaný.
- 2) Nejdůležitějšímu učivu je věnováno větší množství učebních úloh. Tomu slouží uzlové otázky, z nichž jsou ostatní učební úlohy jakoby odvozeny.

- 3) V souboru učebních úloh nalezneme takové, které vyžadují myšlenkovou činnost přiměřeně složitou, aby řešení úloh bylo přiměřené, ale zároveň aby bylo požadováno značného mentálního úsilí. Právě takové učební úlohy myšlení žáků zapojují a rozvíjejí.
- 4) Soubor učebních úloh by měl obsahovat učební úlohy, které vytváří vědomosti žáků, rozvíjejí jejich kognitivní procesy a zároveň pomáhají ve výchovném procesu.
- 5) V jednom souboru učebních úloh bychom měli vždy najít úlohy zaměřené na téže učivo, ale z různých stránek, tj. tak, aby s tímž učivem musel provést různé kognitivní aktivity.
- 6) Soubor učebních úloh zahrnuje úlohy vhodné pro osvojení nového učiva, pro domácí přípravu i pro zkoušení.
- 7) Soubor obsahuje učební úlohy, které mohou být zadány ústně i písemně.
- 8) Každý učební soubor by měl obsahovat úlohy pro žáky všech prospěchových kategorií. Jejich prostřednictvím by měla být prováděna systematická kontrola vědomostí i dovedností žáků.

(Jesenská, Z., In Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 335)

Příklady nesprávného zadání:

Při vytváření nových úloh také dochází k chybám, které učitelé dělají. Jmenujme si několik příkladů (Sikorová, Z. a kol., 2007) se kterými se můžeme setkat v hodinách literární výchovy při věcném rozboru textu:

1. *„zařazují učební úlohy jen na začátek a na konec vyučovací hodiny;*
2. *učební úlohy příliš obecně formulují (př. Řekni něco o...);*
3. *používají především uzavřené otázky;*
4. *často formulují otázky tak, že student jen doplní slovo či několik slov;*
5. *kladou více otázek najednou, přestože se ptají na stejnou věc.“*

(Sikorová, Z. a kol., In Zormanová, 2014, str. 185)

ad. 3. Uzavřené otázky bývají často uvozeny tázacími zájmeny, např.: *co (co vidíš); kdy (kdy se to stalo), proč (proč se to stalo); jak (jak budeš pracovat)*. Na takto formulované otázky nemají žáci jinou možnost, než odpovědět jednoslovně či holou větou. Tento způsob tedy vůbec nerozvíjí jejich komunikační a jazykové dovednosti. (Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 329)

7 Posuzování učebních úloh

Učitel má k dispozici několik možných analýz učebních úloh, které nazírají na tuto problematiku z různých úhlů pohledu a které může využít. Já budu vycházet z již několikrát zmíněné taxonomie učebních úloh D. Tollingerové. V návaznosti na taxaci můžeme následně celý soubor učebních úloh posoudit tak, jak to uvádí sama Tollingerová. Můžeme tedy stanovit:

- *„Poznávací náročnost souboru učebních úloh*
- *Pestrost souboru učebních úloh*
- *Poznávací (operační) hodnotu souboru učebních úloh*
- *Didaktickou hodnotu souboru učebních úloh“*

(Tollingerová, D., In Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 333)

7.1 Poznávací náročnost souboru učebních úloh

Poznávací náročnost se udává tříděním. Jednotlivé úlohy v souboru zařadíme pod jednotlivé kategorie na základě desetinného třídění. Provedeme tedy taxaci učebních úloh. Jedná se o první a zároveň nejdůležitější krok pro další práci se souborem.

Po taxaci je určena kognitivní obtížnost jednotlivých učebních úloh, poznávací náročnost celého souboru zjistíme tak, že zhodnotíme, do kolika z pěti hlavních kategorií a podkategorií učební úlohy patří. (Tollingerová, D., In Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 333)

Již bylo zmíněno, že stupnice při taxonomii je v rozmezí 1-5. Je vhodné si taxaci a otázky poznamenat do tabulky, kde budou výsledky přehlednější. Při taxaci nám mohou pomoci také slovní formulace, kterými jsou úlohy uvedeny a které jsou podnětem pro žáky pro další činnost. Po otaxování úloh již získáváme nejobecnější informace o daném souboru.

7.2 Pestrost souboru učebních úloh

„Pestrost souboru má předejít návykovému řešení jednotvárnosti úloh a zajistit dostatečnou otevřenost souboru, aby učitel mohl volit vhodné typy úloh podle výukového cíle, eventuálně podle úrovně třídy nebo žáka.“ (Tollingerová, D., In Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 333)

Při určování pestrosti souboru budeme opět pracovat s již vytvořenou taxační tabulkou. Podle taxonomie úloh vidíme odlišné nebo stejné, opakující se typy úloh. Je

třeba spočítat, kolik různých myšlenkových operací se v souboru nachází. Následně se výsledné číslo porovná s celkovým počtem možných operací v souboru. Celkový možný počet různých operací je na základě taxonomie učebních úloh 27.

Určit můžeme i tzv. index variability. Tento index vyjadřuje poměr mezi počtem různých úloh v souboru a celkovým počtem úloh. Index se pohybuje mezi nulou a jednou. Čím více se index blíží k jedné, tím více je soubor učebních úloh pestrý a střídají se zde různé učební operace. Když se naopak index blíží nule, ukazuje se nám, že takový soubor učebních úloh je monotónní.

7.3 Poznávací (operační) hodnota souboru učebních úloh

„Tato hodnota je dána tím, do které kategorie třídění náleží převládající většina úloh. Určuje se na základě tabelárního záznamu příslušného souboru učebních úloh.“ (Tollingerová, D., In Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 333)

Při tomto roztřídění zjistíme, do které z pěti hlavních taxonomických kategorií patří většina zkoumaných učebních úloh. Tím také zjistíme, jaké myšlenkové operace převažují a na jaké úrovni budou plněny zadané výukové cíle.

7.4 Didaktická hodnota souboru učebních úloh

Didaktická hodnota souboru *„je určena porovnáním poznávací hodnoty souboru s výukovým cílem.“* (Tollingerová, D., In Kalhous, Z. a kol.: 2009, str. 333)

Abychom mohli tuto hodnotu určit, musíme znát výukové cíle, také úroveň výukových cílů a úroveň řešení úloh žáky. Jestliže je naším cílem u žáků podporovat tvořivé myšlení budeme využívat co největší množství úloh 5 kategorie taxonomie podle D. Tollingerové. Když nám půjde o pouhé zapamatování, vybereme úlohy z kategorie 1.

8 Obecná charakteristika vybraných čítanek

Pro svůj výzkum jsem si vybrala tři čítanky a to Čítanku pro 2. ročník gymnázií vydanou roku 2002 v nakladatelství SPN¹⁴, dále ČÍTANKU 2 z roku 2006 od nakladatelství VYUKA.cz (Petry Velanové) a nakonec Pracovní sešit Literatury pro 2. ročník středních škol (2009) nakladatelství Didaktis. První ze jmenovaných používala jedna z mých vyučujících na gymnáziu k výuce české a světové literatury. S Literaturou pro 2. ročník středních škol jsem pracovala během své praxe na Gymnáziu Jiřího z Poděbrad v Poděbradech a také na Gymnáziu Boženy Němcové v Hradci Králové. Na základě provedené sondy se můžeme na gymnáziích setkat i s ČÍTANKOU 2, kterou jsem si pro svůj výzkum také zvolila. Všechny tři čítanky jsou určeny pro studenty 2. ročníku. Ten jsem vybrala z důvodu množství světově známých francouzských autorů.

Ačkoliv se díky RVP mohly opustit osnovy, jména autorů a jejich děl zůstala pochopitelně stejná. Zaměříme se především na francouzské autory, protože mým druhým oborem je Francouzský jazyk a literatura a tak nás bude zajímat, jak je s jejich texty v čítankách pracováno. Bude se jednat o spisovatele 19. století, zmíním tedy hlavní autory romantismu, realismu, naturalismu a literární moderny, tedy všech směrů, které se v daném století objevily. Právě období 19. století bývá na základě prostudování několika ŠVP v 2. ročníku na gymnáziích vyučováno. Při výběru autorů budu vycházet z co největší podobnosti. Po prostudování vybraných čítanek jsem našla shodné autory i jejich díla. Z toho důvodu budu pracovat především s těmito díly: *Chrám Matky boží v Paříži* a *Bídníci*¹⁵ od Victora Huga (1802 – 1885), *Lesk a bída kurtizán* od Honoré de Balzaca (1799 – 1850), *Červený a černý* od Stendhala¹⁶ (1783 – 1842), *Paní Bovaryová* od Gustava Flauberta (1821 – 1880), *Nana* od Émila Zoly (1840 – 1902), *Miláček* od Guy de Maupassanta (1850 – 1893), *Opilý koráb* a *Samohlásky* od Arthura Rimbauda (1854 – 1891).

Nejprve se zaměřím na vybrané úryvky. Bude mě zajímat, ze které části díla ukázky jsou. Studenti u státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury musí určit, kde v celém díle by našli předložený výňatek k rozboru. Z tohoto důvodu to zmíním také. Výběr části může mít rovněž souvislost s motivací studentů k přečtení celého díla. Zaměřím se i na délku textu, kterou určím dle přibližného počtu slov. Kromě toho se pokusím odhadnout možnost zaujetí pro četbu celé knihy.

¹⁴ Státní pedagogické nakladatelství.

¹⁵ Můžeme se setkat i s názvem *Ubožáci*, záleží na překladateli.

¹⁶ Vlastním jménem Henri Marie Beyle.

Poté přejdu k analýze souborů učebních úloh. Úlohy nejprve rozdělím dle „Taxonomie učebních úloh“ podle D. Tollingerové. Na základě tohoto rozdělení budu sledovat další parametry. Přesněji poznávací náročnost souboru učebních úloh, pestrost souboru, poznávací (operační) hodnotu a didaktickou hodnotu souboru učebních úloh. Zajímat mě bude i k jakým organizačním formám výuky je učitel veden otázkami a také k jakým metodám výuky.

8.1 Charakteristika Čítanky pro 2. ročník gymnázií

Jedná se o čítanku, kterou před přibližně deseti lety používala ještě všechna gymnázia, včetně toho mého. Ovšem můžeme se s ní setkat ve výuce i dnes. Při jedné z praxí jsem zažila situaci, kdy vyučující neshledala úryvek v jejich čítance jako adekvátní a tak okopírovala ukázkou právě z této čítanky. Na základě povinné státní maturitní zkoušky a zavedení RVP a ŠVP bylo od těchto čítanek postupně upouštěno. Začalo se přecházet k novým zpracováním, pojetím, která mají vycházet z koncepce RVP, ŠVP a státní maturitní zkoušky.

Čítanka tvoří komplet s učebnicí Literatura pro 2. ročník gymnázií. Jde o druhou část čtyřdílné koncepční řady čítanek pro gymnázia. Každá řada je vypracovaná pro jeden ročník, kdy mají studenti vždy jednu učebnici a jednu čítanku.

8.1.1 Charakteristika vybraných úryvků

Většina textů má před samotným úryvkem kurzívou napsaný úvod. Kdo je hlavním hrdinou a v jaké situaci se zrovna nachází. Za texty nalezneme pod čarou vysvětlivky a fonetické poznámky, tedy jak přečíst především francouzská jména a některá slovíčka.

Dále budou rozebírány ukázky *Chrám Matky boží v Paříži* a *Bídníci* od V. Huga, *Lesk a bída kurtizán* od H. de Balzaca, *Červený a černý* od Stendhala, *Paní Bovaryová* od G. Flauberta, *Nana* od É. Zoly a *Opilý koráb* a *Samohlásky* od A. Rimbauda.

- I. Úryvky z Chrámu Matky boží v Paříži od V. Huga jsou dva. První bychom našli přibližně v druhé třetině díla, jedná se o bičování Quasimoda a druhý ke konci knihy, poprava Esmeraldy. První ze zmíněných je nejdelším ze všech vybraných v této čítance, jedná se přibližně o 1080 slov. Druhý už je o něco kratší, 690 slov. Musíme počítat s tím, že četba obou ukázek zabere v hodině určité množství času. Studenti tak mohou získat představu o rozsáhlosti díla a jeho celé přečtení chápat jako možnou výzvu. Dle mého názoru bychom v díle mohli najít mnohem zajímavější pasáže.

- II. Ukázka z díla Ubožáci od stejného autora, V. Huga, je vybrána z prvního svazku, jeho třetí třetiny. Hlavní postava Jean Valjean se dostává na svobodu. Oproti předcházejícímu textu je tento velmi krátký, pouhých 390 slov, což je velký rozdíl. Vyprávění je založeno na dynamickém dialogu, takže by studenti mohli být motivováni přečtením knihy.
- III. Z první části knihy je ukázka z díla Lesk a bída kurtizán od H. de Balzaca. Ester je zde přemlouvána k přijetí dvoření barona de Nuncingena. Myslím si, že vybraný úryvek by mohl studenty motivovat k dalšímu čtení, neboť v nich může být vzbuzena zvědavost, jak se Ester zachová. Jedná se o třetí nejdelší text z vybraných (cca 780 slov).
- IV. Julián Sorel je shledán vinným v části textu, který byl vybrán z knihy Červený a černý od Stendhala. Tuto ukázkou bychom hledali na konci knihy a obsahuje přibližně 470 slov. Ačkoliv pro studenty zůstává jeho příběh utajen, nepřijde mi prozrazení konečné části díla pro studenty motivující.
- V. Úryvek z Paní Bovaryové od G. Flauberta popisuje její chuť vidět Paříž a zároveň nudu, kterou cítí. Text je vybrán z první poloviny díla a nejedná se o nijak zajímavý úsek. Zároveň jde o text, který je dlouhý, kolem 990 slov.
- VI. Část vybraná z knihy Nana od É. Zoly je opět ze závěru knihy, kdy hlavní hrdinka umírá. Text je oproti ostatním z této čítanky krátký (220 slov), ale studenty, dle mého názoru, moc k četbě nemotivuje, protože je jim předloženo rozuzlení příběhu.
- VII. Rimbaudovy Samohlásky mohou být pro studenty motivující, záleží na vyučujícím, jak báseň podá a bude s ní pracovat. Opilý koráb je poté o dost delší a pro studenty náročnější na pochopení. Obě básně jsou v čítance celé.

8.1.2 Roztřídění souboru učebních úloh

V této čítance je celkem 18 učebních úloh. Vždy se nacházejí za textem pod čarou a jsou psány kurzívou.

Následující tabulka 2 popisuje zjištěné údaje dle šetření popsané v kapitole 8. Za tabulkou naleznete legendu.

Tab. 2: Roztřídění učebních úloh v Čítance pro 2. ročník gymnázií

Číslo úlohy	Nakladatelství SPN	Kategorie úlohy	I.	II.
	Čítanka pro 2. ročník gymnázií			
	Zadání učební úlohy			
1.	Čím chtěl Hugo zaujmout...?	2.7	HV/SP	P/SP/D
2.	Jsou jeho texty...?	2.4	HV/SP	P/SP
3.	Všimněte si, které postavy jsou...?	2.6	HV/SP	P/SP
4.	Je popis rozčleněn...?	2.4	HV/SP	P/SP
5.	Kterým jazykovým prostředkem...?	2.1	HV/SP	P/SP
6.	Vysvětlete...	3.2	HV/SP	P/SP
7.	Charakterizujte osobnost...	1.2	HV/SP	P/SP
8.	Proč spáchal...?	2.7	HV/SP	P/SP
9.	Co označuje...?	2.7	HV/SP	P/SP
10.	Znáte jiné literární dílo...?	1.1	HV/SP	P/SP/D
11.	V čem tkví příčiny?	2.7	HV/SP	P/SP
12.	Čím se liší...?	2.5	HV/SP	P/SP
13.	Je popis...?	1.2	HV/SP	P/SP
14.	Proč...?	2.7	HV/SP	P/SP
15.	Četli jste...?	1.1	HV/SP	P/SP/D
16.	Vyjádríte témata...	3.2	HV/SP	P/SP
17.	Pokuste se najít...	2.1	HV/SP	P/SP
18.	Jak rozumíte pojmu...?	3.2	HV/SP	P/SP/D

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Legenda:**Kategorie úlohy**- číslo operace v taxonomii D. Tollingerové**sloupec I.** – zahrnuje organizační formy výuky, ke kterým otázky vedou – hromadná výuka (HV), samostatná práce (SP)**sloupec II.** – zahrnuje metody výuky, ke kterým otázky vedou – písemné (P), samostatná práce (SP), diskuze (D)

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

8.1.3 Analýza souboru učebních úloh

Analýza souboru učebních úloh bude vycházet z provedené taxonomie, kterou můžeme vidět v tabulce ve sloupci s názvem Kategorie. Konkrétně se budu zabývat čtyřmi hlavními hledisky:

- a) Poznávací náročnost souboru učebních úloh
- b) Pestrost souboru učebních úloh
- c) Poznávací (operační) hodnota souboru učebních úloh
- d) Didaktická hodnota souboru učebních úloh

Postup, který je využit k tomuto hodnocení, je popsán v kapitole 7 a jejích podkapitolách. Výsledek je vždy prezentován slovně, někdy je doplněn tabulkou.

Kromě těchto hledisek budu ještě sledovat:

1. výukové formy, ke kterým je učitel veden otázkami, zadáním (sloupec I.)
2. výukové metody, ke kterým je učitel veden otázkami, zadáním (sloupec II.)

Shrnutí je provedeno vždy slovně.

a) Poznávací náročnost souboru učebních úloh

Aby bylo možné určit náročnost učebního souboru, bylo třeba provést taxaci. Pro lepší přehlednost uvádím tabulku.

Tab. 2a: Poznávací náročnost souboru učebních úloh v Čítance pro 2. ročník gymnázií

Číslo úlohy	Formulace otázky	Kategorie
1.	Čím chtěl Hugo zaujmout...?	2.7
2.	Jsou jeho texty...?	2.4
3.	Všimněte si, které postavy jsou...?	2.6
4.	Je popis rozčleněn...?	2.4
5.	Kterým jazykovým prostředkem...?	2.1
6.	Vysvětlete...	3.2
7.	Charakterizujte osobnost...	1.2
8.	Proč spáchal...?	2.7
9.	Co označuje...?	2.7
10.	Znáte jiné literární dílo...?	1.1
11.	V čem tkví příčiny?	2.7
12.	Čím se liší...?	2.5
13.	Je popis...?	1.2
14.	Proč...?	2.7
15.	Četli jste...?	1.1
16.	Vyjádřete témata...	3.2
17.	Pokuste se najít...	2.1
18.	Jak rozumíte pojmu...?	3.2

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Z výše uvedené tabulky 2a lze konstatovat, že poznávací náročnost souboru učebních úloh je pouze v rozpětí tří prvních kategorií uváděné taxonomie. Úplně chybí učební úlohy

čtvrté a páté kategorie, které by se dle RVP GV měly ve výuce literatury objevovat hojně, neboť jde o náročnější úkony a tvořivou činnost.

b) Pestrost souboru učebních úloh

Zkoumaný soubor učebních úloh obsahuje celkem 18 úloh, které se nacházejí za úryvky vybraných autorů. Užitím taxonomie D. Tollingerové u uvedeného souboru můžeme zjistit až 27 rozdílných operací, které jsou rozděleny do 5 kategorií a dalších podkategorií. Bohužel v našem souboru vidíme, že obsahuje pouze 8 různých myšlenkových operací. Nejčastěji se opakují úlohy typu 2.7 - úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (5x) a 3.2 – úlohy na výklad (3x), další úlohy jsou zastoupeny dvakrát či pouze jednou.

Nejedná se o nijak různorodý soubor a hrozí tak návykové řešení vedoucí ke stereotypnosti. Vypočítáním indexu variability se nám naše zjištění jistě potvrdí.

$$Iv = \frac{\sum \text{různých úloh}}{\sum \text{všech použitých úloh}} \quad Iv = \frac{8}{18} \quad Iv = 0,44$$

Výsledek 0,4 odpovídá spíše monotónnosti souboru učebních úloh.

c) Poznávací (operační) hodnota souboru učebních úloh

Nyní si ujasníme, do kterých kategorií spadá většina učebních úloh. K přehlednějšímu zpracování využijí tabulku a procentuální zastoupení jednotlivých kategorií.

Tab. 2b: Poznávací hodnota souboru učebních úloh v Čítance pro 2. ročník gymnázií

Kategorie	Počet úloh	Procenta
1.0	4	22,2%
2.0	11	61,1%
3.0	3	16,7%
4.0	0	0%
5.0	0	0%
Celkem	18	100,0%

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Z tabulky vyplývá, že uvedený soubor učebních úloh vyžaduje od žáků především jednoduché myšlenkové operace s poznatky (kategorie 2.0). Tyto úlohy jsou zastoupeny více jak 50%. Další úlohy vedou k pamětní reprodukci poznatků (kategorie 1.0), 22,2%. O něco méně je pak zastoupena kategorie 3.0 - 16,7%. Nejvíce postrádám úlohy na tvořivou činnost žáků.

d) Didaktická hodnota souboru učebních úloh

Pro určení didaktické hodnoty je třeba zjistit, jaké výukové cíle autoři úloh sledují. Nemám však tu možnost toto téma s nimi konzultovat a nepomůže mi ani metodická příručka pro učitele, neboť tato čítanka ji v kompletu nenabízí a nemám jinou možnost, jak

ji získat. Jestliže výukovým cílem autorů bylo pouhé osvojení učební látky na úrovni zapamatování a porozumění dané látce, potom zkoumaný soubor cíli vyhovuje. Těžko bylo cílem autorů vyvíjet u žáků tvořivé myšlení, protože ve zkoumaném souboru není ani jedna z úloh sledující tento cíl.

1. Sledované výukové formy

Jak je patrné ze sloupce I. všechny učební úlohy v této čítance vedou svým slovním zněním k samostatné práci nebo hromadné výuce. Zadání v 2. osobě čísla množného může vést k práci ve víceru lidech, ale jedná se spíše o vykání či oslovení celé třídy, jako celku. Žádné ze zadání explicitně nevybízí ke spolupráci. Zdatný učitel by si však mohl učební úlohu upravit a využít ji jako podnět pro skupinovou či párovou práci.

2. Sledované výukové metody

Z výše uvedeného rozboru a také sloupce II. vidíme, že na základě otázek nepůjde využít mnoho výukových metod. Převažuje prakticky samostatná práce a tak se zodpovídání otázek může stát monotónním písemným vypisováním odpovědí na soubor učebních úloh, který jak už víme, není příliš pestrý. Jedinou možností, jak řešení trochu zpestřit, je ústní zodpovídání otázek, kdy může v některých situacích dojít na střet názorů, který může být základem pro metodu diskuze. U otázek, které v sobě tuto možnost mají, najdeme v tabulce tři zkratky.

8.2 Charakteristika ČÍTANKY 2

Tato čítanka byla vytvořena na základě nových požadavků pro složení státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Snaží se sledovat poslední požadavky a setkáme se s ní především na středních odborných školách, ale také na gymnáziích.

Jedná se o komplet, který také obsahuje učebnici LITERATURA - přehled středoškolského učiva. Tato čítanka je jedním ze čtyř dílů, který je určen pro 2. ročníky středních škol. Díla zařazená do čítanky korespondují s požadavky MŠMT.

Autoři se odvolávají na to, že se pokusili vybrat to nejzajímavější a nejpřínosnější, co literatura daného období nabízí. Doufám tedy, že předložené úryvky děl budou více motivující k četbě, než texty předchozí čítanky.

Tato čítanka má jasně danou formu. Na každé dvojstranně se nachází vždy v levé části první ukázka, která je většího rozsahu a následována otázkami pro studenta. Opět zde autoři poukazují na výběr otázek, které pomohou učitelům „oživit“ výuku a se kterými se studenti, dle jejich tvrzení, mohou setkat u přijímacích řízeních na vysoké školy. O to víc mě

jejich rozbor zajímá. Pravá část obsahuje druhý úryvek, který je kratší, analyzován a interpretován.

8.2.1 Charakteristika úryvků

V ČÍTANCE 2 se budu blíže věnovat úryvkům *Chrám Matky boží v Paříži* a *Ubožáci* od V. Huga, *Lesk a bída kurtizán* od H. de Balzaca, *Červený a černý* od Stendhala, *Paní Bovaryová* od G. Flauberta a *Miláček* od G. de Maupassanta. Oproti předcházející čítance budu nyní pracovat navíc s dílem *Miláček* od G. de Maupassanta a vynechám básně A. Rimbauda, protože ten je zmiňován až v ČÍTANCE 3.

Tak jako v předchozí Čítance pro 2. ročník gymnázií i v této je na začátku každého úryvku kurzívou, v závorce, napsáno, kde se zrovna nacházíme, kdo je hlavní postavou a co se odehrává.

- I. Text z díla *Chrám Matky boží v Paříži* od V. Huga není nejdelším úryvkem z vybraných textů, jako tomu bylo v předcházející čítance. Je to druhý nejdelší úryvek s počtem přibližně 615 slov. Překvapivé pro mne je a bylo, že ukázka, kterou najdeme v této čítance je vlastně výňatkem z ukázky, kterou můžeme najít v předchozí Čítance pro 2. ročník gymnázií. Nejspíše se jedná o nejznámější a dle autorů nejdůležitější okamžik díla, kdy se Esmeralda smiluje nad ztýraným Quasimodem a dá mu napít. Zmíněný úryvek by mne nejspíše k četbě motivoval, kdyby však nenásledoval na pravé části čítanky druhý, kde je popsán prakticky konec díla a opět se tím vytrácí kouzlo úvah, jak mohlo dílo skončit. Je pravda, že kvůli filmům a jiným zpracováním mohou studenti znát konec díla, ale dle mého názoru je někdy dobré jim ho neprozradit a pokusit se je tak získat pro četbu.
- II. Úryvek z *Ubožáků* také od V. Huga je nejkratším ze studovaných, obsahuje zaokrouhleně 555 slov. Našli bychom ho v prvním díle *Ubožáků*, přibližně ke konci. Vybraný úryvek se mi velmi líbí a myslím si, že by mohl čtenáře zaujmout, vhodně je zvolen i druhý úryvek, který propojuje setkání postav a zároveň nám ještě zdaleka neprozrazuje, jak celé shledání skončí.
- III. Stejně tak by mohla studenty zaujmout pasáž (s přibližně 585 slovy), která byla autory vybrána z knihy *Červený a černý* od Stendhala. Nacházíme se přibližně v první třetině díla, takže celý příběh je ještě před námi. Mladý Julián Sorel si postupně získává paní de Rênal, ale v hlavě se mu také usadila paní Dervillová.
- IV. Předposlední text od G. Flauberta, kdy se podle hlavní postavy jmenuje i dílo, *Paní Bovaryová* je nejdelším z analyzovaných v této čítance ($\hat{=} 748$). Jenom

připomínám, že v předcházející čítance měl asi 990 slov a byl tak druhým nejdelším úryvkem. Z nějakého důvodu autory toto dílo nutí vybírat dlouhé ukázky. Tato je vybrána z druhé části a hledali bychom ji na začátku. Ukázka může k četbě nadchnout především dívky.

- V. Poslední ukázka je z knihy Miláček od G. de Maupassanta. Pasáž vybraná do čítanky je z přibližně první třetiny díla, skládá se z 592 slov a nepřipadá mi nijak motivující a záživná pro další četbu. Pravá strana čítanky nabízí ještě druhý text, který se už přibližuje konci knihy a proto by mě ani ten neinspiroval pro četbu knihy.

Výběr autorů hodnotím kladně, vesměs vybrali zajímavé a poutavé ukázky, jak sami tvrdí. Většina z nich by mě, být znovu studentkou gymnázia, nejspíše motivovala k přečtení celého díla.

8.2.2 Roztřídění souboru učebních úloh

Za každou literární ukázkou je červená čára oddělující ji od otázek, které jsou uvedeny otazníkem.

Roztřídění učebních úloh (celkem 39) je provedeno u ČÍTANKY 2, pro 2. ročník středních škol, podle stejných kritérií jako u předchozí čítanky.

Zjištěné údaje jsou zaznamenány v následující tabulce obsahující začínající formulace analyzovaných učebních úloh (Tab. 3). Za tabulkou naleznete legendu.

Tab. 3: Roztřídění učebních úloh v ČÍTANCE 2

Číslo úlohy	Nakladatelství VYUKA.cz	Kategorie úlohy	I.	II.
	ČÍTANKA 2			
	Zadání učební úlohy			
1.	Najděte...	2.1	HV/SP	P/SP
2.	Popište...	2.2	HV/SP	P/SP
3.	Zaměřte se na vnitřní charakteristiku...	2.2	HV/SP	P/SP
4.	Vyhledejte...	2.1	HV/SP	P/SP
5.	A určete...	2.9	HV/SP	P/SP
6.	Jaký vztah...?	2.7	HV/SP	P/SP
7.	Znáte (či viděli jste) filmové zpracování...?	1.1	HV/SP	P/SP/D
8.	Charakterizujte...	1.2	HV/SP	P/SP
9.	Jak reagoval...?	3.1	HV/SP	P/SP

10.	A proč...?	3.2	HV/SP	P/SP/D
11.	Jak vnímají...?	3.2	HV/SP	P/SP
12.	Jaké informace...?	2.2	HV/SP	P/SP
13.	Která postava...?	2.1	HV/SP	P/SP
14.	A proč...?	2.7	HV/SP	P/SP/D
15.	Popište...	2.2	HV/SP	P/SP
16.	Z jaké perspektivy...?	2.5	HV/SP	P/SP
17.	Jaký znáte...?	1.1	HV/SP	P/SP/D
18.	Které prvky...?	2.1	HV/SP	P/SP
19.	Které postavy...?	2.1	HV/SP	P/SP
20.	Pokuste se je charakterizovat...	2.2	HV/SP	P/SP
21.	V čem se liší...?	2.5	HV/SP	P/SP
22.	Najděte...	2.1	HV/SP	P/SP
23.	Jak se nazývá...?	1.1	HV/SP	P/SP
24.	Vysvětlíte...	3.2	HV/SP	P/SP/D
25.	Jaká je symbolika...?	3.2	HV/SP	P/SP
26.	Charakterizujte...	1.2	HV/SP	P/SP
27.	V čem tkví...?	2.7	HV/SP	P/SP
28.	Jaký vztah...?	2.7	HV/SP	P/SP
29.	Jaký postoj...?	2.7	HV/SP	P/SP
30.	Kdo je...?	2.1	HV/SP	P/SP
31.	Určete...	2.9	HV/SP	P/SP
32.	Na co...?	2.1	HV/SP	P/SP
33.	Z čeho...?	2.4	HV/SP	P/SP
34.	Jakým způsobem...?	2.7	HV/SP	P/SP
35.	Co využívá...?	2.1	HV/SP	P/SP
36.	Co ví...?	2.1	HV/SP	P/SP
37.	Jak to působí...?	3.2	HV/SP	P/SP
38.	Vyhledejte...	2.1	HV/SP	P/SP
39.	Čím se liší...?	2.5	HV/SP	P/SP

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Legenda:

Kategorie úlohy- číslo operace v taxonomii D. Tollingerové

sloupec I. – zahrnuje organizační formy výuky, ke kterým otázky vedou – hromadná výuka (HV), samostatná práce (SP)

sloupec II. – zahrnuje metody výuky, ke kterým otázky vedou – písemné (P), samostatná práce (SP), diskuze (D)

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

8.2.3 Analýza souboru učebních úloh

Analýza souboru učebních úloh bude vycházet z provedené taxonomie, kterou můžeme vidět v tabulce ve sloupci s názvem Kategorie. Konkrétně se budu zabývat čtyřmi hlavními hledisky:

- a) Poznávací náročnost souboru učebních úloh
- b) Pestrost souboru učebních úloh
- c) Poznávací (operační) hodnota souboru učebních úloh
- d) Didaktická hodnota souboru učebních úloh

Postup, který je využit k tomuto hodnocení, je popsán v kapitole 7 a jejích podkapitolách. Výsledek je vždy prezentován slovně, někdy je doplněn tabulkou.

Kromě těchto hledisek budu ještě sledovat:

1. výukové formy, ke kterým je učitel veden otázkami, zadáním (sloupec I.)
2. výukové metody, ke kterým je učitel veden otázkami, zadáním (sloupec II.)

Shrnutí je provedeno vždy slovně.

a) Poznávací náročnost souboru učebních úloh

Aby bylo možné určit náročnost učebního souboru, bylo třeba provést taxaci. Pro lepší přehlednost uvádím tabulku.

Tab. 3a: Poznávací náročnost souboru učebních úloh v ČÍTANCE 2

Číslo úlohy	Formulace otázky	Kategorie
1.	Najděte...	2.1
2.	Popište...	2.2
3.	Zaměřte se na vnitřní charakteristiku...	2.2
4.	Vyhledejte...	2.1
5.	A určete...	2.9
6.	Jaký vztah...?	2.7
7.	Znáte (či viděli jste) filmové zpracování...?	1.1
8.	Charakterizujte...	1.2
9.	Jak reagoval...?	3.1
10.	A proč...?	3.2
11.	Jak vnímají...?	3.2
12.	Jaké informace...?	2.2
13.	Která postava...?	2.1
14.	A proč...?	2.7
15.	Popište...	2.2
16.	Z jaké perspektivy...?	2.5
17.	Jaký znáte...?	1.1

18.	Které prvky...?	2.1
19.	Které postavy...?	2.1
20.	Pokuste se je charakterizovat...	2.2
21.	V čem se liší...?	2.5
22.	Najděte...	2.1
23.	Jak se nazývá...?	1.1
24.	Vysvětlete...	3.2
25.	Jaká je symbolika...?	3.2
26.	Charakterizujte...	1.2
27.	V čem tkví...?	2.7
28.	Jaký vztah...?	2.7
29.	Jaký postoj...?	2.7
30.	Kdo je...?	2.1
31.	Určete...	2.9
32.	Na co...?	2.1
33.	Z čeho...?	2.4
34.	Jakým způsobem...?	2.7
35.	Co využívá...?	2.1
36.	Co ví...?	2.1
37.	Jak to působí...?	3.2
38.	Vyhledejte...	2.1
39.	Čím se liší...?	2.5

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Tak jako při analýze předchozí čítanky i zde vidíme, že učební soubor úplně opomíjí úlohy čtvrté a páté kategorie. Zůstáváme u poznávací náročnosti prvních tří kategorií.

b) Pestrost souboru učebních úloh

U uvedeného souboru můžeme konstatovat, že obsahuje 10 různých operací, z možných 27. V celkovém počtu 39 úloh se nejčastěji objevuje úloha typu 2.1 – úloha na zjištění faktů v počtu 11. Na dalším místě je úloha 2.7 – úloha na zjišťování vztahů mezi fakty (6x), společně na třetím místě v nejčastější frekvenci 5x jsou typy 2.2 – úloha na vyjmenování a popis faktů a 3.2 – úloha na výklad. Třikrát se opakují úlohy 1.1 – na znovupoznání a 2.5 – na porovnávání a rozlišování. Dvakrát se vyskytují úlohy 1.2 – na reprodukci jednotlivých faktů, pojmů a 2.9 – na řešení jednoduchých příkladů. Po jednom výskytu mají úlohy 2.4 – na rozbor a skladbu a 3.1 – na překlad.

Vypočítáním indexu variability zjistíme, nakolik je sledovaný soubor pestrý.

$$Iv = \frac{\Sigma \text{různých úloh}}{\Sigma \text{všech použitých úloh}} \quad Iv = \frac{10}{39} \quad Iv = 0,26$$

Výsledek se blíží téměř nule, což znamená, že soubor je velmi monotónní a s velkou pravděpodobností tak bude docházet ke stereotypnímu řešení úloh.

c) **Poznávací (operační) hodnota souboru učebních úloh**

Nyní si ujasníme, do kterých kategorií spadá většina učebních úloh. K přehlednějšímu zpracování využiji tabulku a procentuální zastoupení jednotlivých kategorií.

Tab. 3b: Poznávací hodnota souboru učebních úloh v ČÍTANCE 2

Kategorie	Počet úloh	Procenta
1.0	5	12,8%
2.0	28	71,8%
3.0	6	15,4%
4.0	0	0%
5.0	0	0%
Celkem	39	100,0%

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Poznávací hodnota souboru je na úrovni kategorie 2 – to znamená, že 71,8% všech učebních úloh v souboru je založeno na jednoduchých myšlenkových operacích s poznatky. Další v zastoupení je kategorie 3, která je zastoupena přibližně 15%, po studentech jsou tedy požadovány složitější myšlenkové operace. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci jsou zastoupeny přiměřeným počtem úloh k celkovému počtu, ovšem opět chybí úlohy 4 a 5 kategorie.

d) **Didaktická hodnota souboru učebních úloh**

ČÍTANKA 2 od nakladatelství VYUKA.cz nenabízí v kompletu metodickou příručku pro učitele a nenašla jsem žádnou možnost, jak si ji opatřit. Mohu opět vycházet pouze z učebního souboru a konstatovat, že zkoumaný soubor vyhovuje cíli pouhého osvojení učební látky na úrovni zapamatování a porozumění dané látce. Jako problematické se mi jeví, že ve zkoumaném souboru není ani jedna z úloh sledující cíl vyvíjet u žáků tvořivé myšlení.

1. Sledované výukové formy

Tak jako v předcházejícím případě i u této čítanky je patrné, že všechny učební úlohy v této čítance vedou svým slovním zněním k samostatné práci nebo hromadné výuce. Opět jsou úlohy zadány v 2. osobě čísla množného, a opět se jedná spíše o vykání či oslovení celé třídy, jako celku. Žádné ze zadání nevybízí studenty přímo k práci ve dvojicích nebo skupinách. Záleží tedy na učiteli, jak si učební úlohy přizpůsobí svým potřebám.

2. Sledované výukové metody

Z výše uvedené tabulky (Tab. 3) vyplývá, že jsou do popředí stavěny metody samostatné práce, především písemné. Při ústním zodpovídání otázek můžeme některé využít k navázání diskuze, sdílení nápadů, jejich obhajování a tím i k rozvoji řečových dovedností studentů.

8.3 Charakteristika Literatury pro 2. ročník středních škol

Učebnicová sada Literatura pro 2. ročník středních škol obsahuje učebnici, pracovní sešit (čítanka), sadu tří CD s audionahrávkami ukázek literárních děl k učebnici a pracovnímu sešitu a průvodce pro učitele. Každý ročník má své vlastní číslo a tak je i tato čítanka jen jednou ze čtyř.

Autoři deklarují, že kladou důraz na samotnou interpretaci textů na základě otázek. Doufám, že s nimi po analýze budu moci souhlasit. Již teď oceňuji jejich připomenutí, že rozbor díla je individuální záležitostí a tak je vcelku jisté, že se odpovědi studentů na otázky budou lišit.

Každá dvoustrana v pracovním sešitě by měla odpovídat dvoustraně v učebnici. Čísla stránek by se tak měla shodovat.

Za každým tematickým celkem se nachází kapitola Opakování, ve které jsou shrnuty a procvičovány znalosti probíraného období, cvičení na poslech, ale i cvičení na český pravopis. Nacházíme i cvičení, která nabízejí prostor pro samostatnou formulaci vlastního postoje a názoru. Poslední strana pak nabízí pracovní list, který odpovídá nové podobě státní maturitní zkoušky tak, jak ji stanovilo MŠMT.

8.3.1 Charakteristika úryvků

Blíže se budu věnovat úryvkům *Chrám Matky boží v Paříži* a *Bídníci* od V. Huga, *Lesk a bída kurtizán* od H. de Balzaca, *Červený a černý* od Stendhala, *Paní Bovaryová* od G. Flauberta, *Miláček* od G. de Maupassanta, *Nana* od Émila Zoly, *Opilý koráb* a *Samohlásky* od A. Rimbauda. Oproti předcházející čítance budu nyní pracovat navíc s dílem *Nana* od Émila Zoly a s básněmi od A. Rimbauda.

V předchozích čítankách byly ukázky vždy nějak uvedeny. Často dvě věty psané kurzívou pomáhaly studentovi se zorientovat, kde se zrovna nacházíme, kdo je hlavní postavou a co se odehrává. S tímto komfortem při práci s touto knihou nemůžeme počítat.

- I. Úryvek z díla Chrám Matky boží v Paříži od V. Huga můžeme se 170 slovy označit za krátký. Jedná se o úplný konec díla, jak jsem zmínila již několikrát, odhalovat explicitně v čítance konec příběhu mi nepřijde pro žáky inspirativní k četbě.
- II. Hugovy Bídníci v této čítance získaly dvě ukázky, přibližně o 210 a 280 slovech, což z nich dělá nejdelší úryvky z vybraných ve zmiňované čítance. Navíc je k tomuto dílu ještě přiřazeno CD, kde je mluvené slovo. Délka je však dle mého názoru pro studenty demotivující a dlouhá (6:28). První ukázku bychom hledali v prvním díle, druhou také a poslední, namluvenou na CD, v díle třetím. Na to, že autoři věnovali tomuto dílu tolik místa a pozornosti, bych očekávala zajímavější a více motivující úryvky.
- III. Pasáž z knihy Červený a černý od Stendhala s přibližně 170 slovy bychom hledali na konci knihy. Julián Sorel má proslov před soudem a jediné, co může studenty motivovat k četbě je touha zjistit, proč se chová, jak se chová a jak se k soudu dostal.
- IV. Poprvé se setkáváme s úryvkem z Paní Bovaryové od G. Flauberta, který je krátký. Tento má zaokrouhleně 170 slov a i pro mne je oproti předcházejícím mnohem přitažlivější. Tuto pasáž bych hledala přibližně v druhé třetině díla. Vybraná část textu, stejně jako zbytek díla, popisuje niterní stav hlavní hrdinky, což by mohlo být pro studenty motivující k následné četbě celého příběhu.
- V. Úryvek z Miláčka od G. de Maupassanta je nejkratší (asi 160 slov), ale autoři ho doplnili ještě nahrávkou čteného textu na CD v délce 4min a 14s. Obě části jsou z třetí třetiny díla, ale ještě se neblíží konci příběhu. Myslím si, že by obě ukázky mohly studenty motivovat ke čtení tohoto díla.
- VI. Stejně jako v Čítance pro 2. ročník gymnázií i zde je věnována pozornost Naně, dílu Émila Zoly. Zajímavé je, že zde nenajdeme psaný text, ale pouze mluvený. Oproti Bídníkům se jedná o krátký úryvek (3:20), který pochází přibližně z půlky knihy a mohl by studenty nadchnout k četbě.
- VII. Rimbaudova báseň, Samohlásky, je jako v první sledované čítance celá. Nejedná se o dlouhou báseň a věřím, že by mohla studenty zaujmout. Druhá báseň, Opilý koráb, je přeložena jako Opilá loď a najdeme zde dva úryvky shodné pasáže. Jedná se pouze o jiný překlad. Předpokládám, že s tímto faktem poté studenti dál pracují při zodpovídání otázek. Vybraná je 8. a 9. sloka z celkového počtu 25. Studenti mohou být motivováni následným rozborem a zvědavostí, jak báseň pokračuje.

8.3.2 Roztřídění souboru učebních úloh

Roztřídění učebních úloh (celkem 81) je provedeno u Literatury pro 2. ročník středních škol, podle stejných kritérií jako u předchozích čítanek.

Zjištěné údaje jsou zaznamenány v následující tabulce obsahující začínající formulace analyzovaných učebních úloh (Tab. 4).

Z důvodu lepší orientace tentokrát naleznete legendu v poznámce pod čarou a také za tabulkou.

Tab. 4: Roztřídění učebních úloh v Literatuře pro 2. ročník středních škol

Číslo úlohy	Nakladatelství Didaktis	Kategorie úlohy	I.	II.
	Literatura pro 2. ročník středních škol			
	Zadání učební úlohy			
1.	Jak popisuje...?	2.2	SP/HV ¹⁷	P/SP
2.	Co se stalo...?	2.1	SP/HV	P/SP
3.	Napište krátký text...	4.3	SP	P/SP/PR
4.	Charakterizujte...	2.2	SP/HV	P/SP
5.	Co vypovídá...?	2.1	SP/HV	P/SP
6.	Napište 8 slov...	4.3	SP	P/SP
7.	Porovnejte svoje odpovědi...	2.5	PV	SP/D
8.	Našli jste něco společného?	1.2	PV	SP
9.	Pokuste se zdůvodnit...	3.5	PV	SP/D
10.	Kdo je...	2.1	SP/HV	P/SP
11.	Zdůvodněte...	3.5	SP/HV	P/SP
12.	Přečtěte text dramaticky.	3.1	HV	PR/DR/ND
13.	Poslechněte si ukázkou		HV	ND
14.	Shrňte...	3.3	SP/HV	P/SP
15.	Kdo je...?	2.1	SP/HV	P/SP
16.	Co symbolizuje...?	3.2	SP/HV/SK	P/SP/D
17.	Co symbolizuje...?	3.2	SP/HV/SK	P/SP/D
18.	Kdo má...?	2.1	SK	P/D

¹⁷ **Legenda:**

Kategorie úlohy- číslo operace v taxonomii D. Tollingerové

slopec I. – zahrnuje organizační formy výuky, ke kterým otázky vedou – hromadná výuka (HV), samostatná práce (SP), skupinová výuka (SK), párová výuka (PV)

slopec II. – zahrnuje metody výuky, ke kterým otázky vedou – písemné (P), samostatná práce (SP), diskuze (D), dramatizace (DR), názorně-demonstrační (ND), praktická (PR)

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

19.	Rozdělte se do 2 skupin, každá si připraví argumenty...	5.5	SK	P/D
20.	Popište vlastními slovy...	3.2	SP	P/SP
21.	Proč je zdůrazňován...?	2.7	SP/HV ¹⁸	P/SP
22.	Proč volá...?	2.7	SP/HV	P/SP
23.	Popište pocity, které měl...	3.2	SP/HV	P/SP
24.	Jak byste jednali vy...?	5.2	SP/SK/PV	P/SP/D
25.	Definujte...	1.3	SK	P
26.	Popište vztah...	2.7	SP/HV	P/SP
27.	Jak jej vnímá...?	2.1	SP/HV	P/SP
28.	Chtěli byste...?	5.1	SK	P/D
29.	Co by vám dávalo/bralo....?	5.5	SK	P/D
30.	Kterého...?	2.1	SP/HV	P/SP
31.	Byl úspěšný...?	2.1	SP/HV	P/SP
32.	Ve skupinách shromážděte argumenty...	5.5	SK	P/D
33.	Diskutujte...	5.5	SK	P/D
34.	Napište úvahu...	4.2	SP	P/SP
35.	Přečtěte ji...	5.1	SP	ND/PR
36.	Čím si přitížil...?	2.1	SP/HV	P/SP
37.	Co kritizuje...?	2.1	SP/HV	P/SP
38.	Vysvětlete slovní spojení...	3.2	SP/HV	P/SP
39.	Sestavte ve dvojici nebo ve skupině proslov...	4.2	SK/PV	P
40.	Argumentujte...	5.5	SK/PV	P/D
41.	Zvolte si...	5.1	SK/PV	PR
42.	Proslovy dramaticky prezentujte...	5.1	SK	PR/DR
43.	Popište...	2.2	SP/HV	P/SP
44.	Zamyslete se...	5.5	SP/HV	P/SP
45.	Vyhledejte informace...	2.1	SP/HV	SP
46.	Srovnejte je...	2.5	SP/HV	P/SP
47.	Vysvětlete pojmy...	3.2	SP/HV	P/SP
48.	Rozdělte se do skupin a diskutujte...	5.5	SK	D
49.	Shrňte svými slovy...	3.3	SP	P/SP
50.	Kdo byl...?	2.1	SP/HV	P/SP
51.	Vysvětlete ústně význam...	3.2	SP	SP

¹⁸ **Legenda:**

Kategorie úlohy- číslo operace v taxonomii D. Tollingerové

sloupec I. – zahrnuje organizační formy výuky, ke kterým otázky vedou – hromadná výuka (HV), samostatná práce (SP), skupinová výuka (SK), párová výuka (PV)

sloupec II. – zahrnuje metody výuky, ke kterým otázky vedou – písemné (P), samostatná práce (SP), diskuze (D), dramatizace (DR), názorně-demonstrační (ND), praktická (PR)

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

52.	Poslechněte si ukázkou		HV	ND
53.	Jakou metodou...?	2.1	SP/HV	P/SP
54.	Používá se i dnes...?	2.1	SP/HV	P/SP/D
55.	Charakterizujte...	2.2	SP/HV	P/SP
56.	Chtěli byste...?	5.5	SP/HV	P/SP/D
57.	Proč ano/ne?	2.7	SP/HV	P/SP
58.	Co si myslí...?	2.1	SP/HV	P/SP
59.	Je skutečně...?	2.1	SP/HV	P/SP
60.	Poslechněte si ukázkou		HV	ND
61.	Shrňte...	3.3	SP/HV	P/SP
62.	Charakterizujte...	2.2	SP/HV	P/SP
63.	Vyhledejte...	2.2	SP/HV	P/SP
64.	Popište...	2.1	SK	P/SP
65.	Najděte ve slovníku...	2.1	SP	SP
66.	Ověřte si...	3.5	SP	P/SP
67.	Pokuste se vytvořit obdobu básně.	4.3	SP	P/SP/PR
68.	Přiřaďte, dle svého názoru...	2.6	SK/SP	P/SP
69.	Srovnejte se spolužáky...	2.5	SK	PR
70.	Nalezli jste shody...?	2.5	SK	SP/D
71.	Sestavte ve skupině souhrn...	4.1	SK	P
72.	Vyzkoušejte si...	5.1	SP	SP/PR
73.	Který z překladů vás oslovil více...?	3.6	SP	P/SP/D
74.	A proč?	2.7	SP/HV	P/SP
75.	Podtrhněte a vypište...	2.1	SP	P/SP
76.	Pokuste se interpretovat...	4.3	SP/HV	P/SP
77.	Vzbuzuje ve vás pocity...?	5.4	SK	P/SP/D
78.	Jaké...?	2.2	SK	P/SP
79.	Proč...?	2.7	SK	P/SP
80.	Diskutujte ve dvojici...	5.5	SK	D
81.	Shodli jste se...?	2.5	SK	SP

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Legenda:

Kategorie úlohy- číslo operace v taxonomii D. Tollingerové

sloupec I. – zahrnuje organizační formy výuky, ke kterým otázky vedou – hromadná výuka (HV), samostatná práce (SP), skupinová výuka (SK), párová výuka (PV)

sloupec II. – zahrnuje metody výuky, ke kterým otázky vedou – písemné (P), samostatná práce (SP), diskuze (D), dramatizace (DR), názorně-demonstrační (ND), praktická (PR)

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

8.3.3 Analýza souboru učebních úloh

Analýza souboru učebních úloh bude vycházet z provedené taxonomie, kterou můžeme vidět v tabulce ve sloupci s názvem Kategorie. Konkrétně se budu zabývat čtyřmi hlavními hledisky:

- a) Poznávací náročnost souboru učebních úloh
- b) Pestrost souboru učebních úloh
- c) Poznávací (operační) hodnota souboru učebních úloh
- d) Didaktická hodnota souboru učebních úloh

Postup, který je využit k tomuto hodnocení, je popsán v kapitole 7 a jejích podkapitolách. Výsledek je vždy prezentován slovně, někdy je doplněn tabulkou.

Kromě těchto hledisek budu ještě sledovat:

1. výukové formy, ke kterým je učitel veden otázkami, zadáním (sloupec I.)
2. výukové metody, ke kterým je učitel veden otázkami, zadáním (sloupec II.)

Shrnutí je provedeno vždy slovně.

a) Poznávací náročnost souboru učebních úloh

Aby bylo možné určit náročnost učebního souboru, bylo třeba provést taxaci. Pro lepší přehlednost uvádím tabulku.

Tab. 4a: Poznávací náročnost souboru učebních úloh v Literatuře pro 2. ročník středních škol

Číslo úlohy	Formulace otázky	Kategorie
1.	Jak popisuje...?	2.2
2.	Co se stalo...?	2.1
3.	Napište krátký text...	4.3
4.	Charakterizujte...	2.2
5.	Co vypovídá...?	2.1
6.	Napište 8 slov...	4.3
7.	Porovnejte svoje odpovědi...	2.5
8.	Našli jste něco společného?	1.2
9.	Pokuste se zdůvodnit...	3.5
10.	Kdo je...	2.1
11.	Zdůvodněte...	3.5
12.	Přečtěte text dramaticky.	3.1
13.	Shrňte...	3.3
14.	Kdo je...?	2.1
15.	Co symbolizuje...?	3.2
16.	Co symbolizuje...?	3.2
17.	Kdo má...?	2.1

18.	Rozdělte se do 2 skupin, každá si připraví argumenty...	5.5
19.	Popište vlastními slovy...	3.2
20.	Proč je zdůrazňován...?	2.7
21.	Proč volá...?	2.7
22.	Popište pocity, které měl...	3.2
23.	Jak byste jednali vy...?	5.2
24.	Definujte...	1.3
25.	Popište vztah...	2.7
26.	Jak jej vnímá...?	2.1
27.	Chtěli byste...?	5.1
28.	Co by vám dávalo/bralo....?	5.5
29.	Kterého...?	2.1
30.	Byl úspěšný...?	2.1
31.	Ve skupinách shromážděte argumenty...	5.5
32.	Diskutujte...	5.5
33.	Napište úvahu...	4.2
34.	Přečtěte ji...	5.1
35.	Čím si přitížil...?	2.1
36.	Co kritizuje...?	2.1
37.	Vysvětlete slovní spojení...	3.2
38.	Sestavte ve dvojici nebo ve skupině proslov...	4.2
39.	Argumentujte...	5.5
40.	Zvolte si...	5.1
41.	Proslovy dramaticky prezentujte...	5.1
42.	Popište...	2.2
43.	Zamyslete se...	5.5
44.	Vyhledejte informace...	2.1
45.	Srovnejte je...	2.5
46.	Vysvětlete pojmy...	3.2
47.	Rozdělte se do skupin a diskutujte...	5.5
48.	Shrňte svými slovy...	3.3
49.	Kdo byl...?	2.1
50.	Vysvětlete ústně význam...	3.2
51.	Jakou metodou...?	2.1
52.	Používá se i dnes...?	2.1
53.	Charakterizujte...	2.2
54.	Chtěli byste...?	5.5
55.	Proč ano/ne?	2.7
56.	Co si myslí...?	2.1
57.	Je skutečně...?	2.1
58.	Shrňte...	3.3
59.	Charakterizujte...	2.2

60.	Vyhledejte...	2.2
61.	Popište...	2.1
62.	Najděte ve slovníku...	2.1
63.	Ověřte si...	3.5
64.	Pokuste se vytvořit obdobu básně.	4.3
65.	Přiřaďte, dle svého názoru...	2.6
66.	Srovnejte se spolužáky...	2.5
67.	Nalezli jste shody...?	2.5
68.	Sestavte ve skupině souhrn...	4.1
69.	Vyzkoušejte si...	5.1
70.	Který z překladů vás oslovil více...?	3.6
71.	A proč?	2.7
72.	Podtrhněte a vypište...	2.1
73.	Pokuste se interpretovat...	4.3
74.	Vzbuzuje ve vás pocity...?	5.4
75.	Jaké...?	2.2
76.	Proč...?	2.7
77.	Diskutujte ve dvojici...	5.5
78.	Shodli jste se...?	2.5

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Pro tento obsáhlý soubor lze konstatovat, že obsahuje učební úlohy v rozpětí všech pěti kategorií. Poprvé nalezneme úlohy kategorií 1-5, jsou tedy zastoupeny všechny stupně poznávací náročnosti.

b) Pestrost souboru učebních úloh

Zkoumaný soubor obsahuje 78 učebních úloh. Při takovém množství je zákonité, že se úlohy budou opakovat, neboť víme, že dle taxonomie D. Tollingerové existuje pouze 27 druhů různých myšlenkových operací, tedy zadání učebních úloh. Z celkového počtu je nejvíce, počtem 19, zastoupena úloha 2.1 – na zjištění faktů. Následuje úloha 5.5 – na objevování na základě vlastních úvah (9x). Vidíme, že mezi prvním a druhým počtem opakování je velký rozdíl. Dále už jsou rozdíly spíše jednotkové. Úlohy 2.2 – na vyjmenování a popis faktů a 3.2 – na výklad jsou na třetím místě, opakují se 7x. Dále (6x) je úloha 2.7 – na zjišťování vztahů mezi fakty. Úlohy 2.5 – na porovnávání a rozlišování a 5.1 – na praktickou aplikaci nalezneme celkem 5x. Čtyřikrát je v souboru úloha 4.3 – samostatné písemné práce, projekty, atd. Úlohy 3.3 – na vyvozování a 3.5 – na dokazování a ověřování najdeme 3x. Úloha na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod. (4.2) se opakuje 2x. Ostatní úlohy 1.2 – na reprodukci faktů, pojmů, atd., 1.3 – na reprodukci definic, norem, atd., 2.6 – na třídění, 3.1 – na překlad, 3.6 – na hodnocení, 4.1 – na

vypracování přehledu, výtahu, atd., 5.2 – na řešení problémových situací a 5.4 – na objevování na základě vlastního pozorování jsou po jednom výskytu.

Analyzovaný soubor učebních úloh je spíše monotónní.

$$Iv = \frac{\sum \text{různých úloh}}{\sum \text{všech použitých úloh}} \quad Iv = \frac{19}{78} \quad Iv = 0,24$$

Monotónnost souboru dokládá i vypočítaný index variability, který se blíží nule. Je pochopitelné, že v takovém množství se budou úlohy opakovat, tento fakt by měl být brát v potaz při celkovém hodnocení.

c) **Poznávací (operační) hodnota souboru učebních úloh**

Nyní si ujasníme, do kterých kategorií spadá většina učebních úloh. K přehlednějšímu zpracování využiji tabulku a procentuální zastoupení jednotlivých kategorií.

Tab. 4b: Poznávací hodnota souboru učebních úloh v Literatuře pro 2. ročník středních škol

Kategorie	Počet úloh	Procenta
1.0	2	2,6%
2.0	39	50%
3.0	15	19,2%
4.0	7	9%
5.0	15	19,2%
Celkem	78	100,0%

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Tak jako v předcházejícím případě je poznávací hodnota souboru na úrovni kategorie 2. 50% učebních úloh je zaměřeno na jednoduché myšlenkové operace. Druhé nejčastěji zastoupené jsou učební úlohy kategorie 3 a 5 se shodným počtem, 19,2%. Jedná se o učební úlohy vyžadující složité myšlenkové operace a konečně úlohy vyžadující tvořivé myšlení, které byly doposud opomíjeny. 9% jsou zastoupeny úlohy 4 kategorie, tedy úlohy vyžadující sdělení poznatků. Nejmenší zastoupení mají úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků (2,6%).

d) **Didaktická hodnota souboru učebních úloh**

Tentokrát jsem měla k dispozici průvodce pro učitele a tak jsem mohla porovnat očekávané výstupy a výsledky vzdělání s výsledky taxonomie učebních úloh. Metodická příručka je velmi detailně propracována. Nabízí učitelům doplňující otázky a úkoly k učivu, ale především popisuje, co by se měl žák v které kapitole naučit, co je jejím obsahem. Zároveň jak pracovní sešit, tak i učebnice jsou vystavěny na požadavcích RVP a zohledňují klíčové kompetence a průřezová témata.

Dílčí výsledky a cíle vzdělávání jsou nejčastěji definovány pomocí sloves: zná, popíše, charakterizuje, interpretuje a vyjádří, dále pak vystihne, určuje, používá v praxi, zhodnotí, chápe a uvědomuje si.

Na základě těchto sloves můžeme říci, že úlohami požadované kognitivní operace odpovídají předem stanoveným cílům. Nejvíce jsou v učebním souboru užity úlohy 2, 3 a 5 kategorie, což odpovídá očekávaným výstupům. Učební úlohy na popis faktů (2.2) a na výklad/interpretaci (3.2) byly třetí nejčastěji použité, což odpovídá předpokládaným cílům. Naopak úloha na zhodnocení (3.6) byla ve sledovaném souboru použita pouze jednou a přitom se jedná o jeden z opakujících se cílů.

1. Sledované výukové formy

V metodické příručce se dočteme, že při práci s pracovním sešitem je možné kombinovat samostatnou práci (ikona s jedním panáčkem), párové práce (u těchto úkolů je ikona se dvěma panáčky), skupinové práce (ikona se třemi panáčky) včetně námětů na projekt. Ve sloupci I. je na prvním místě doporučená forma výuky na základě ikon. Za lomítkem se vždy nachází další možná forma výuky, kterou jsem doplnila. Je na první pohled patrné, že oproti dvěma předcházejícím souborům je tento mnohem pestřejší, co se forem výuky týče. Již ze zadání je jasné, jak se bude pracovat (rozdělte se do skupin, ve skupinách shromážděte, sestavte ve dvojici...). Bylo by vhodné, aby vyučující návrhy na formu výuky a zodpovídání otázek využívali.

2. Sledované výukové metody

Ani v tomto směru nezůstává metodická příručka pozadu a snaží se zjednodušit přípravu pro učitele. Z tabulky č. 4 je patrné, že převažují metody slovní, z nichž nejvíce je zastoupena metoda písemné práce, která se vyskytuje téměř ve stejném počtu jako metoda samostatné práce žáků. Další z často se objevujících slovních metod je metoda dialogická, která je zastoupena hlavně diskuzí (19x), ke které některé otázky vedou implicitně jiné explicitně. Několikrát (2x) se objevuje i metoda dramatizace. Poprvé se setkáváme i s využitím metody praktické (7x) a metody názorně demonstrační, zastoupené poslechem zvukových nahrávek na CD (5x). Můžeme tedy s jistotou říci, že Literatura pro 2. ročník středních škol nabízí množství různých výukových metod.

9 Srovnání analyzovaných čítanek

Pro lepší přehlednost zjištěných údajů využiji opět tabulky, kde jsou shrnuty získané informace, které budou následně porovnány.

Tab. 5: Srovnání čítanek

Sledovaný jev	Čítanka pro 2. ročník gymnázií	ČÍTANKA 2	Literatura pro 2. ročník středních škol
Průměrná délka úryvků	770 slov	619 slov	207 slov
Počet učebních úloh	18	39	81
Rozpětí kategorií	1-3 kategorie	1-3 kategorie	1-5 kategorie
Počet operací	8 operací	10 operací	19 operací
Index variability - pestrost	0,4 -> spíše monotónní	0,26 -> monotónní	0,24 -> monotónní
Kategorie 1	4 22,2%	5 12,8%	2 2,6%
Kategorie 2	11 61,1%	28 71,8%	39 50%
Kategorie 3	3 16,7%	6 15,4%	15 19,2%
Kategorie 4	0 0%	0 0%	7 9%
Kategorie 5	0 0%	0 0%	15 19,2%
Výukové formy	SP/HV	SP/HV	SP/HV/SK/PV
Výukové metody	SP/D	P/SP/D	P/SP/D/DR/ND/PR

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Legenda:

Výukové formy - hromadná výuka (HV), samostatná práce (SP), skupinová výuka (SK), párová výuka (PV)

Výukové metody – písemné (P), samostatná práce (SP), diskuze (D), dramatizace (DR), názorně-demonstrační (ND), praktická (PR)

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Z výše uvedené tabulky získáváme přehled o čítankových textech a souborech učebních úloh.

Součtem přibližných počtů slov jednotlivých úryvků a jejich následným vydělením počtem ukázek jsme získali zhruba počet slov připadající na každý text. Vidíme, že Čítanka pro 2. ročník gymnázií má nejdelší pasáže z vybraných děl. Rozdíl mezi průměrným počtem slov v této čítance a Literaturou pro 2. ročník středních škol je 563. Můžeme konstatovat, že přečtení úryvků z Čítanky pro 2. ročník gymnázií zabere ve vyučovací hodině větší množství času než z Literatury pro 2. ročník středních škol.

Literatura pro 2. ročník středních škol nám nenabízí sice největší počet slov, oproti tomu obsahuje největší počet učebních úloh u sledovaných textů, celkem 81. ČÍTANKA 2, která měla v průměru 619 slov každé pasáže díla, dává možnost pracovat s 39 úlohami. Můžeme říci, že se jedná o jakýsi střed. Zarážející je, že Čítanka pro 2. ročník gymnázií, která obsahuje nejdelší úryvky má nejméně otázek, pouhých 18. Nejspíše se zde odráží tušení, že přečtení textu zabere velkou spoustu času a již nezbude čas na vypracovávání úkolů a možné hlubší reflektování textu.

U prvních dvou analyzovaných čítanek sledujeme rozpětí učebních kategorií pouze na rozmezí 1-3 kategorie. Setkáváme se tak s úplnou absencí 4 a 5 kategorie, které jsou v současné době čím dál více preferovány na základě zavedení RVP. To ale není případ nakladatelství Didaktis, které vhodně na tuto změnu zareagovalo a tak v učebním souboru nacházíme i kategorii 4 a 5, v poměrně vysokém počtu.

Množství myšlenkových operací, které nabízí učební soubor Čítanky pro 2. ročník gymnázií je málo (8). Když už autoři omezili počet úloh, mohli se alespoň více věnovat jeho propracovanosti a pokusit se využít všechny možné úlohy dle taxonomie D. Tollingerové. O trochu více operací (10) už nabízí ČÍTANKA 2, která také obsahuje více úloh, ale stále to považuji za nedostačující. Nejvíce myšlenkových operací (19) nám pak nabízí poslední ze sledovaných čítanek, které můžeme považovat v poměru s počtem učebních úloh také jako nevyhovující.

Všechny sledované soubory učebních úloh vyšly na základě indexu variability monotónní. Nejlépe z hodnocených dopadla Čítanka pro 2. ročník gymnázií, jejíž index se nejvíce přiblížil 1. Ostatní dvě čítanky mají index téměř totožný a to 0,26 a 0,24. Poslední ze jmenovaných můžeme ospravedlnit velkým počtem úloh. Jestliže je možné dle taxonomie D. Tollingerové využít 27 možných myšlenkových operací, je velmi obtížné utvořit učební soubor o 81 úloze pestrý. Na druhou stranu v souboru bylo použito pouze 19 operací z možných 27.

Ve všech čítanekách byla nejvíce zastoupena kategorie 2, která je charakteristická jednoduchými myšlenkovými operacemi se získanými poznatky. Následuje kategorie 3 vyžadující po studentech složitější myšlenkové operace. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení jsou s celkovým počtem na třetím místě, ačkoliv se vyskytly pouze v jedné z uvedených čítanek. Další zastoupená byla kategorie 1 založená na pouhé reprodukci získaných poznatků. Předposlední 4 kategorie se vyskytla pouze v Literatuře pro 2. ročník středních škol. Je založená na sdělování poznatků a zastoupena ze všech nejméně. Při třídění úloh jsem narazila ještě na jednu zajímavou informaci. Překvapilo mne, že se v rámci jednoho

souboru opakují stejné typy operací několikrát, zatímco některé se neobjevily ani jednou v žádném ze souborů.

Výukové formy a metody jsou u prvních dvou analyzovaných čítanek prakticky totožné. Obě využívají především samostatné práce žáků, hromadné výuky a písemné práce. Některé otázky vedou implicitně k diskuzi, nikdy však přímo. Oproti tomu stojí Literatura pro 2. ročník středních škol, která se snaží pracovat s co největším počtem možných výukových forem a metod. Využívá hromadné výuky, samostatné práce, ale i skupinové výuky a párové výuky. Co se týče metod, vede vyučujícího k užití metod písemných, k metodě samostatné práce, explicitně k diskuzi, dokonce i dramaturgii, k názorně-demonstrační metodě a objevuje se i metoda praktická.

Na základě sledovaných hodnot můžeme říci, že i když učební soubor Literatury pro 2. ročník středních škol není nejpestřejší a nenabízí všechny možné myšlenkové operace, vychází nám jako nejvíce zajímavý pro žáky i učitele na základě přiměřené délky úryvků, množství možností řešení zadaných úkolů, které pokrývají všechny kategorie a zvýšeného zřetele na rozvíjení klíčových kompetencí, především komunikativní, sociální a personální.

10 Vybrané úryvky a vytvořené učební úlohy

Níže nabídnuté úryvky a učební úlohy jsou návrhem pro možnou práci s textem. Cílem nebylo vytvořit celou přípravu na vyučovací hodinu, ale pouze se zaměřit na výběr části z díla a především na tvorbu učebních úloh.

Snažila jsem se vytvořit pestrý soubor, který by obsahoval učební úlohy pro samostatnou práci studentů, ale i párovou či skupinovou práci. Nalezneme i úlohy na tvořivou činnost, které v některých analyzovaných souborech učebních úloh chyběly. Na základě požadavků RVP GV je brán zřetel i na rozvoj komunikačních dovedností u studentů. Došlo i k propojení čtenářské gramotnosti s finanční gramotností (úryvek Červený a černý) v otázce č. 5.

Následující šestá otázka vybízí studenty ke hře Kostky. Nejedná se o hazardní hru, jak by se mohlo zdát. Zákon č. 186/2016 Sb., o hazardních hrách rozumí hazardní hru jako *„hru, sázku nebo los, do nichž sázející vloží sázku, jejíž návratnost se nezaručuje, a v nichž o výhře nebo prohře rozhoduje zcela nebo zčásti náhoda nebo neznámá okolnost.“*¹⁹ Studenti pochopitelně nebudou vsázet během vyučovací hodiny žádné peníze. Ve vybrané ukázce není zmíněno, že by se kostky měly hrát s penězi, takže studenti nejsou nijak nabádáni. Počet potřebných kostek si pedagog předem připraví a přinese je do hodiny.

¹⁹ Ministerstvo financí, *Zákon č. 186/2016 Sb., o hazardních hrách*, [online] (PDF), [cit. 2017-05-16].

ARTHUR RIMBAUD

Samohlásky

A čern, E běl, I nach, O modř, U zeleň hlásek,
já jednou vypovím váš různý vznik a druh.

A, černý korzet, plný rudých much,
jež bzučí kolem páchnoucích a krutých pasek,

zátoka stínů, E, běl stanů, čirý vzduch,
šíp ker a bílých králů, chvění vrásek;
I, purpur, krev a smích, jenž tryská ze rtů krásek,
ve hněvu, či kající a bludný kruh.

U, božská vibrace, U, zeleň moří s vesly,
mír pastvin s dobyt看em, mír vrásek, které kreslí
prst alchymie čelům vševědů;

O, zvučná polnice, klid vesmírného vřídla,
jímž poletují planety a archandělská křídla.
- O, modrý paprsek jejího pohledu.

(Z výboru Má bohéma, přeložil Vítězslav Nezval)

Úkoly:

- 1) Prostudujte strukturu básně a určete, o jakou básnickou formu se jedná.
- 2) Interpretujte báseň vlastními slovy.
- 3) Vyhledejte spojitosti mezi samohláskami a ženami.
- 4) Jaké pocity, obrazy ve vás báseň vyvolává? Hodnotíte ji jako zajímavou, evokující, odlišnou od ostatních, které znáte? Diskutujte.
- 5) Co, podle vás, symbolizují přiřazené barvy k samohláskám?
- 6) Ztvárněte ve skupinách báseň „Samohlásky“ pomocí barev či vlastních slov.

STEDHAL

Červený a černý

„Byl dobrým vychovatelem. Ale pociťoval jenom nenávist k takzvané dobré společnosti, u jejíhož stolu, či vlastně na konci, jejíhož stolu sedával. To snad vysvětluje jeho nenávist a odpor. Zúčastnil se také několika okázalých hostin a dovedl při nich jenom stěží utajit svou nenávist ke všemu, co ho obklopovalo. Kdysi, bylo to o svátku svátého Ludvíka, když pan Valenod hrál u pana de Rênal v kostky, byl by se málem prozradil; utekl do zahrady předstíraje, že se chce podívat na děti. „Jaké vychvalování poctivosti!— zvolal, „jako by to byla jediná lidská ctnost; a přece jaké úcty a hluboké vážnosti požívá Valenod, o němž je známo, že od té doby, co spravuje jmění chudých, zdvojnásobil nebo ztrojnásobil své vlastní jmění! Vsadil bych se, že vydělává i na penězích určených pro nalezenec, pro ty chudáky, jejichž bída je ještě posvátnější než bída ostatních lidí! Ty obludy! Ty obludy! I já jsem vlastně také jakýsi nalezenec, protože mě otec, bratři, celá rodina nenávidí.“

(Červený a černý, str. 38, 1958)

Úkoly:

- 1) Vyvodte z vybrané ukázky, jaké měl Julián v danou chvíli pocity a jaký je jeho vztah k tzv. dobré společnosti.
- 2) Jak chápete pojem „dobrá společnost“?
- 3) Charakterizujte hlavní postavu Juliána. Jaké jsou jeho životní postoje, názory a povaha? Diskutujte.
- 4) Jaké vztahy panují v Juliánově rodině?
- 5) Jestliže pan Valenod vydělá za měsíc 3 tisíce franků, vypočítejte, o kolik by podle Juliána okrádal chudé?
- 6) Vyhledejte pravidla hry Kostky a zahrajte si ji.

11 Klíč k vytvořeným učebním úlohám

Níže jsou uvedeny odpovědi na zadané učební úlohy.

ARTHUR RIMBAUD

Samohlásky

A čerň, E běl, I nach, O modř, U zeleň hlásek,
já jednou vypovím váš různý vznik a druh.
A, černý korzet, plný rudých much,
jež bzučí kolem páchnoucích a krutých pasek,
zátoka stínů, E, běl stanů, čirý vzduch,
šíp ker a bílých králů, chvění vrásek;
I, purpur, krev a smích, jenž tryská ze rtů krásk,
ve hněvu, či kající a bludný kruh.
U, božská vibrace, U, zeleň moří s vesly,
mír pastvin s dobyt看em, mír vrásek, které kreslí
prst alchymie čelům vševědů;
O, zvučná polnice, klid vesmírného vřídla,
jímž poletují planety a archandělská křídla.
- O, modrý paprsek jejího pohledu.

(Z výboru Má bohéma, přeložil Vítězslav Nezval)

Úkoly:

- 1) Prostudujte strukturu básně a urči, o jakou básnickou formu se jedná. **1.1**
Sonet.
- 2) Interpretujte báseň vlastními slovy. **3.2**
Záleží na vyjádření žáků.
- 3) Vyhledejte spojitosti mezi samohláskami a ženami. **2.7**
černý korzet, a smích, ze rtů krásk, mír vrásek, jejího pohledu
- 4) Jaké pocity, obrazy ve vás báseň vyvolává? Hodnotíte ji jako zajímavou, evokující, odlišnou od ostatních, které znáte? Diskutujte. **3.6**
Záleží na vyjádření žáků.
- 5) Co, podle vás, symbolizují přiřazené barvy k samohláskám? **3.2**
Koloběh života – čerň=smrt, běl=čistota, nach=dospívání, modř=božství, zeleň=stáří
- 6) Ztvárněte ve skupinách báseň Samohlásky pomocí barev, hudby či vlastních slov. **4.3**
Záleží na kreativnosti žáků.

STEDHAL

Červený a černý

„Byl dobrým vychovatelem. Ale pociťoval jenom nenávisť k takzvané dobré společnosti, u jejíhož stolu, či vlastně na konci, jejíhož stolu sedával. To snad vysvětluje jeho nenávisť a odpor. Zúčastnil se také několika okázalých hostin a dovedl při nich jenom stěží utajit svou nenávisť ke všemu, co ho obklopovalo. Kdysi, bylo to o svátku svátého Ludvíka, když pan Valenod hrál u pana de Rênal v kostky, byl by se málem prozradil; utekl do zahrady předstíraje, že se chce podívat na děti. „Jaké vychvalování poctivosti!— zvolal, „jako by to byla jediná lidská ctnost; a přece jaké úcty a hluboké vážnosti požívá Valenod, o němž je známo, že od té doby, co spravuje jmění chudých, zdvojnásobil nebo ztrojnásobil své vlastní jmění! Vsadil bych se, že vydělává i na penězích určených pro nalezence, pro ty chudáky, jejichž bída je ještě posvátnější než bída ostatních lidí! Ty obludy! Ty obludy! I já jsem vlastně také jakýsi nalezenec, protože mě otec, bratři, celá rodina nenávidí.“

(Červený a černý, str. 38, 1958)

Úkoly:

- 7) Vyvodte z vybrané ukázky, jaké měl Julián v danou chvíli pocity a jaký je jeho vztah k tzv. dobré společnosti. 5.4
Byl rozhořčen, pobouřený, rozhněvaný...
Dobrou společností opovrhuje, cítí k ní nenávisť, odpor, nechuť...
- 8) Jak chápete pojem dobrá společnost? 3.2
Záleží na vyjádření žáků. Dobrá společnost – vyšší společnost.
- 9) Jak byste Juliána charakterizovali? Jeho životní postoj, názory a povahu?
Diskutujte. **Záleží na vyjádření žáků. Rozhodně zde vystupuje jako zastánce slabších, chudých, sám si tak připadá a odsuzuje lepší společnost za její jednání a chování. Považuje se za dobrého vychovatele.** 2.2
- 10) Jaké vztahy panují v Juliánově rodině? 3.3
Z textu lze vyvodit, že ho celá rodina nenávidí, takže špatné.
- 11) Jestliže pan Valenod vydělá za měsíc 3 tisíce franků, vypočítejte, o kolik by podle Juliána okrádal chudé? 2.9
3000:2 = 1500 nebo 3000:3 = 1000, tedy okrádá buď o 1500, nebo 2000 franků.
- 12) Vyhledejte pravidla hry Kostky a zahrajte si ji. 2.1, 5.1

12 Roztřídění souboru učebních úloh

Roztřídění učebních úloh je provedeno podle stejných kritérií jako u čítanek.

Zjištěné údaje jsou zaznamenány v následující tabulce obsahující začínající formulace analyzovaných učebních úloh (Tab. 6). Za tabulkou naleznete legendu.

Tab. 6: Roztřídění učebních úloh

Číslo úlohy	Zadání učební úlohy	Kategorie úlohy	I.	II.
1.	Určete...	1.1	HV/SP	P/SP
2.	Interpretujte...	3.2	HV/SP	P/SP
3.	Vyhledejte...	2.7	HV/SP	P/SP
4.	Jaké pocity vyvolává...? Diskutujte.	3.6	HV/SP/SK	P/SP/D
5.	Co symbolizují...?	3.2	HV/SP	P/SP
6.	Ztvárněte ve skupinách...	4.3	SK	P/SP/PR
7.	Vyvoďte...	5.4	HV/SP	P/SP
8.	Jak chápete...?	3.2	HV/SP	P/SP
9.	Jak byste charakterizovali...? Diskutujte.	2.2	HV/SP/SK	P/SP/D
10.	Jaké vztahy...?	3.3	HV/SP	P/SP
11.	Vypočítejte...	2.9	HV/SP	P/SP
12.	Vyhledejte...	2.1	HV/SP	P/SP
13.	A zahrajte si...	5.1	SK/PV	P/SP/PR

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Legenda:

Kategorie úlohy- číslo operace v taxonomii D. Tollingerové

sloupec I. – zahrnuje organizační formy výuky, ke kterým otázky vedou – hromadná výuka (HV), samostatná práce (SP), skupinová výuka (SK), párová výuka (PV)

sloupec II. – zahrnuje metody výuky, ke kterým otázky vedou – písemné (P), samostatná práce (SP), diskuze (D), praktická (PR)

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

a) **Poznávací náročnost souboru učebních úloh**

Aby bylo možné určit náročnost učebního souboru, bylo třeba provést taxaci. Pro lepší přehlednost uvádím tabulku.

Tab. 6a: Poznávací náročnost souboru učebních úloh

Číslo úlohy	Formulace otázky	Kategorie
1.	Určete...	1.1
2.	Interpretujte...	3.2
3.	Vyhledejte...	2.7
4.	Jaké pocity vyvolává...? Diskutujte.	3.6
5.	Co symbolizují...?	3.2
6.	Ztvárněte ve skupinách...	4.3
7.	Vyvoďte...	5.4
8.	Jak chápete...?	3.2
9.	Jak byste charakterizovali...? Diskutujte.	2.2
10.	Jaké vztahy...?	3.3
11.	Vypočítejte...	2.9
12.	Vyhledejte...	2.1
13.	A zahrajte si...	5.1

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

Z výše uvedené tabulky je patrné, že soubor vytvořených učebních úloh obsahuje učení úlohy v rozpětí všech pěti kategorií. Což pro mne bylo i při tak malém množství otázek náročné.

b) Pестrost souboru učebních úloh

Zkoumaný soubor obsahuje pouze 12 otázek. Téměř všechny úlohy jsou různých kategorií. Opakuje se pouze učební úloha 3.2 – na výklad (interpretaci, vysvětlení), kterou nalezneme 3x. Ostatní úlohy jsou zastoupeny v počtu jedna.

$$Iv = \frac{\Sigma \text{různých úloh}}{\Sigma \text{všech použitých úloh}} \quad Iv = \frac{11}{13} \quad Iv = 0,85$$

Index variability se blíží 1, soubor učebních úloh je tedy pestrý.

c) Poznávací (operační) hodnota souboru učebních úloh

Nyní si ujasníme, do kterých kategorií spadá většina učebních úloh. K přehlednějšímu zpracování využiji tabulku a procentuální zastoupení jednotlivých kategorií.

Tab. 6b: Poznávací hodnota souboru učebních úloh v pracovních listech

Kategorie	Počet úloh	Procenta
1.0	1	7,7%
2.0	4	30,7%
3.0	5	38,5%
4.0	1	7,7%
5.0	2	15,4%
Celkem	13	100,0%

(Zdroj: Zpracovala Ž. Haltufová, 2017)

V tomto učebním souboru převažují jasně učební úlohy 3 kategorie (38,5%), hned za nimi jsou úlohy 2 kategorie s 30,7%. Ostatní kategorie se vyskytují po jedné či dvou.

d) Didaktická hodnota souboru učebních úloh

Učební úlohy vyžadují po studentech především složitější myšlenkové operace s poznatky, ale také jednoduché myšlenkové operace. Zastoupeny jsou i úlohy vyžadující tvořivé myšlení. Soubor je vyvážený a požaduje po studentech všechny stupně kognitivního myšlení.

1. Sledované výukové formy

Nejčastěji úlohy vedou k výuce hromadné a samostatné práce. Objevují se však i úlohy, které explicitně vyžadují skupinovou či párovou výuku.

2. Sledované výukové metody

Z tabulky 6 můžeme vyčíst, že nejvíce je zastoupena metoda písemná a metoda samostatné práce. Poměrně často, na tak malé množství úloh, se objevuje i metoda praktická stejně tak jako metoda diskuze.

13 Závěr

Tato diplomová práce měla za cíl zhodnotit výběr úryvků francouzských autorů, roztrždit a porovnat soubory učebních úloh z různých čítanek.

Výše uvedená roztrždění a analýzy nám poskytly odpovědi na naše otázky. Na začátku analýzy jsem předpokládala podobnost vybraných děl a různost úloh, forem a metod vyučování, což se potvrdilo. Můžeme sledovat, že znění kladených otázek se změnilo a stejně tak i volené vyučovací formy a metody. Co zůstává stejné, jsou vybraní autoři a jejich díla. Stejně tak zjišťujeme, že tvůrci čítanek z nějakého důvodu preferují nechávat studenty číst téměř koncové pasáže děl, což pro ně nemusí být motivující.

Čítanka pro 2. ročník gymnázií vydaná roku 2002 v nakladatelství SPN se dnes jen zřídka vyskytuje ve výuce literatury na gymnáziích. Vybrané texty jsou nejdelší z analyzovaných a zaberou tak nejvíce času ve vyučovací hodině. Často jsou také vybrané z konce děl a prozrazují studentům rozuzlení příběhu. Je nabídnuto malé množství učebních úloh, kde nenalezneme kategorie vyžadující sdělení poznatků a tvořivé myšlení, které jsou nyní často požadovány na základě RVP GV. Různost myšlenkových operací je nízká a preferovány jsou úlohy na jednoduché myšlenkové operace, které jsou schopni zvládnout i žáci základních škol. Úlohy vedou především k hromadné výuce a samostatné práci, které jsou ovšem dnes stále častěji obohacovány o práci v kolektivu.

ČÍTANKA 2 z roku 2006 od nakladatelství VYUKA.cz obsahuje pro studenty zajímavější úryvky a více učebních úloh oproti předcházející čítance. Opět se ale setkáváme s absencí úloh 4 a 5 kategorie, které vyžadují sdělení poznatků a tvořivé myšlení ze strany studentů. V souboru učebních úloh převládá monotónnost myšlenkových operací, kdy jsou upřednostňovány jednoduché myšlenkové operace. Znovu jsou vyučující vedeni k hromadné výuce a samostatné práci studentů, ale je nabízen větší prostor pro diskuzi, které podporují komunikační dovednosti studentů, na které je kladen zřetel na základě RVP GV.

Nejlépe z prostudovaných čítanek dopadla Literatura pro 2. ročník středních škol publikovaná roku 2009 od nakladatelství Didaktis. Ta obsahuje přiměřeně dlouhé texty, které jsou spíše motivující. Počet učebních úloh je dostatečný a pedagog není povinen věnovat se všem. Množství myšlenkových operací je oproti první čítance vysoký a zastoupeny jsou všechny kategorie. Nejvíce se znovu objevují úlohy na jednoduché myšlenkové operace. Ačkoliv vyšlo, že soubor je monotónní, musíme brát zřetel k množství úloh. Oproti předcházejícím čítankám tato vede zadáním úloh také ke

skupinové nebo párové výuce. Dokonce se setkáváme s metodami názorně-demonstrační, praktickou, dramatizací a diskuzí. Ty všechny vedou k všestrannému rozvoji osobnosti a ke klíčovým kompetencím určených RVP GV.

Při vlastní tvorbě učebních úloh jsem si uvědomila, jak těžké musí být obsáhnout všechny myšlenkové operace a přitom neopakovat zadání, aby se soubor nestal monotónním a nevyvolal u studentů zautomatizované odpovídání.

Tvorba učebních úloh k vybraným pasážím děl, analýza učebních souborů a prostudování odborné literatury pro mne bylo velkým přínosem a uvědoměním si, jak důležitou roli hrají učební úlohy ve vzdělávacím procesu.

14 Zdroje

Literatura beletristická:

- 1) RIMBAUD, Arthur. *Má bohéma*. 3. dopl. vyd. Přeložil Vítězslav NEZVAL. Praha: Československý spisovatel, 1977, 362 s. Klub přátel poezie.
- 2) STENDHAL. *Červený a černý*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958, 510 s. Knihovna klasiků.

Literatura odborná:

- 1) HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0.
- 2) HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 236 s. Učebnice pro vysoké školy.
- 3) JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 108 s. ISBN 978-80-7041-297-8.
- 4) KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- 5) MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 104 s. ISBN 80-210-1124-6.
- 6) MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 134 s. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.
- 7) MAŇÁK, J., ŠVEC V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- 8) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- 9) *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- 10) ŠVEC, Vlastimil, Hana FILOVÁ a Oldřich ŠIMONÍK. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 90 s. ISBN 80-210-1365-6.

- 11) TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.
- 12) ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, 239 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

Učebnice:

- 1) KOSTKOVÁ, Markéta. *Čítanka 2 : k Literatuře - přehledu SŠ učiva*. 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006. 207 s. Maturita. ISBN 80-902571-9-4.
- 2) POLÁŠKOVÁ, Taťána. *Literatura pro 2. ročník středních škol: pracovní sešit*. 1. vyd. Brno: Didaktis, 2009. 156 s. ISBN 978-80-7358-130-5.
- 3) SOUKAL, Josef. *Čítanka pro II. ročník gymnázií*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2002. 351 s. ISBN 80-7235-183-4.

Internetové zdroje:

- 1) Ministerstvo financí, *Zákon č. 186/2016 Sb., o hazardních hrách* [online]. [cit. 2017-05-16]. Dostupné z:
<https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=186~2F2016&rpp=15#seznam>

15 Přílohy

Tabulky:

Tab. 1:	Taxonomie učebních úloh - D. Tollingerová.....	- 28 -
Tab. 2:	Roztřídění učebních úloh v Čítance pro 2. ročník gymnázií.....	- 36 -
Tab. 2a:	Poznávací náročnost souboru učebních úloh v Čítance pro 2. ročník gymnázií.....	- 37 -
Tab. 2b:	Poznávací hodnota souboru učebních úloh v Čítance pro 2. ročník gymnázií.....	- 38 -
Tab. 3:	Roztřídění učebních úloh v ČÍTANCE 2.....	- 41 -
Tab. 3a:	Poznávací náročnost souboru učebních úloh v ČÍTANCE 2.....	- 43 -
Tab. 3b:	Poznávací hodnota souboru učebních úloh v ČÍTANCE 2.....	- 45 -
Tab. 4:	Roztřídění učebních úloh v Literatuře pro 2. ročník středních škol.....	- 48 -
Tab. 4a:	Poznávací náročnost souboru učebních úloh v Literatuře pro 2. ročník středních škol.....	- 51 -
Tab. 4b:	Poznávací hodnota souboru učebních úloh v Literatuře pro 2. ročník středních škol.....	- 54 -
Tab. 5:	Srovnání čítanek.....	- 56 -
Tab. 6:	Roztřídění učebních úloh z pracovních listů.....	- 64 -
Tab. 6a:	Poznávací náročnost souboru učebních úloh	- 65 -
Tab. 6b:	Poznávací hodnota souboru učebních úloh	- 65 -

Příloha A

5.1 Jazyk a jazyková komunikace

Charakteristika vzdělávací oblasti

Význam vzdělávací oblasti spočívá především v rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností vytvářejících podklad pro všestranné efektivní vzdělávání. Jazykové vyučování umožňuje žákům poznávat duchovní bohatství národa a jeho tradice. Žáci se postupně učí ovládnout nejen jazyk sám, ale především principy jeho užívání v různých komunikačních situacích (a to v mluvené i písemné podobě). Jazykové a stylizační schopnosti a dovednosti a jim odpovídající komunikační kompetence žáci rozvíjejí pod vedením učitele prostřednictvím aktivního podílu na nejrůznějších komunikačních situacích.

Vzdělávací oblast Jazyku a jazyková komunikace je naplňována vzdělávacími obory:

Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Ve výuce **českého jazyka a literatury** žáci získávají přiměřené poučení o jazyku – ve svém obsahu i rozsahu prohloubeném ve srovnání se základním vzděláváním – jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů. To umožní vybudovat kompetence pro jejich recepci a produkci a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům. Učitel iniciuje hovory či úvahy o nich. Rozvoj těchto schopností a dovedností spolu s osvojením vymezených poznatků teoretických je důležitý nejen pro studium češtiny, ale i obecněji, neboť v jazykovém ztvárnění je uloženo mnoho poznatků a nové myšlenky se obvykle vyjadřují přirozeným jazykem.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- ▶ vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání;
- ▶ zvládnání základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování;
- ▶ utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit;
- ▶ porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a k vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery;
- ▶ tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti;
- ▶ vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka;
- ▶ formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.

5.1.1 Český jazyk a literatura

Vzdělávací obsah

JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Očekávané výstupy

žák

- ▶ odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací
- ▶ při analýze vybraných textů popíše základní rysy češtiny a vysvětlí zákonitosti jejího vývoje i současné vývojové tendence
- ▶ v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování)
- ▶ v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči
- ▶ v písemném projevu dodržuje zásady pravopisu a s oporou příruček řeší složitější případy; účinně využívá možností grafického členění textu
- ▶ v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu
- ▶ ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovtvorných a syntaktických principů českého jazyka
- ▶ využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědi a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědi a k odlišení záměru mluvčího
- ▶ v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny
- ▶ používá různé prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatní textové členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu
- ▶ při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky
- ▶ volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit
- ▶ posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou
- ▶ pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty
- ▶ efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet)

Učivo

- **obecné poučení o jazyku a řeči** – jazyk a řeč, jazyková komunikace; myšlení a jazyk; národní jazyk a jeho útvary; čeština a slovanské jazyky; jazyková kultura; základní vývojové tendence českého jazyka
- **zvuková stránka jazyka** – zásady spisovné výslovnosti; zvukové prostředky souvislé řeči
- **grafická stránka jazyka** – písmo, jeho vznik a druhy; základní principy českého pravopisu a nejčastější odchylky od nich
- **slovní zásoba, sémantika a tvoření slov** – jednotky slovní zásoby (včetně frazeologických); významové vztahy mezi slovy; rozšiřování slovní zásoby; způsoby tvoření slov
- **tvarosloví (morfologie)** – slovní druhy a jejich mluvnické kategorie a tvary
- **skladba (syntax)** – základní principy větné stavby (větné členy, věty, souvětí a jejich vztahy); aktuální členění výpovědi; základy valenční a textové syntaxe

- **slohová charakteristika výrazových prostředků**
- **text a styl, slohotvorní činitelé objektivní a subjektivní**
- **text (komunikát) a komunikační situace** – prostředí, účastníci komunikace, jejich role
- **funkce komunikátů** – sebevyjádření, apel, přesvědčování, argumentace, kontakt aj. jako dominantní funkce komunikátu
- **míra připravenosti, oficiálnosti, formálnosti, veřejnosti komunikace; mluvenost a psanost**
- **komunikační strategie** – adresnost, volba jazykového útvaru, prostředků verbálních a neverbálních s ohledem na partnera; vyjadřování přímé a nepřímé, jazyková etiketa
- **monolog a dialog** – výstavba dialogu, vztah otázka-odpověď; druhy literárního dialogu; subjekty mimotextové a vnitrotextové (autor, čtenář, vypravěč, lyrický hrdina, postavy); narativní postupy (řeč přímá, nepřímá, nevlastní přímá, polopřímá)
- **rétorika** – druhy řečnických projevů, příprava a realizace řečnického vystoupení
- **základní vlastnosti textu, principy jeho výstavby** – koherence textu (navazování, odkazování, tematické posloupnosti); členění textu a jeho signály; odstavec a další jednotky, vzájemné vztahy textů (intertextovost)
- **funkční styly a jejich realizace v textech**

LITERÁRNÍ KOMUNIKACE

Očekávané výstupy

žák

- ▶ rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým
- ▶ objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí
- ▶ na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu
- ▶ rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře
- ▶ rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu
- ▶ při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech
- ▶ identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře
- ▶ postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu
- ▶ rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní
- ▶ samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl
- ▶ vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení
- ▶ vysvětlí specifičnost vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)
- ▶ tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje
- ▶ získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

Učivo

- **základy literární vědy** – literární teorie, literární historie, literární kritika, poetika; interdisciplinárnost literární vědy; literatura a její funkce
- **metody interpretace textu** – interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování
- **způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky)**
- **jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla** – tropy; figury; rytmus, rým a zvukové prostředky poezie; monolog, dialog, přímá a nepřímá řeč, nevlastní přímá a polopřímá řeč; typy kompozice; motiv, téma
- **text a intertextovost** – kontext, vliv a způsoby mezitextového navazování a mezitextové komunikace (motto, citát, aluze), žánry založené na mezitextovém navazování (parodie, travestie, plagiát), hraniční rysy textu (předmluva, doslov, ilustrace, obálka; autorský komentář, recenze)
- **vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury** – funkce periodizace literatury, vývoj kontextu české a světové literatury; tematický a výrazový přínos velkých autorských osobností; literární směry a hnutí; vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu