

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Natálie Račická

**Komparace konceptů výuky literární, slohové
a komunikační výchovy v České republice a Velké Británii**

Concept comparison of teaching literature, writing and
communication in the Czech Republic and Great Britain

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškeré použité zdroje a literaturu.

V Řečici dne 1. 12. 2023

Poděkování

Děkuji Mgr. Michalu Křížovi, Ph.D., za vedení diplomové práce a podnětné připomínky.

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Vzdělávací systémy	8
2.1	Klasifikace vzdělávání	8
2.2	Vzdělávací systém v České republice.....	11
2.3	Vzdělávací systém Velké Británie	15
2.4	Komparace	17
2.5	Koncipování SATs a GCSE zkoušek.....	18
3	Koncept výuky v České republice	24
3.1	Kurikulární dokumenty – RVP ZV	24
3.2	Oborová didaktika.....	26
4	Koncept výuky ve Velké Británii	31
4.1	Kurikulární dokumenty – National curriculum	31
4.2	Oborová didaktika.....	34
5	Komparace úspěšnosti vzdělávacích systémů	42
5.1	Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	42
5.2	Představení testování PISA.....	43
5.3	Interpretace výsledků testování PISA 2018.....	44
5.4	Rozdílnost výsledků mezi žáky	45
5.5	Představení testování PIRLS	46
5.6	Interpretace výsledků testování PIRLS 2016.....	47
5.7	Výsledky v jednotlivých gramotnostních úrovních	47
6	Praktická část	50
7	Úvod.....	51
7.1	Srovnání kurikulárních dokumentů	51
7.2	Srovnání oborových didaktik.....	56
7.3	Srovnání školních kurikulárních dokumentů.....	58
7.4	Srovnání výukových materiálů	61
7.5	Návrh výukového materiálu dle britského konceptu výuky	74
8	Diskuze	79
9	Závěr	82
10	Seznam použité literatury	83
11	Seznam grafů	89
12	Seznam tabulek.....	90
13	Seznam obrázků.....	91
14	Seznam příloh	92
15	Přílohy.....	93

16	Anotace	101
----	---------------	-----

1 Úvod

Diplomová práce se primárně zabývá komparací konceptů výuky mateřského jazyka v České republice a Velké Británii. Srovnání se soustředí především na literární a komunikační a slohovou složku předmětu vyučovaného na druhém stupni ZŠ a korespondujícím secondary school ve Velké Británii. Komparace probíhá již od samého počátku diplomové práce, v němž obecně představujeme vzdělávací systémy obou zemí. Od tohoto „základního stavebního kamene“ přecházíme ke konkrétnímu zkoumanému jevu, a tím je koncept výuky zmíněných složek. Teoretický koncept výuky v naší práci tvoří přehled oborových didaktik obou zemí, které mohou naznačit aktuální a odbornou veřejností požadované směřování výuky, a dále studium závazných legislativních dokumentů majících přímý vliv na koncipování předmětu v prostředí školy. Naše zaměření se dále přesouvá k vymezení čtenářské gramotnosti, jež je nedílnou součástí nejen zkoumaných složek mateřského jazyka, ale i vzdělávání celkově. Právě čtenářská gramotnost je také měřitelným výsledkem vzdělávacího systému obou zemí, jehož detailní podobu máme k dispozici díky testování PISA a PIRLS. Představení obou testování a srovnání výsledků České republiky a zemí Velké Británie uzavírá teoretickou část diplomové práce a zároveň podněcuje hlubší průzkum v části praktické, který by mohl zdůvodnit rozdílné výkony českých a britských žáků. V praktické části se věnujeme samotné komparaci již zmiňovaných oborových didaktik a národních kurikulárních dokumentů. Dále naše zkoumání rozšiřujeme i o srovnání příkladů školních vzdělávacích programů z obou zemí a srovnání koncipování konkrétních úloh, s nimiž se žáci mohou setkat v edukačních materiálech určených pro podobnou věkovou kategorii v České republice a Velké Británii. Kromě srovnání nabízíme také návrh aplikace britských výukových tendencí do českého prostoru prostřednictvím dvou souborů úloh.

Práce si klade za cíl doplnit mapování zahraničních výukových tendencí, které mohou mít pozitivní vliv na zvyšování úrovně českého vzdělávání, neboť z mezinárodních šetření víme, že existují země s výsledkem převyšujícím náš i celkový průměr, ovšem již lze stěží dohledat, proč tomu tak je. Věříme, že práce zjistí rozdíly či podobnosti konceptů výuky obou zemí a na základě zjištěných výsledků přinese podněty vhodné k inspiraci.

Zaměření na 2. stupeň základní školy vychází z našeho vlastního studijního oboru, a stejně tak z toho vyplývá i naše komparace s Velkou Británií, neboť studium Učitelství

anglického jazyka podněcuje odborný i osobní zájem o anglicky mluvící země. Téma diplomové práce také přirozeně vyvstalo z naší dvou a půl leté praxe výuky anglického jazyka na základní škole, při níž jsme se nemohli ubránit dojmu zkostnatělosti předmětu českého jazyka, který jsme získali z rozhovorů a náslechlů u kolegů vyučujících tento předmět, a kdy výuka mateřského jazyka pro žáky představovala paradoxně mnohem náročnější disciplínu než výuka cizích jazyků. Pokud se nám v budoucnu naskytne možnost vyučovat předmět mateřského jazyka, doufáme, že nám tato práce bude nejenom inspiračním zdrojem, ale i připomínkou nutnosti neustálé sebereflexe v pedagogickém prostředí.

2 Vzdělávací systémy

2.1 Klasifikace vzdělávání

Vzdělávací systém každého státu je rozdílný a značné odchylky můžeme najít i v sousedních státech v Evropě. Aby mohlo docházet k adekvátnímu srovnávání a zároveň i zjednodušení přehledu a interpretaci vzdělávacích systémů, vytvořily organizace UNESCO, Eurostat a OECD Mezinárodní klasifikaci vzdělávání (ISCED 2011), pro Českou republiku ve zkratce CZ-ISCED. Tato klasifikace je uplatňována členskými státy od roku 2014. Všechny pojmy uvedené v této klasifikaci jsou mezinárodně platné a jsou navrženy tak, aby odpovídaly široké rozmanitosti vzdělávacích systémů. Základní proměnné v systému ISCED jsou úrovně a obory vzdělání (Český statistický úřad). Pro komparaci mezi britským a českým vzdělávacím systémem budeme v této práci užívat právě tento typ klasifikace.

Dalším systémem pro klasifikaci vzdělávání je EQF – Evropský rámec kvalifikací. Jak už z názvu vyplývá, jedná se o společný klasifikační systém pro státy Evropské unie a jeho účelem je taktéž možnost srovnání, pochopení a uznání různých kvalifikací a zároveň možnost vzhledu do vzdělávacích systémů napříč státy Evropské unie. Tento systém má celkem osm úrovní kvalifikace, jejichž značka se objevuje na absolventských dokumentech – vysvědčení, diplom, výuční list (QCM s.r.o., 2021).

2.1.1 Kódování ISCED 2011

Systém kódování je vysvětlený pomocí následujících tabulek a obsahuje dvojí členění – kódování pro vzdělávací systém (ISCED 2011-P) a kódování pro úroveň dosaženého vzdělání (ISCED 2011-A). Kód ISCED je trojmístný, první číslo značí úroveň vzdělávacího programu (v současné době je 9 úrovní), druhé číslo rozhoduje o tom, zda je program všeobecný (č. 4) nebo odborný (č. 5), poslední z trojčíslí označuje, do jaké míry je možný postup ve studiu – ISCED 2011-P, nebo do jaké míry bylo vzdělání dosaženo – ISCED 2011 -A. Tedy český program základního vzdělávání má kód ISCED 244 (Český statistický úřad).

Tabulka 1: Kódování ISCED 2011, úrovně, první číslice.

Vzdělávací program (ISCED-P)		Dosažené vzdělání (ISCED-A)	
0	Vzdělávání v raném dětství	0	Nižší než primární vzdělání
1	Primární vzdělávání	1	Primární vzdělávání
2	Nižší sekundární vzdělávání	2	Nižší sekundární vzdělávání
3	Vyšší sekundární vzdělávání	3	Vyšší sekundární vzdělávání
4	Postsekundární neterciární vzdělávání	4	Postsekundární neterciární vzdělávání
5	Krátký cyklus terciárního vzdělávání	5	Krátký cyklus terciárního vzdělávání
6	Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň	6	Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň
7	Magisterská nebo jí odpovídající úroveň	7	Magisterská nebo jí odpovídající úroveň
8	Doktorská nebo jí odpovídající úroveň	8	Doktorská nebo jí odpovídající úroveň
9	Vzdělávání jinde neuvedené	9	Vzdělávání jinde neuvedené

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 2: Kódování ISCED 2011, kategorie, druhá číslice

Vzdělávací program (ISCED-P)		Dosažené vzdělání (ISCED-A)	
0	Není dále definováno	0	Není dále definováno
1	Rozvoj vzdělávání v raném dětství	1	Rozvoj vzdělávání v raném dětství
2	Preprimární vzdělávání	2	Preprimární vzdělávání
3	Není použito	3	Není použito
4	Všeobecné / akademické	4	Všeobecné / akademické
5	Odborné / profesní	5	Odborné / profesní
6	Zaměření nespecifikováno	6	Zaměření nespecifikováno
7	Není použito	7	Není použito
8	Není použito	8	Není použito
9	Jinde neuvedené	9	Jinde neuvedené

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 3:Kódování ISCED 2011, subkategorie, třetí číslice

Vzdělávací program (ISCED-P)		Dosažené vzdělání (ISCED-A)	
0	Není dále definováno	0	Není dále definováno
1	Uznané úspěšné ukončení programu, který není dostatečný pro úplné nebo částečné ukončení úrovně ISCED (a tedy bez přímého přístupu k programům na vyšších úrovních ISCED)	1	Není použito
2	Uznané úspěšné ukončení programu, který je dostatečný pro částečné ukončení úrovně ISCED, ale bez přímého přístupu k programům na vyšších úrovních ISCED	2	Částečné ukončení úrovně, bez přímého přístupu k programům na vyšších úrovních ISCED
3	Uznané úspěšné ukončení programu, který je dostatečný pro ukončení úrovně ISCED, ale bez přímého přístupu k programům na vyšších úrovních ISCED	3	Ukončení úrovně, bez přímého přístupu k programům na vyšších úrovních ISCED
4	Uznané úspěšné ukončení programu, který je dostatečný pro ukončení úrovně ISCED a s přímým přístupem k programům na vyšších úrovních ISCED	4	Ukončení úrovně, s přímým přístupem k programům na vyšších úrovních ISCED
5	Program vedoucí k udělení prvního diplomu – bakalářská nebo jí odpovídající úroveň (3 až 4 roky)	5	Není použito
6	Program s prodlouženou délkou trvání vedoucí k udělení prvního diplomu – bakalářská či magisterská nebo jim odpovídající úroveň	6	Není použito

7	Program vedoucí k udělení druhého nebo dalšího diplomu navazující na bakalářský nebo jemu odpovídající program	7	Není použito
8	Program vedoucí k udělení druhého nebo dalšího diplomu navazující na magisterský nebo jemu odpovídající program	8	Není použito
9	Jinde neuvedené	9	Jinde neuvedené

Zdroj: Český statistický úřad

2.2 Vzdělávací systém v České republice

Základní oporou pro český vzdělávací systém je školský zákon 561/2004 Sb., který pojednává o vzdělávání předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání. Ze zásad českého vzdělávání ve školském zákoně můžeme zmínit nediskriminaci z jakéhokoli důvodu a poskytnutí bezplatného základního a středního vzdělání v institucích, které zřizuje stát, kraj nebo obec. Školský zákon dále stanovuje vzdělávací programy – pro každý obor je vytvořený rámcový vzdělávací program (RVP) tvořící kostru školních vzdělávacích programů (ŠVP). Autorem RVP je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tvorba školního vzdělávacího programu pak spadá do kompetencí vedení školy nebo školského zařízení. Kontrolním orgánem pro školské vzdělávání je Česká školní inspekce (Školský zákon 561/2004 Sb.).

2.2.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání probíhá v mateřské škole a je určeno dětem v rozmezí věku od 2 do 6 let. Nicméně mateřské školy nemusí poskytnout dítěti mladšímu 3 let předškolní vzdělávání. Dále je povinné splnit poslední rok předškolního vzdělávání, tedy po dovršení 5 let až do zahájení povinné školní docházky na základní škole. Pokud dítě není způsobilé k přestupu na základní školu, je mu doporučen odklad povinné školní docházky a v mateřské škole zůstává nadále (Školský zákon 561/2004 Sb.). Základní definici preprimárního vzdělávání nám představuje Pedagogický slovník: „*Výchova zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání. Stále významnějším účelem předškolní výchovy je vyrovnání rozdílů mezi dětmi způsobované rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách*“

(Průcha, 2003 str. 186). Jak už je výše řečeno, zřizovatelem je ve většině případů obec, avšak i zde v předškolním vzdělávání může figurovat soukromý subjekt – soukromá školka, dětská skupina. Předškolní vzdělávání má klasifikační kód ISCED 020 (Školský zákon 561/2004 Sb.).

2.2.2 Základní vzdělávání (primární a nižší sekundární vzdělávání)

Na předškolní vzdělávání navazuje období základního vzdělávání, které je žák povinen splnit. Klasické základní vzdělávání je rozděleno na 2 stupně, celkem na 9 ročníků. Tohoto vzdělávání se účastní žáci od 6 do 15 (případně 16) let. První stupeň, primární, navštěvují žáci ve věku 6 až 11 let a označuje se klasifikačním kódem ISCED 100. Primární vzdělávání se rozděluje na 1. až 5. třídu. Druhý stupeň neboli nižší sekundární vzdělávání, navštěvují žáci od 6. do 9. třídy a označuje se klasifikačním kódem ISCED 244. Nižší sekundární vzdělávání mohou žáci splnit i během studia šestiletého a osmiletého gymnázia či části osmiletého vzdělávání na konzervatoři. Pro dosažení základního vzdělání není třeba plnit žádné závěrečné zkoušky. Nicméně pro možnost dalšího vzdělávání je nutné absolvovat základní vzdělávání.

Hlavním cílem základního vzdělávání určeným školským zákonem je především získávání strategií učení využitelných v celoživotním vzdělávání. Dále rozvoj kreativního myšlení a schopnost řešení problémů. Školský zákon také klade za cíl podpořit komunikační kompetence a rozvíjet sebekritické a seberozvojové tendence. Podobně jako u předškolního vzdělávání je převážně zřizovatelem institucí pro základní vzdělání obec, nicméně i zde došlo po roce 1989 k velkému rozmachu zřizování základního vzdělávání v soukromé sféře¹ (Školský zákon 561/2004 Sb.).

2.2.3 Střední vzdělávání (vyšší sekundární vzdělávání)

Jak už je výše řečeno, pro možnost absolvovat střední vzdělávání je nutné mít splněné základní vzdělávání (ISCED 244). Středního vzdělávání se účastní žáci nejčastěji ve věku 15 až 18 let a jeho klasická doba trvání jsou 4 roky. Vyšší sekundární vzdělávání probíhá na středních školách, které se liší svou oborovou zaměřeností a také typem zakončení. Školský zákon definuje 3 typy středních škol:

¹ Pro představu dokládáme údaje z měření Českého statistického úřadu, z něhož vyplývá, že v roce 1990/1991 studovalo v soukromém sektoru 848 žáků, zatímco v roce 2010/2011 (poslední dostupné údaje) jich bylo 6 129 (Český statistický úřad). Soukromé školy nejsou zřizovány státními subjekty, ovšem získané vzdělání v nich má stejnou legislativní hodnotu, jako získané vzdělání ve veřejné škole. Mnohdy se soukromým školstvím pojí i alternativní pedagogická orientace a základním rysem soukromých škol je nižší počet žáků ve třídě, individuální a respektující přístup (Školský zákon 561/2004 Sb.) (Pušová, 2010).

A, střední vzdělání

- toto vzdělání trvá 1–2 roky a je získáno úspěšným dokončením vzdělávacího programu a student nezíská výuční list. Mezinárodní klasifikace jej označuje kódem ISCED 353.

B, střední vzdělání s výučním listem

- délka tohoto vzdělání je obvykle 2–3 roky a po jeho úspěšném absolvování žák obdrží výuční list. Kód pro mezinárodní klasifikaci je také ISCED 353.

C, střední vzdělání s maturitní zkouškou

- tento typ vzdělávání absolvují studenti šestiletého či osmiletého gymnázia a dále absolventi vzdělávacího programu zakončeného maturitní zkouškou, jehož obvyklá doba studia jsou 4 roky. Mezinárodní klasifikace ISCED dále specifikuje jednotlivé vzdělávací programy (QCM s.r.o., 2021).

C1, všeobecný vzdělávací program – gymnázium (ISCED 344)

C2, odborný vzdělávací program – střední odborná škola (ISCED 354)

C3, odborný vzdělávací program – lyceum (ISCED 344)

Nástup do vyššího sekundárního vzdělávání zakončeného maturitní zkouškou je nyní podmíněn přijetím na základě jednotných přijímacích zkoušek z českého jazyka a literatury a matematiky. Jednotné přijímací zkoušky zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, popřípadě z jeho pověření společnost Cermat (Školský zákon 561/2004 Sb.). Stejná společnost zajišťuje také společnou část maturitní zkoušky, která se skládá z povinné zkoušky z českého jazyka a literatury, matematiky a cizího jazyka. Splnění maturitní zkoušky, a tudíž úspěšné završení studia klasifikovaného jako ISCED 344 nebo ISCED 354, je podmínkou pro možnost navázat na terciální vzdělávání.

Cílem vyššího sekundárního vzdělávání je především rozvíjení všech dovedností získaných již během základního vzdělávání, dále také rozšíření všeobecných či odborných vědomostí, a s tím buď související příprava na terciální vzdělávání či příprava na pracovní činnost.

2.2.4 Vyšší odborná škola

Jednou z možností pomaturitního studia je vyšší odborná škola. Tento typ vzdělávání rozšiřuje již získané středoškolské znalosti. Jak název vypovídá, tak prohlubuje odbornost studentů a připravuje je na jejich budoucí povolání. Součástí studia je teoretická i praktická výuka. Denní studium trvá obvykle 3 až 3,5 roku a je ukončeno takzvaným „absolutoriem“ – zkouškou z odborných předmětů, cizího jazyka a obhajobou závěrečné absolventské práce. Úspěšný absolvent vyšší odborné školy získá titul DiS., tedy diplomovaný specialista. Studium vyšší odborné školy je mezinárodně klasifikováno jako ISCED 655.

2.2.5 Vysokoškolské studium

Další z cest, kterou si může absolvent střední školy s maturitou vybrat, je studium vysoké školy. Vysoké školství je školským zákonem definováno jako „vrcholné centrum vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti“ (Zákon o vysokých školách 111/1998 Sb., 1998), které mimo jiné také přispívá k rozvoji společnosti napříč sférou vědeckou, společenskou či uměleckou. Podmínkou pro přijetí k terciálnímu vzdělávání je ukončené vzdělání klasifikované jako ISCED 344 nebo ISCED 354. Další podmínky pro přijetí jsou určené konkrétní institucí, mohou to být přijímací zkoušky, pohovory či známkový průměr. Studium na českých státních vysokých školách je bezplatné, student je nucen hradit své studium pouze při překročení standardní doby studia. Základní nabídkou univerzitních institucí je studium bakalářského programu, magisterského programu a doktorského programu.

Bakalářský studijní program je koncipován jako příprava na výkon budoucího povolání a také jako příprava na studium magisterského studijního programu. Doba studia bakalářského programu je stanovena na minimální 3 roky a maximální 4 roky. Titul Bc. – „bakalář“ je udělen po úspěšném absolvování studia, splnění státních závěrečných zkoušek a obhajoby bakalářské práce. Mezinárodní klasifikační systém jej klasifikuje jako ISCED 645.

Magisterský studijní program ve většině případů navazuje na bakalářský program, a tudíž splnění bakalářského programu je podmínkou pro přijetí na navazující magisterské studium. Toto studium si klade za cíl rozšířit teoretické a praktické poznatky na základě vědeckého poznání a výzkumu. Podobně jako u bakalářského studia je i zde potřeba splnit státní závěrečné zkoušky a obhájit diplomovou práci. Znění získaného titulu se liší dle zaměření – technické a ekonomické oblasti jsou označeny titulem Ing.

„inženýr“, v oblasti lékařství je to titul MUDr. „doktor“, v humanitární oblasti Mgr. „magistr“. Úspěšné absolvování magisterského studia je považováno za „ukončené vzdělání“ v zaměstnáních vyžadující vysokoškolské vzdělání – učitel, doktor, psycholog, architekt (Zákon o vysokých školách 111/1998 Sb., 1998).

2.3 Vzdělávací systém Velké Británie

Velká Británie nebo také Spojené království je sjednocující název pro čtyři země tvořící tuto monarchii. Anglie, Wales, Skotsko a Severní Irsko se díky historickému vývoji od sebe navzájem liší nejen v kulturní oblasti, ale také v oblasti vzdělávání jsou patrné drobné rozdíly. Nicméně pro naše účely komparace s českým vzděláváním zde budeme zmiňovat především vzdělávací systém anglických škol.

Vzdělávací systém je zřízován na dvou úrovních – první je státní úroveň realizovaná Velkou Británií, druhá je úroveň realizací všech výše zmiňovaných území mající vlastní vládní systém. V Anglii tak v oblasti vzdělávání figuruje Department for Education a Secretary of State for Education mající obdobnou funkci jako české Ministerstvo školství. Dalším orgánem spravujícím vzdělávání jsou místní školské úřady, takzvané Local Education Authorities (LEA) (Průcha, 2017 stránky 252–254). V anglickém školství hraje velkou roli soukromý sektor, jenž v Anglii čítá 2 461 soukromých škol (Independent Schools), které se nemusí řídit národním kurikulem. Kromě soukromých škol je pro Velkou Británii typická velká četnost církevních škol² (BESA).

2.3.1 Early Years Foundation Stage – Preprimární vzdělávání

Předškolní vzdělávání je ve Velké Británii k dispozici pro děti od 3 let až do věku 5 let, kdy zahajují povinnou školní docházku. Předškolní vzdělávání je stejně jako v České republice nepovinné a je také bezplatné. Vzdělávání se podřizuje dokumentu Curriculum Guidance for Foundation Stage, což je obdoba českého rámcového vzdělávacího programu. Poslední rok se nazývá Reception year a je již součástí povinné školní docházky. Tato fáze edukace má klasifikační kód ISCED 020.

² Soukromé školy ve Velké Británii představují (podobně jako v ČR) alternativu ke státnímu vzdělávání, výsledky žáků v národním testování značně převyšují výsledky žáků státních škol, nicméně britské soukromé školství vzbuzuje silné emoce a může být považováno za elitářské (z finančního hlediska si jej dovolí 6 % obyvatel) a znevýhodňující žáky státních škol při přijímacím řízení na univerzity (Kynaston, a další, 2019). Církevní školy, oproti soukromým školám, musejí dodržovat národní kurikulum a tvoří 1/3 státních škol v Anglii (Long, a další, 2019).

2.3.2 Primary school – Primární vzdělávání

Primární vzdělávání probíhá ve věku od 5 do 10 let a žáci navštěvují primary schools, které můžeme přirovnat k prvnímu stupni základní školy v České republice. Školní rok není rozdělen na dvě pololetí, jak je tomu v českém školství, nicméně se rozkládá do tří semestrů (podzimní, jarní a letní). Mezi semestry jsou týdenní volna. Britské povinné vzdělávání je rozčleněno na klíčové etapy, kterými žáci musejí projít a splnit závěrečné zkoušky na konci každé etapy. Primárního vzdělávání zahrnuje etapy Key stage 1 a Key stage 2 a žáci plní zkoušky SATs KS 1³ a SATs KS 2. Žáci na konci primárního vzdělávání dosahují úrovně ISCED 100.

2.3.3 Lower secondary school – Nižší sekundární vzdělávání

Na lower secondary school, kterou můžeme přirovnat 2. stupni základní školy, nastupují žáci obvykle ve věku 11 let. Tato fáze vzdělávání se skládá ze tří ročníků a do roku 2008 žáci na jejím konci skládali zkoušky SATs Key stage 3 (Durham University, 2021). V této třetí klíčové etapě se k hodnocení z angličtiny a matematiky přidalo také hodnocení z přírodních věd. Dle klasifikace dosahují úrovně ISCED 243.

2.3.4 Upper secondary school – Vyšší sekundární vzdělávání

Vyšší sekundární vzdělávání probíhá ve věku od 14 do 18 let. Během této fáze vzdělávání absolvují žáci 2 klíčové etapy. Ukončení Key stage 4 znamená taktéž ukončení povinné školní docházky, závěrečné zkoušky již nejsou SATs (Scholastic Assessment Test), nýbrž GSCE (General Certificate of Secondary Education). Podrobnější popis závěrečných zkoušek lze najít v kapitole [Koncipování SATs a GCSE zkoušek](#). Úroveň ISCED po absolvování je ISCED 342.

Studenti mají následně možnost pokračovat ve studiu či vstoupit na pracovní trh. Pokračující studium se dělí na dva typy – akademické a odborné. Obojí trvá obvykle dva roky. Akademické studium je zakončeno zkouškami GSCE A-level, což můžeme přirovnat k maturitní zkoušce v českém školství, a studenti tak splní Key stage 5, klasifikace ISCED je nyní ISCED 344 a předpokládá se návaznost na studium na vysoké škole. Odborné studium má typ zakončení NVQ – National Vocational Qualifications a jednotlivá studia se od sebe mohou náročností lišit (NVQ level 2–3 odpovídá klasifikaci ISCED 352 a 354). Pokud student absolvuje nejnáročnější typ odborného studia,

³ Od roku 2023 je plánované zrušení závěrečného testování sedmiletých žáků na konci Key stage 1 (BBC News, 2017).

má možnost pokračovat ve studiu na vysoké škole (NVQ level 4 a 5 odpovídá klasifikaci ISCED 551 a 554) (OECD) (Průcha, 2017 stránky 255–256).

2.3.5 Higher education – Terciární vzdělávání

Přijetí na vysokou školu v Anglii je podmíněno úspěšným zakončením zkoušek GSCE A-level, případně náročnějším typem zkoušek NVQ z odborného studia. Dále studenti musí projít přijímacím řízením složeným z přijímacích zkoušek a vstupní eseje. Veškeré informace o uchazečích shromažďuje organizace UCAS (Universities and College Admission Service) (Průcha, 2017 stránky 256–257). Bakalářské studium (Bachelor) je obvykle započato ve věku 18–19 let a trvá v rozsahu 3–4 roky. Stejně jako v České republice mohou i studenti v Anglii po absolvování státních závěrečných zkoušek pokračovat v magisterském studiu (Master) trvajícím běžně 2 roky. Po zakončení magisterského programu mohou navázat na tříleté doktorské studium (PhD). Mezi jednotlivými programy terciárního vzdělávání mohou studenti kdykoli splnit jednoletý postgraduální studijní program různého zaměření (Postgraduate diploma and certificate) (OECD). Vysoké školství Velké Británie je velmi tradiční, mezi nejprestižnější univerzity patří Oxford a Cambridge. Na rozdíl od České republiky je vysokoškolské studium zpoplatněno, nicméně univerzity nabízí stipendijní programy (Průcha, 2017 stránky 256–257).

2.4 Komparace

Zaměříme-li se na věkovou diferenciaci v rámci vzdělávání, můžeme si všimnout, že je téměř shodná s českou podobou. Počátek i konec povinné školní docházky se objevuje v podobném věkovém rozmezí, nicméně jistá rozdílnost se objevuje v členění vzdělávacích etap. Zatímco v České republice se základní vzdělávání primárně dělí na ročníky, ve Velké Británii se jednotlivé ročníky dále skládají do větších celků – klíčových etap, především z hlediska organizace obsahu učiva⁴. S tím úzce souvisí i velmi diskutované celoplošné testování na konci každé klíčové etapy, ve kterém za posledních deset let dochází ke změnám a které nemá v českém školském systému vybudovaný ekvivalent. Jediným srovnatelným testováním je v České republice státní maturitní zkouška a státní přijímací zkoušky. Zbylé aspekty vzdělávacího systému jsou na této obecnější rovině srovnání obdobné nebo je jejich rozdílnost zanedbatelná.

⁴ Jedinou podobnost s klíčovými etapami lze najít v rozčlenění vzdělávacího obsahu v RVP pro 1. stupeň ZŠ, kdy jsou výstupy a učivo rozděleny do dvou období – 1. období zahrnuje 1. až 3. ročník, 2. období zahrnuje 4. až 5. ročník.

2.5 Koncipování SATs a GCSE zkoušek

Jak jsme již předestřeli v předchozí kapitole, vzdělávací systém Velké Británie má již do své struktury plně zahrnuté standardizované testování SATs a GCSE, tudíž nám připadá nezbytné přiblížit koncept těchto povinných zkoušek. Zkoušky GCSE musí žáci absolvovat na konci povinné školní docházky, tedy na konci fáze Key stage 4, obvykle ve věku 16 let. Vzhledem k tomu že věkové zařazení odpovídá spíše střednímu vzdělávání v České republice, představíme zkoušky GCSE pouze v základních bodech. Zkoušky zařazuje externí organizace (Awarding organizations – AOs) podle společného vzdělávacího programu. Na kvalitu a odbornost zkoušek dohlíží Ofqual – vládní organizace regulující všechny zkoušky a kvalifikace v Anglii (The Office of Qualifications and Examinations Regulation). Závěrečné zkoušky mají ve většině případů písemnou podobu, pokud není zapotřebí praktická zkouška (například z předmětu tanec). Žáci plní zkoušky v období od května do června z minimálně osmi předmětů a známka má číselnou podobu od 9–1, kdy 9 je známka s nejvyšší hodnotou a 1 je známka s nejnižší hodnotou (Eurydice).

Pro naše účely srovnání výuky literatury a slohu v českém a britském školství přidáváme stručný přehled předpokladů a nároků na studenta plnícího zkoušky GCSE z literatury. Základní předpoklady pro splnění zkoušky GCSE jsou: schopnost číst literární díla do hloubky a kriticky, ohodnotit literární dílo, diskutovat o něm a obhájit svůj názor; dále být zvyklý číst pravidelně a hledat souvislosti mezi jednotlivými díly; psát efektivně a analyticky s užitím mateřského jazyka a být schopen užívat literární a lingvistické termíny k analýze literárních děl. Obsah zkoušky z literatury se zaměřuje zejména na: jedno drama Williama Shakespeara, jeden román z literatury 19. století, výběr poezie (minimálně od pěti různých autorů) od roku 1789, drama nebo fikce z Britských ostrovů od roku 1914 (Department for Education).

Podrobnější rozbor testování nabízíme u SATs zkoušek pro Key stage 3, protože zde věková skupina odpovídá 2. stupni základní školy v České republice. Až do roku 2008 absolvovali žáci povinně na konci studijní fáze Key stage 3 závěrečné zkoušky SATs, které sloužily k ohodnocení progresu studia podle národního kurikula. Důvodem pro zrušení byl problematický předcházející ročník zkoušení a také kritický hlas některých škol. Zrušení povinných zkoušek SATs mělo přinést úlevu vystresovaným žákům a omezit tlak na učitele, aby žáky dostatečně připravili na testování (Durham University, 2021). Ačkoli testování žáků v závěru Key stage 3 již neprobíhá, náhled na

toto testování v předmětu anglický jazyk přináší konkrétní ukázkou pojetí výuky literatury a komunikační výchovy dle národního kurikula Anglie. Veškeré testy jsou k dispozici online, pro ilustrační záměr jsou v diplomové práci zmíněny testy vytvořené pro rok 2009.

Testování z Anglického jazyka probíhá celkem ve třech oblastech – čtení, psaní a analýza dramatu od Shakespeara. Oblast čtení je zaměřená především na kritické čtení, tedy cílené a pečlivé čtení se záměrem odhalit výpověď, kontext a záměr textu. V testu se vyskytují tři texty různého typu – novinový článek, informační leták a ukáзка z beletrie. Odpovědní arch obsahuje otázky a úkoly zjišťující míru porozumění textu. Opakujícím se typem úkolu je výběr z možností tvrzení, která nejlépe vystihuje či shrnuje danou problematiku, viz obrázek.

Obrázek 1: Možnosti tvrzení

9. The section headed *And the Foundation's vision?* is about the aims of the Fairtrade Foundation.

Which **two** of the following statements best describe the Foundation's aims?

Tick **two** boxes:

Farmers from developing countries will get a better deal.	<input type="checkbox"/>
There will be wider access to Fairtrade products.	<input type="checkbox"/>
People will only buy Fairtrade products.	<input type="checkbox"/>
Coffee and bananas will cost less money.	<input type="checkbox"/>

(1 mark)

Q9

Zdroj: (Qualifications and Curriculum Authority, 2009)

Dále se v testování frekventovaně objevují cvičení, jejichž cílem je analýza textu – žáci mají za úkol zhodnotit výběr slov:

Obrázek 2: Zhodnocení výběru slov

3. *constantly being bombarded by a hail of products* (paragraph 3)

What does the **choice of language** in this quotation suggest about the experience of shopping today?

(1 mark)

Q3

Zdroj: (Qualifications and Curriculum Authority, 2009)

Záměr autora:

Obrázek 3: Záměr autora

11. Give two quotations from the section headed *Make a difference ... NOW!* which show that the leaflet is aimed at young people.

- ---
- ---

(1 mark)

Q11

Zdroj: (Qualifications and Curriculum Authority, 2009)

Působení textu na čtenáře:

Obrázek 4: Působení textu

8. Complete the table below to show how the following quotations try to make the reader interested in Fairtrade.

One has been done for you.

	quotation	how this quotation tries to make the reader interested in Fairtrade
	<i>Did you know ...</i> (from <i>Food for thought</i>)	It says <i>you</i> which makes the reader feel like the writer is talking directly to them about Fairtrade.
a)	<i>may get as little as 5p</i> (from <i>Food for thought</i>)	_____ _____ _____
b)	<i>companies in wealthy countries pay very low prices so that we can too.</i> (from <i>So, what is Fairtrade?</i>)	_____ _____ _____

(2 marks)

Q8a

Q8b

Zdroj: (*Qualifications and Curriculum Authority, 2009*)

Nebo také organizace a samotné hodnocení textu:

Obrázek 5: Hodnocení textu

12. Explain how the whole leaflet is organised and presented to persuade the reader to support Fairtrade.

You should comment on:

- the order of the different sections;
- the choice of language in the headings and subheadings;
- the layout, including the choice of photographs.

Zdroj: (*Qualifications and Curriculum Authority, 2009*)

Veškerá svá tvrzení musí žáci podložit příklady z daného textu. Test opakovaně ověřuje porozumění textu, žáci v něm musí nejen vyhledávat konkrétní informace, ale především kriticky uvažovat nad jeho záměrem, výběrem jazyka a čtenářích, kterým je text určen. Dále se ověřuje schopnost žáků kriticky hodnotit a podpořit vlastní argumenty konkrétními příklady.

Další část testování z Anglického jazyka se zaměřuje na psaní a skládá se ze dvou úkolů. V kratším úkolu žáci odpovídají na inzerát ICT oddělení jejich školy, očekávanou formou je emailová zpráva vedení ICT s podněty na obsah webové stránky. V časově náročnější úloze se žáci musejí vžít do role reportéra místních novin a sepsat zprávu na titulní stránku o nehodě tankeru s mycími prostředky na ulici. Nadřízený požaduje zjistit názory lidí, které tato nehoda zasáhla a stejně tak názor společnosti zodpovědnou za tanker. Dále by „reportér“ měl odpovědět na otázku vzniku této nehody, jaké jsou její následky a také jak bude jednat místní rada.

Ve slohovém výstupu při testování je zahrnuta nejen formální komunikace (odpověď na inzerát), ale také imaginace založená na modelové situaci s odkazem na realitu a zároveň dodržení zadané formy (titulní článek novin). Žáci si musí představit možné následky a okolnosti nehody, je nutné, aby zvážili postoj všech dotčených, a také je třeba dodržet parametry novinového článku – kompozice textu, volba slov, atraktivita textu, působení na čtenáře atp.

Poslední částí testování je analýza dramatu od Shakespeara. Ta se skládá ze dvou dramát, v námi vybraném ročníku to jsou *Romeo a Julie* a *Bouře*. Každý úryvek doprovází otázka k analýze. U dramatu *Bouře* mají žáci na základě ukázky vysvětlit, jak způsob vyjadřování Ferdinanda a Mirandy vykresluje jejich vztah? Otázka u *Romeo a Julie* se ptá, jak skrze jazyk Romeo projevuje své pocity? I zde žáci musí své argumenty podpořit odkazováním na příložené úryvky. I přesto, že se jedná o literární část testování,

nezkouší se zde znalost textu či děje (ačkoli se povědomí o textu očekává), nýbrž schopnost text kriticky rozebrat a své argumenty podpořit citací z textu.⁵

Záměrem této podkapitoly je stručná prezentace očekávaných dovedností žáků v Key stage 3 v předmětu anglický jazyk. I když byl tento kontrolní mechanismus plnění národního kurikula v Key stage 3 zrušen, může dopomoci k ujasnění konceptu výuky literatury a slohové a komunikační nauky ve Velké Británii, neboť obsahuje konkrétní a reálné úkoly, se kterými žáci museli pracovat a byli na ně také připravováni ve výuce.⁶ Shrneme-li představené úlohy v předchozích odstavcích, lze říci, že se jedná převážně o úlohy zaměřené na kritické a analytické myšlení při práci s textem, a to jak s textem uměleckým, tak neuměleckým. Aby nedocházelo u žáků k pouhému „domněnkování“ či „tipování“, musí většinu svých tvrzení obhájit odkazem na konkrétní jevy v textu. V testování se nesleduje pouze recepce textu, nýbrž i jeho produkce, při čemž je nutné splnit zadané funkce textu. V testování je zmíněno, že projev žáků by měl odpovídat Standard English (ekvivalentem v ČR lze považovat spisovnou češtinu), ale žádný z úkolů se nezaměřuje na testování znalosti gramatiky.

⁵ Rádi bychom k standardizovanému testování přidali i zmínku týkající se jeho hodnocení, které se jeví jako problematické, zejména v testování mateřského jazyka. V reportu z nezávislého přezkumu hodnocení testování v Key stage 2 (Bew, 2011) se můžeme dočíst, že OFQUAL naznačuje 15% míru chybné klasifikace v předmětu Anglického jazyka. Se zásadní kritikou se setkal zejména způsob hodnocení v oblasti psaní, který 43 % respondentů při podávání zpětné vazby na testování označuje jako „neadekvátní“ a dalších 33 % jako „ne příliš efektivní“, především z hlediska individuality, která protíná celou oblast psaní. Hodnocení probíhá pomocí externích hodnotitelů, kteří jsou odborně vyškolení a jejich způsob hodnocení podléhá inspekcím. Některé aspekty psaní označuje report jako za externě a objektivně hodnotitelné (pravopis, gramatika atp.), nicméně uznává, že obsahová stránka psaní vyžaduje profesionální posudek. V reakci na kritiku se v reportu navrhuje možnost dvojitého hodnocení v oblasti psaní, kdy objektivitu mají zajistit dva různí hodnotitelé (Bew, 2011).

3 Koncept výuky v České republice

Tato kapitola si klade za cíl představit koncept výuky literatury a slohově komunikační výchovy pro 2. stupeň ZŠ v České republice především na základě teoretických poznatků. Dominantní pozici při formování konceptu výuky mají kurikulární dokumenty Národního programu rozvoje vzdělávání – na státní úrovni tím je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a na školní úrovni se definuje Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP ZV). Druhá část kapitoly věnující se teoretickému konceptu výuky literatury a slohové a komunikační výchovy se skládá z přehledu aktuálních či natolik zásadních oborových didaktik, které jsou prezentované v povinné četbě v rámci didaktických předmětů zaměřených na výuku mateřského jazyka.

3.1 Kurikulární dokumenty – RVP ZV

Jak je již výše zmíněno, RVP ZV (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021) je jedním z kurikulárních dokumentů určujících podobu a obsah vzdělávání na základní škole. Literární a slohová a komunikační výchova je zařazena do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a dále do oboru Český jazyk a literatura. Obor Český jazyk a literatura je třísložkový:

- jazyková výchova
- literární výchova
- slohová a komunikační výchova

Rozdělení se běžně promítá do pedagogické praxe, a tudíž se na školách můžeme setkat s rozlišením jednotlivých hodin do těchto tří složek. Kromě kultivace jazykových dovedností si obor Český jazyk a literatura klade za cíl také vytvářet předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci a orientaci ve společensko-kulturním vývoji. Obsah jednotlivých složek oboru je představen v následující části.

Ve složce jazykové výchovy RVP zmiňuje důležitost ovládnutí spisovného českého jazyka, ale také jeho funkční využívání: *„V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování.*

Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 str. 16).

Literární výchova slouží k upevnování vědomostí o literární teorii, dále k osvojování schopnosti interpretace a možnosti prožitku, který může obohatit osobnost: *„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“ (Tamtéž).*

Poslední ze tří složek českého jazyka se zaměřuje zejména na práci s jazykovým sdělením a jeho porozumění: *„V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu“ (Tamtéž).*

Rámcový vzdělávací program dále definuje očekávané výstupy žáků z jednotlivých složek oboru a také základní osnovu učiva. V literární výchově na 2.stupni ZŠ by se v učivu mělo dle RVP objevit tvořivá činnost s literárním textem (přednes, interpretace, adaptace – výtvarná či dramatická), základy literární teorie a historie (námět a téma, kompozice literárního díla, jazyk literárního díla, literární druhy a žánry). RVP základní učivo pro složku slohová a komunikační výchova stanovuje následovně: typy čtení (kritické, praktické, věcné, prožitkové), naslouchání (praktické, věcné, prožitkové, kritické – manipulativní působení, subjektivita a objektivita), mluvený projev (zásady dorozumívání a kultivovaného projevu, žánrové rozdělení komunikace), písemný projev a jeho kultivace, vyjádření postoje, tvůrčí písemný projev dle žánru.

Závěrem lze tedy říci, že dle kurikulárního dokumentu se obor Český jazyk a literatura zaměřuje nejenom na teoretické znalosti jazykových, slohových a literárních

jevů, ale především na kultivování vyjadřovacích, komunikačních a myšlenkových dovedností plynoucích z funkčního užívání těchto jevů.

3.2 Oborová didaktika

V následujících řádcích se bude práce věnovat základnímu představení principů aktuální oborové didaktiky literatury a slohové a komunikační výchovy, jakožto jednomu ze základních stavebních kamenů při přípravě nynějších a budoucích učitelů předmětu literární výchova a slohová a komunikační výchova. Dále budou zmíněny některé problematiky a výzkumy týkající se výuky těchto předmětů, které dopomohou k vytvoření kompletnější představy o konceptu výuky. K výběru didaktik uplatňujeme tři hlediska: Prvním z hledisek je aktuálnost, tudíž vybíráme pouze didaktiky vydané po roce 1990, dalším hlediskem je jejich výskyt v seznamech doporučené literatury v předmětech oborové didaktiky na českých univerzitách, posledním hlediskem je zaměření didaktik na vzájemné propojení složek předmětu mateřského jazyka, stejně jako tomu je u britských didaktik.

Didaktika literatury je dle Hníka stále na svém začátku oproti literární vědě jako takové. Ačkoli veřejnost nepochybuje o její potřebnosti (a potřebnosti oborových didaktik obecně), stále je zde několik faktorů činících didaktiku literatury, jak Hník tvrdí, slabou: „*nemá stále odpovídající výzkumnou tradici, publikační platformu, aplikaci výzkumů do výuky v oboru, ale ani sjednocené vědecké komunity. Proto neprobíhá adekvátní výměna mezi jednotlivými vysokoškolskými pracovišti, ani adekvátní výměna mezioborová*“ (Hník, 2014 str. 13). Typickou charakteristikou oborových didaktik je jejich přímá souvislost s pedagogickou praxí a obsahem daného předmětu, tudíž se didaktika literatury v oboru českého jazyka odkazuje především na českou literaturu a českou tradici. Proto je pro ni těžké nabýt nadnárodních rozměrů.

Jedna z nejaktuálnějších didaktik literatury je práce již výše citovaného autora – Ondřeje Hníka. Jeho publikace *Didaktika literatury: Výzvy oboru* reaguje na již reformované RVP od roku 2007, které se mělo oprostít od množství encyklopedismů, dat a paměťového osvojování. Následující část kapitoly bude představovat výčet vybraných bodů z didaktické publikace, které dle svého názoru považuji za ideálně vyobrazující aktuální koncept výuky literatury a slohu s komunikační výchovou.

Hník ve své práci zmiňuje inovativní přístup k výuce literatury lišícím se od toho tradičního především z hlediska dosažení výsledku, kdy tradiční pojetí výuky je založeno

spíše na osvojování poznatků pomocí memorování faktů, inovativní pojetí výuky si zakládá především na samotném procesu: „*Znalost v inovativním pojetí předmětu je jinak motivována než znalost v pojetí tradičním. Z hlediska kvality motivačního procesu i vzdělávacího obsahu si dovoluji říci, že je lépe motivována a lépe propracována skrze vlastní tvorbu. O lepším propracování může učitelé či jinému hodnotiteli pedagogického díla vypovídat fakt, že žák v inovativním pojetí, který se ke znalostem dostává přes vlastní expresi, je veden k chápání procesu (literární tvorby, vzniku literárního díla, recepce literárního díla atp.), a reflexi (jeho vlastní tvořivé expresivní činnost je dokonce toto chápání zhmotněno, ověřeno)*“ (Hník, 2014 str. 41).

Dále se podrobněji věnuje třem oblastem vzdělávání v literatuře a slohu, a to četbě, tvorbě a nauce. Pořadí těchto tří oblastí je účelné a naznačuje určitou postupnost ve výuce – četba slouží k přijmutí oborového obsahu a ten pochopíme skrze tvorbu a reflexi. Následně se znalosti a kontext doplní naukou.

Hník ve své práci zdůrazňuje důležitost četby jako nedílnou součást literární výchovy. Nicméně tuto četbu bychom měli více specifikovat – nemyslí se tím četba „konzumní“, tedy četba pro četbu, ale naopak četba obsahující interpretaci, tvorbu, reflexi a samozřejmě také zážitek. Jako příklady jsou v publikaci uvedeny metody čtenářských dílen, podvojných čtenářských deníků, klíčových slov aj. S četbou přirozeně souvisí její zdroj – tedy čítanky. Pokud pedagog pracuje pouze s čítankami, mohou být žáci opakovaně vystaveni nedostatečně rozvíjející práci s textem. Příkladem mohou být některé problematiky, které Hník zmiňuje v následujícím výčtu: čítanky mnohdy obsahují zbytečné množství otázek týkajících se neliterárního aspektu textu, mnohé otázky a úkoly nesměřují k chápání textu, nedostatek tvořivých otázek, otázky a úkoly jsou většinou pokládány až po četbě, četnost uzavřených otázek.

Co se pojetí výuky týče, je třeba také zmínit problematiku expresivity předmětu literární výchova ve srovnání s jinými výchovnými předměty, jimiž jsou výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova a dramatická výchova. Výchovným předmětem rozumíme předmět, v jehož epicentru je vyjádření tvůrčího subjektu. Nicméně z výzkumu, který uskutečnil sám autor, vyplývá, že „*tvorba je v reálném kurikulu literární výchovy na 2. stupni základní školy a na střední škole často marginalizována nebo z kurikula zcela vytlačena, a to i přesto, že formální kurikulum literární výchovy (RVP a od nich se odvíjející ŠVP) formuluje také řadu produktivních*

činností a dovednostně pojatých očekávaných výstupů“ (Hník, 2014 str. 53). Ovšem její potřebnost dokládá fakt, že tvůrčí činnost rozvíjí osobnost dítěte všemi směry – text tak není pouhým textem, ale skrze prožitek prostupuje do rozumové i osobnostní stránky dítěte. Tvorba je také hra a je úzce spojená s imaginací, tedy s nejpřirozenějším projevem dítěte.

Posledním bodem je oblast nauky a její postavení ve výuce literatury. Hník zde rozlišuje dva způsoby nauky a poznávání. Prvním je přímé poznávání díla skrze četbu a tvorbu. Druhým způsobem je poznávání o díle, tedy zprostředkovaně, nejčastěji výkladem. V současné výukové praxi dominuje nejvíce druhý způsob nauky, tedy poznávání o díle. Žák je většinou postaven do pasivní role posluchače výkladu, který je nucen opakovat (formou zkoušení či testu) a nedochází tak k hlubšímu pochopení. Tento způsob autor nejaktuálnější didaktiky zásadně odmítá: *„jestliže přijmeme literární výchovu jako výchovu slovesným uměním, a nikoli jako pouhou nauku o historických a biografických kontextech literatury v souladu s výše formulovanou dichotomií poznávání díla a poznávání o díle, měli bychom po učitelích chtít, aby žákům zprostředkovali (nikoli sdělili) především smysl textu; po žácích potom, aby četli a snažili se textu porozumět“* (Hník, 2014 str. 118). Ideálním obrazem nauky v literatuře dle Hníka je, když základní stavební kámen výuky tvoří prožitková, esteticko-vědní náplň, obohacená o historickou a biografickou nauku.

Oblast didaktiky literatury si ještě dovoluujeme doplnit o několik bodů z publikace *Literatura ve škole* od Ladislavy Lederbuchové. Podobně jako Hník, i Lederbuchová připomíná důležitost celistvého přístupu k literární výchově, v němž nejsou na prvním místě literárněvědní poznatky: *„Nad složkou poznatkovou stojí komunikační a hodnotová. Poznatky o literatuře (didaktický výběr literárněteoretických a literárněhistorických, resp. literárněkritických poznatků) jsou ve služebné funkci rozvoje a kultivace žákovy čtenářství, tedy slouží zvyšování jeho čtenářské kompetence, slouží komunikační složce učiva“* (Lederbuchová, 2010 str. 16). Dále v didaktice zmiňuje vztah žáka, čtenáře k textu, jako výpovědi autora, v němž je třeba být otevřený k způsobům přijetí a interpretace textu z hlediska čtenářské kompetence žáka a nepožadovat jednotnou výpověď korespondující se záměrem autora. Ve své práci se autorka věnuje i problematice hry ve výuce literatury, kterou spojuje s pojmem tvořivosti, a tak odsuzuje považování křížovek za didaktickou hru. S tím přímo souvisí i kapitola pojednávající o využití dramatizace jakožto tvořivé a interpretační metody (stejný přístup představuje

i výše zmíněný Hník). Posledním bodem, který zde chceme prezentovat je potřeba dodržení posloupnosti činností při interpretaci literárního díla v školním prostředí, tedy konkrétně: „řetězovitá návaznost, postupnost interpretačních aktivit ve všech fázích žákovské recepce“ (Lederbuchová, 2010 str. 150), tudíž nemůžeme po žácích chtít tvořivou činnost na základě čteného textu, pokud nedošlo k jeho interpretaci a pochopení v předešlé fázi.

Didaktika slohu a komunikační výchovy se často objevuje jako součást didaktiky jazyka. Ovšem můžeme si povšimnout, že tato oblast předmětu zasahuje zcela přirozeně i do literatury a předešlé pojednání o didaktice literatury od Ondřeje Hníka ji také zmiňuje, a to konkrétně v části věnující se tvorbě. Současné tendence inklinují právě k integraci všech tří předmětových složek. Stručný exkurz do didaktiky slohu a komunikační výchovy nastíníme za pomoci didaktiky *Slohová a komunikační výchova* z roku 1998 od Marie Čechové, publikací Karla Šebesty *Od jazyka ke komunikaci*, a také nejaktuálnějším dílem zaměřeným na komplexní výuku českého jazyka od Stanislava Štěpáníka – *Školní výpravy do krajiny češtiny*.

Čechová definuje hlavní cíl slohové a komunikační výchovy následovně: „vypěstování schopnosti vytvářet kultivovaný jazykový projev adekvátní funkci a komunikační situaci“ (Čechová, 1998 str. 17). Můžeme si tedy povšimnout, že snaha o výuku jazyka funkčně a situačně trvá již několik desetiletí, stejně tak jako chápání tří složek předmětu mateřštiny jako komplexní celek: „Obě složky, jazyková i slohová, se podílejí na plnění tohoto cíle; jazykové vyučování v užším smyslu uvědomělým poznáním stavby jazyka, systému, a to se zřetelem k vyjadřovací praxi; slohové vyučování pěstováním schopnosti adekvátního vyjadřování se zřením k potřebám autora i adresáta, a to na základě uvědomělého poznání stavby jazyka; jde o vzájemné příčinné a komplementární souvislosti obou složek“ (Čechová, 1998 str. 71). Autorka ve své práci dále klade důraz na výchovné aspekty slohu a komunikační výchovy, jimiž jsou například možnosti sebeanalýzy, rozvoje mezilidských vztahů a schopnosti rozlišení mezi pravdou a lží. Samozřejmě nelze opomenout tvořivý aspekt slohové výchovy, jehož benefity jsme zmiňovali již v odstavci o didaktice literatury. Za důležitou zmínku považujeme fakt, že kreativní hodina slohu předpokládá kreativního pedagoga, který nepracuje šablonově, ale je schopen se uzpůsobit situaci a žákům.

Šebesta se ve své publikaci soustředí především na komunikační složku předmětu, který by se měl postupem času dostat alespoň do rovnocenné pozice s jazykovou složkou, neboť podle jeho slov je komunikační kompetence výsledným cílem výuky a rozhodně jej nelze od jazykové složky oddělit: „...*je žádoucí, aby byly jazykové dovednosti jasně komunikačně zarámovány*“ (Šebesta, 1999). Dalším zásadním bodem je pojednání o dovednosti kritického čtení, kdy jako největší přínosy výuky mateřského jazyka zmiňuje učení schopnosti „*věcně jednat, diskutovat, ověřovat si údaje v několika pramenech, rozpoznávat falešné argumenty, analyzovat vyjádření, jeho významy, interpretovat ho apod.*“ (Šebesta, 1999). Mimo jiné, Šebesta také prosazuje přítomnost mediální výchovy jakožto součást komunikační výchovy, v níž by se žáci měli učit především kritickému přístupu k mediálním textům a jejich potencionálním hrozbám v podobě manipulace, propagandy atp.

Jednou z nejaktuálnějších didaktik věnujících se komunikační výchově je publikace *Školní výpravy do krajiny češtiny* od Stanislava Štěpáníka a kol. Východiskem této didaktiky (obdobně jako výše zmíněné didaktiky) je integrace jazykové a slohově-komunikační složky českého jazyka, kdy se do centra výuky staví komunikace, v níž je možné sledovat určité jazykové jevy. Autoři představují několik principů komunikačně pojaté výuky jazyka – vzhledem k postavení žáků, jakožto rodilých mluvčích, je třeba dbát na autentické komunikační procesy; dále je zmiňován komunikační záměr žáka a uzpůsobení výuky dle jeho sociálních a komunikačních potřeb; a v neposlední řadě je kladen důraz na situačnost obsahu výuky. Pro úspěšnou realizaci těchto principů je nutné uvažování pedagoga ve dvojích sférách (v jazykové a v komunikační), a tudíž hledání komunikačního přesahu a funkčnosti v jazykovém obsahu. Cílem je komunikačně kompetentní žák, který dokáže měnit komunikační kód dle situace, reflektovat záměr komunikátu, tvořit texty s různými projevy jazyka dle situace, uvažovat o jazyku jako takovém (Štěpáník, a další, 2020).

Závěrem bychom rádi připomněli, že didaktiky představují ideální koncept výuky, nikoli však jeho reálnou podobu. Tudíž ne vždy se žáci mohou setkat s hodinou literatury, jejíž náplní bude především četba a tvořivá práce s ní, nebo s propojením jazykové nauky s komunikační výchovou v adekvátní podobě dle jejich věku a zájmu. To ostatně potvrzují i výzkumy: Vala, J. – Fic, I. (2012): *Poezie a mladí čtenáři. Výzkum recepte konkrétních básní*. Olomouc, Hanex.; Hník, O. (2010): *Současná podoba literární výchovy podle výpovědi studentů*. Český jazyk a literatura.

4 Koncept výuky ve Velké Británii

Nyní bude představen koncept výuky literatury a slohové a komunikační výchovy ve Velké Británii. Vzhledem k individuálním vzdělávacím systémům v jednotlivých zemích Velké Británie (Anglie, Skotsko, Severní Irsko, Wales) jsme se rozhodli prezentovat koncept Anglie, především z důvodu srovnávání již v kapitolách věnovaných testování PISA a PIRLS a kapitole pojednávající o komparaci vzdělávacích systémů. Stejně jako v české části srovnání, i zde se zaměříme především na kurikulární systém a oborovou didaktiku.

4.1 Kurikulární dokumenty – National curriculum

Podobně jako tomu je v České republice, tak i ve Velké Británii se na tvorbě vzdělávacího programu podílí vláda, aktuálně tedy Department for Education. Národní kurikulum se v Anglii formuluje již od roku 1989 a vztahuje se pouze na školy státního sektoru. Poslední revize kurikula pro secondary school proběhla v roce 2014. Pojetí kurikula v britském prostředí se zdá být podobné jako v tom českém – „*Britské oficiální dokumenty chápou kurikulum jako „celek všech plánovaných zkušeností, jimiž procházejí děti a mladí lidé při vzdělávání“ (Skotsko, CE – The curriculum at a glance) či jako „veškerou plánovanou učební zkušenost opírající se o široký soubor obecně sdílených hodnot a cílů“ (Anglie, NC – A big picture of the curriculum)“ (Ježková, a další, 2010 str. 92). Pro srovnání zde připomínáme i českou definici kurikula dle Průchy: „*obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení“ (Průcha, 2002 str. 2).**

Jak už je výše zmíněno, státní školy ve Velké Británii musí následovat vzdělávací program národního kurikula a podobně jako české školy musí také vytvořit school curriculum (školní kurikulum), které je v souladu s národním kurikulem. Školní kurikulum má zajistit rozvoj v duchovní, morální, kulturní, mentální a fyzické oblasti žáků a připravit je na potencionální příležitosti, závazky a zážitky v pozdějším životě. Dále by mělo obsahovat plán vzdělávání v osobní, sociální, ekonomické výchově a zdravotědě, založený především na praktické výuce. Školy mají možnost zahrnout další předměty a témata dle jejich preferencí a potřeb.

Aby mohlo dojít k srovnání s českým RVP ZV, budeme se dále věnovat především národnímu kurikulu. Národní kurikulum je rozděleno do časových bloků

zvaných Key stages (klíčová období) a na konci každého klíčového období dochází k hodnocení žáků. Věkové rozmezí jednotlivých klíčových období je detailněji popsáno již v podkapitole [Vzdělávací systém Velké Británie](#). Na konci každého letního semestru škola píše reflexi pokroku jednotlivých žáků. Každé klíčové období má v definovaný obsah studia a také attainment targets, které můžeme volně přirovnat k vzdělávacím cílům v českém kurikulu (Department for Education, 2014).

Národní kurikulum definuje dva hlavní programy studia, kterými jsou numeracy and mathematics (matematická gramotnost a matematika) a language and literacy (jazyk a čtenářská gramotnost). V programu jazyka a čtenářské gramotnosti můžeme nalézt obecné požadavky dané oblasti. V úvodu je zmíněno specifikum výuky mateřského jazyka jakožto samostatného předmětu a zároveň základního prostředku pro výuku ostatních předmětů. Oblast jazyka a čtenářské gramotnosti svá specifika vnitřně rozděluje následovně: 1. spoken language (mluvení), 2. reading and writing (čtení a psaní), 3. vocabulary development (rozvoj slovní zásoby). V sekci spoken language je zmiňována schopnost mluvit srozumitelně a s jistotou vyjadřovat své myšlenky pomocí Standard English⁷. Dále by žáci měli být vedeni k odůvodňování svých nápadů, kontroly porozumění, hodnocení druhých a k volbě správného komunikačního kódu. Očekává se od nich schopnost smysluplného popisu a vysvětlování a také spekulace a hypotézování. Oblast reading and writing se soustředí především na plynulost čtení a psaní a schopnosti porozumět obsáhlým prózám. Dále kurikulum apeluje na školy, aby dělaly vše potřebné k podpoře čtenářství – zajištění školního knihovnického zázemí, projekty pro rozvoj čtení doma. Psací dovednosti mají žáci trénovat převážně na útvarech vyprávění, popisu, srovnání, hodnocení a shrnutí. Poslední zmíněnou oblastí je vocabulary development, v níž je hlavním cílem rozšíření slovní zásoby, hledání souvislostí mezi slovy a také zdokonalení citu pro vhodné užití slov podobného významu (Department for Education, 2014).

Kurikulum následně specifikuje studijní program, obsahy a cíle předmětu v jednotlivých klíčových obdobích. Program předmětu mateřského jazyka nikterak

⁷ Standard English je varianta dialektu, která se kodifikovala v anglických slovnících a gramatických příručkách. Jedná se o formu jazyka používanou především vzdělanými uživateli, jejíž podoba je primárně psaná a formální. Klade si za cíl unifikovat jazyk napříč komunitami ve Velké Británii a nabídnout neutrální, neregionální podobu mateřského jazyka (Dontcheva-Navratilova, 2018). Ekvivalentním jazykovým standardem je v České republice spisovná čeština, která je stejně jako Standard English kodifikovaná a představuje prestižní podobu jazyka využívanou především v psané formě a při oficiálních mluvených projevech (Nebeská, 2017).

nenaznačuje dělení do tří složek (jazyková, literární, slohová a komunikační), jako tomu je v České republice, avšak vnitřní dělení se soustředí na jednotlivé jazykové oblasti, které jsou již zmíněny v obecném pojednání o language and literacy. My se dále budeme věnovat jednotlivým oblastem kurikula, které korespondují se zaměřením srovnání této diplomové práce – tedy na oblasti čtení, psaní a mluvení.

4.1.1 Obsah předmětu – Key stage 3

Do klíčového období 3 se řadí žáci ve věku 11 až 14 let, což lze přirovnat 6. až 9. třídě české základní školy. Mezi cíle třetího klíčového období kurikulum řadí návyk pravidelného čtení pro zábavu či pro získání informací, schopnost koherentního psaní a adaptace komunikačního stylu dle účelu. Kurikulum dále definuje obsah předmětu. První a také neobsáhlejší oblastí, které se dokument věnuje, je čtení. V něm a také ve vztahu ke čtení by se žáci měli zdokonalovat skrze pravidelné čtení napříč literárními druhy a žánry. Kurikulární dokument předkládá konkrétní obraz žádoucí literatury: anglická literatura vydaná před rokem 1914, současná anglická literatura, dvě dramata od Shakespeara a klíčová světová literatura. Dalším výstupem je zvyšování schopnosti porozumět náročným textům, a to pomocí obohacování slovní zásoby a pochopení nových slov na základě kontextu, dále vyvozování z textu a odkazování na text, znalost publika, kontextu a záměru textu. V neposlední řadě se kurikulum zaměřuje rozvoj kritického čtení zahrnující schopnost kriticky srovnat dva texty a bezpečně rozeznat strukturu textu, literární figury, volbu slov a jejich efekt na text. Dále mají žáci za úkol nastudovat určité množství autorů, minimálně mají provést hloubkovou studii dvou autorů za školní rok.

Druhou oblastí je psaní, v němž by žáci měli dosáhnout dovednosti psát plynule, efektivně, srozumitelně a také pro potěšení. Psaní procvičují na různých útvarech, kurikulum konkrétně zmiňuje výzkumné eseje, poznámky z přednášky, ale i formy kreativního psaní – vyprávění, poezie a další. Své texty se učí plánovat, vytvářet koncept, upravovat a také dělat korekturu, aby jejich text co nejvíce reflektoval svůj účel a stal se tak efektivním a koherentním. Tato oblast je možným ekvivalentem k české slohové a komunikační výchově.

Třetí oblastí, kterou také můžeme přirovnat k české slohové a komunikační výchově, je oblast mluvení. Cílem této oblasti je sebevědomý a efektivní mluvený projev, jehož mají žáci dosáhnout užíváním Standard English ve formální i neformální podobě. Ve třídě by se tak měli zúčastňovat diskuzí, měli by mít možnost prezentovat a mít

samostatný projev. Dále se oblast mluveného projevu soustředí na schopnost improvizace a divadelní performance. Povědomí by měli mít také o paralingvistických prostředcích (Department for Education, 2014).

4.1.2 Obsah předmětu – Key stage 4

Věkové rozmezí žáků v klíčovém období 4 se s věkem žákům na druhém stupni české základní školy se sice shoduje pouze částečně (14–16 let je věk žáků v key stage 4), nicméně jeho představení nám pomůže s celistvějším vykreslením sledovaného konceptu. Stejně jako v předchozím období, tak i zde je oblast čtení rozsáhle popsána. Žáci by tak měli oceňovat anglický literární odkaz, především skrze pravidelné čtení klasické literatury vyšších žánrů a také literaturu faktu (eseje, recenze a další). Kurikulum opět stanovuje, co se v literárním kánonu žáků má objevit: alespoň jedno Shakespearovo drama, díla z 19., 20. a 21. století, poezie od roku 1789 společně s představiteli období romantismu. Během čtení by žáci měli trénovat rozdílné způsoby čtení pro rozdílné účely, měli by si uvědomovat historický, společenský a kulturní kontext daného literárního díla. Dále se učí interpretovat témata a vyhledat v textu podporující argumenty, ohodnotit autorův výběr slov, formy, užití gramatiky a výstavbu textu. V neposlední řadě posilují schopnost kritického srovnání různých aspektů textu (kontext, téma, styl).

Také v oblasti psaní kurikulum navazuje na předchozí trénované dovednosti – psát efektivně, dělat si poznámky a náčrty, kontrolovat a dělat korekturu textu. Schopnost efektivního psaní dokument detailněji vysvětluje jako schopnost adekvátně adaptovat text k danému účelu (vyprávění, instrukce, popis atd.) a také organizovat text a myšlenky v něm obsažené. V neposlední řadě kurikulum zmiňuje správné užívání citací pro podporu argumentů.

Třetí sledovaná oblast, oblast mluveného projevu, se kromě již zmíněných dovedností v Key stage 3 zaměřuje na komunikaci ve skupinách různých velikostí a také na uzpůsobování se své roli ve skupině a přijímání a reagování na mluvený projev ostatních – dotazování a ujišťování pro potvrzení informace či zdvořilý způsob kladení podnětných otázek k rozvoji diskuze (Department for Education, 2014).

4.2 Oborová didaktika

V následujících odstavcích se budeme věnovat oborové didaktice Anglického jazyka jako mateřského jazyka ve Velké Británii. Zde také uplatňujeme kritérium aktuálnosti, tudíž obě sledované publikace jsou vydané po roce 2000, další podmínkou je

jeho doporučení odbornou veřejností, tu v této oblasti představuje NATE (National association for the teaching of English), neboť k předmětovým informacím na britských univerzitách nemá veřejnost přístup. Posledním kritériem pro nás bylo britské autorství, neboť v doporučovaných publikacích se objevují i didaktiky psané odborníky ze Spojených států amerických. První z publikací, kterou zde chceme představit je kniha *Teaching English (A Handbook for Primary and Secondary Teachers)* od univerzitního profesora Andrew Goodwyna a vzdělávací poradkyně Jane Bransonové. Tato příručka pro učitele Anglického jazyka z roku 2005 ve svém úvodu rozsáhle polemizuje o předmětu jako takovém, prezentuje vztah mezi vyučovaným předmětem a kurikulárními dokumenty stanovenými vládou a dále adresuje začínajícím učitelům obecný vhled na výuku Anglického jazyka. Svou obecnou platnost potvrzuje i v kapitolách věnujícím se inkluzivnímu vzdělávání, technologiím ve školním prostředí, nebo také rozvoji kariéry ve školství.

Pozice předmětu mateřského jazyka ve Velké Británii je zde popisována oproti ostatním předmětům jako velmi často diskutovaná neobornou veřejností a médií a z toho často vyplývající kritiky – sám s nadsázkou tvrdí, že pokud někdo touží po klidném životě, neměl by vyučovat mateřský jazyk. Dále naznačuje, že výuka je do jisté míry ovlivněna motivací studentů (budoucích učitelů) pro studium anglického jazyka, a tím je nejčastěji silný vztah k literatuře a ke čtení. Tudíž většina učitelů Anglického jazyka získala titul z vysokoškolského studia literatury, ale pouze část má lingvistickou kvalifikaci (Goodwyn, a další, 2005). Goodwyn motivaci studentů učitelství věnoval několik výzkumů, které podrobněji představuje v článku o současném statusu literatury na školách (Goodwyn, 2012). Z výzkumu vyplývá, že 75 % dotazovaných učitelů vnímá svůj vztah k literatuře jako „velmi důležitý“ a 20 % jako „důležitý“, nicméně u otázky na důležitost literatury ve vztahu ke kurikulu si můžeme povšimnout změny, kdy 20 % respondentů uvedlo jako „velmi důležitý“ a 45 % „důležitý“. Autor dodává, že z výzkumu dále vyplývá, že učitelé anglického jazyka vnímají literaturu jako středobod jejich výuky a dle odhadů naplňují až 75 % času výuky právě literaturou (Goodwyn, 2012). Co se dále výuky literatury týče, v didaktice je také zmíněná nutná rozmanitost textů, kterou podporují jak učitelé, tak samotné kurikulární dokumenty. Kromě literárních textů by se žáci měli setkat také se všemi klíčovými žánry non-fikce a mediálními texty. Práce s textem (jeho porozumění a tvorba) je prezentována jako velmi poutavý a důležitý aspekt výuky anglického jazyka. K výuce anglického jazyka (přihlédneme-li k faktu, že

dominantní část výuky tvoří anglická literatura) neodmyslitelně patří i drama, a to nejen jako literární druh, nýbrž i jako výuková strategie. Goodwyn tvrdí, že učitelé anglického jazyka jsou také učitelé dramatické výchovy a zapojení dramatu do výuky je v přímé souvislosti s potřebou nabízet žákům příležitosti k rozvoji mluvení, poslechu a komunikačních dovedností obecně.

Jak už bylo na začátku kapitoly zmíněno, didaktika nabízí učitelům i pohled na pozici předmětu v národním kurikulu a strategii čtenářské gramotnosti. Představuje se zde neodlučitelná spojitost mezi jazykem a myšlením, a z toho vyplývající zodpovědnost předmětu mateřského jazyka „vychovat“ jedince, kteří budou schopni aplikovat svoji gramotnost nejen v ostatních předmětech, ale i v praktické stránce svého života. Zaměřenost škol se liší, některé se soustředí více na čtení a literaturu, některé naopak spíše trénují psací dovednosti, nicméně současným trendem dle příručky je tendence nechat žákům prostor pro experimentování a kreativitu a méně se věnovat gramatice. Ovšem nelze zaměnit pojem gramatika s funkčním užíváním jazyka, o které naopak národní kurikulum a národní strategie pro gramotnost usiluje a zdůrazňuje vzájemnou propojenost dovedností čtení, psaní, poslouchání a mluvení.

Další kapitoly příručky nabízí praktické tipy pro začínající učitele – dlouhodobé plánování výuky, tvorba výukových plánů, rozmístění žáků ve třídě, klima a atmosféra, načasování, stanovení cílů, hodnocení atd. Tato oblast je aplikovatelná na jakýkoli předmět a nám již nepřináší konkrétnější vhled na výuku literatury a komunikační výchovy ve Velké Británii.

Druhou didaktickou publikací, která by měla být zmíněna je kniha *English Teaching in the Secondary School (Linking Theory and Practice)* od profesorů Mike Fleminga a Davida Stevense. Podobně jako první zmíněná didaktika se ve svém úvodu věnuje postavení předmětu mateřského jazyka ve Velké Británii a také jeho vztahu s národním kurikulem. Nicméně v následujícím obsahu již rozebírá konkrétní dovednosti – čtení, psaní, mluvení a poslech. A také otevírá téma místo poezie a mediální výchovy ve výuce. Zmínku zde můžeme dále najít o Key stage 3 a Key stage 4, výuce anglického jazyka žáků nad 16 let, inkluzi a ICT.

Dle Fleminga a Stevense je výuka Anglického jazyka z jednoho úhlu pohledu v podstatě jednoduchá a nevyvolává žádnou kontroverzi, protože jejím hlavním cílem je rozvíjet u žáků dovednosti umožňující užívat jazyk efektivně. Ovšem pod tímhle cílem

se skrývá mnoho podnětů k diskuzi. Didaktika si klade tyto otázky: „*Myslí se efektivním užíváním přesné používání jazyka nebo vhodné používání jazyka vzhledem k účelu a kontextu? Jakou míru znalosti o jazyku potřebujeme k jeho efektivnímu užívání? Jakou roli má přesně učitel, když je cílem 'rozvíjet' a ne 'učit'?*“⁸ (Fleming, a další, 2004 str. 7). Co se národního kurikula a strategie pro gramotnost týče, autoři zde upozorňují, že žádný z těchto externích faktorů nezaručuje kvalitní praxi a že naopak přílišná snaha naplnit kurikulární požadavky může vést k zbytečně mechanickému přístupu k výuce. Autoři ovšem také zmiňují, že ve své praxi se setkali především s učiteli, kteří se snaží o různorodost přístupů. Mimo jiné se publikace zabývá otázkou, co vše může zahrnovat samotný název předmětu anglický jazyk, a nabízí tyto konotace: jazykové umění, rétorické studie, gramotnostní studie, kulturní studie, komunikační oblast, povědomí o diskurzu, jazykovědné a literární studie. Pohled na obsah předmětu se také může lišit podle pozice pozorovatele; jiné konotace můžeme očekávat od rodičů, autorů kurikula anebo učitelů, každopádně z autorova shrnutí vyplývá, že „*předmět nabízí extrémně plodné pole působení pro experimentování a objevování*“ (Fleming, a další, 2004 str. 5). Velký důraz se v publikaci klade na spolupráci, od učitele je sice očekávaná jistá forma autonomie a individuality, nicméně vzájemná podpora učitelů mateřského jazyka je žádoucí, a to nejen v prostředí katedry angličtiny na dané škole, ale i v širším prostředí – například asociace NATE (National Association of Teachers of English) zajišťující inspirativní zdroje pro učitele Anglického jazyka. Spolupráce v rámci školy může dle Fleminga vypadat následovně: vzájemné naslechy ve vyučování, sdílení pracovních schémat a zdrojů, pravidelná setkání ke sdílení nápadů, komunikace a propojení s katedrami ostatních předmětů, zapojení žáků do zpětné vazby k výuce, angažovanost v mimoškolních sociokulturních aktivitách.

V kapitole pojednávající o Key stage 3 se otevírá téma změny konceptu učení mateřského jazyka v secondary school na základě národní strategie gramotnosti pro primary school (National Literacy Strategy). Učitelé tak v důsledku musí mít hlubší jazykovědné znalosti kvůli textovým analýzám; dále se klade důraz na častější práci s texty non-fikce, a také směřování k funkčně orientovanému předmětu. Pro úspěšný rozvoj gramotnosti žáků publikace cituje čtyři základní pilíře: zaměření na jazyk – zejména porozumění skrze jazyk, efektivní výuka založená na spolupráci žáků a aktivní učení v kontextu, učení se opírá o kulturní smysluplné prožitky, základním nástrojem pro

⁸ Veškeré překlady z anglického jazyka do českého jazyka v této práci jsou naše vlastní.

výuku je dialog. Ono výše zmíněné zaměření na jazyk se prolíná i do dalších částí publikace, v nichž autor zdůrazňuje důležitost znalostí o jazyku, což nám může připomínat hodiny mluvnice věnované pravopisu na českých školách, ovšem zde se jedná především o znalost proměnlivosti a bohatosti jazyka dle jeho užití v určitém kontextu: „*Sociální třída, věk, osobnost, členství ve skupině, lokalita a národnost, to vše přispívá k fascinaci jazykem, a všechny tyto aspekty poskytují vynikající startovní bod pro zkoumání jazyka v hodinách angličtiny ... Jazyková znalost by se měla soustředit na odhalení tohoto 'systému plného bohatství a krásy', a zároveň oslavovat spontánnost. Není to snadná úloha, tudíž vyžaduje velké dovednosti a slovem 'dovednost' se nemyslí pouhé použití nějaké pohybové aktivity v hodině anglického jazyka*“ (Fleming, a další, 2004 stránky 37–38). Jako konkrétní jazykové jevy v literatuře vhodné ke zkoumání zmiňuje: „*užití spojek a další možnosti spojování větných členů a vět; používání středníků, pomlček a dvojteček jako nenásilný způsob rozdělování jazyka; užití odstavců a další možnosti organizace textu; rozvíjející větné členy; prezentace dialogu a s ním spojená interpunkce; dialekty a přízvuky; používání a nevýhody Standard English, změna jazyka postav v různých kontextech ... vývoj jazyka v čase*“ (Fleming, a další, 2004 str. 29).

Kromě teoretických diskuzí obsahuje kapitola i pro nás inspirativní vhled do praxe, autor zde představuje dvě reálné lekce anglického jazyka zaměřené na gramotnost. Před jejich uvedením učitele upozorňuje na používání literárního textu pouze jako nástroje pro prezentaci určitých jazykových jevů. První lekce je určena žákům ve věku 11–12 let a je založena na ukázce z fantasy novely *The Haunting* od novozélandské spisovatelky Margaret Mahy. Autor jako hlavní cíle lekce definuje představení novely žákům a objevování některých témat; bližší rozbor některých aspektů užití jazyka. První aktivitou bylo rozdělení žáků do pěti skupin, jejichž úkolem bylo diskutovat o knize pouze podle jejího obalu za účelem rozvoje představivosti možností interpretace. V další aktivitě se skupinky promíchaly a každá dostala úsek textu k rozboru. Instrukce k analýze byly následující: prozkoumat větnou strukturu, užití časů a činného a trpného rodu a záměr, s jakými je autor užívá; kdo je v textu mluvčí, podle čeho lze poznat a zda-li jsou v textu i promluvy někoho jiného; diskutovat o obecném tónu textu a výběru slov, jménech a rozdílech mezi psanou a mluvenou promluvou; představit si možné pokračování textu; určit, co text říká o postavách, a jestli jsou dostatečně vykresleny. Autor uvádí, že diskuze probíhaly jak na úrovni jednotlivých skupin, tak na úrovni celé

třídy a za přítomnosti dvou učitelů Anglického jazyka, kteří provázeli žáky diskuzemi. Veškeré aktivity dává autor do konkrétní souvislosti s kurikulem.

Druhá ukázka lekce je založená na práci s novinovým článkem z hudebního časopisu a je určena žákům ve věku 13–14 let. Cílem lekce bylo přiblížit žákům textový útvar a připomenout jeho základní charakteristiku a experimentovat s vlastní tvorbou textu. Tentokrát byly skupiny žáků tvořeny dle vlastního výběru žáků a při práci s textem diskutovali nad užitím čárek v textu, posuzovali textové možnosti začínání odstavců a stylistické požadavky na daný žánr textu. Dále se věnovali vlivu médií a vlivu čtenářů na média. V praktické části lekce skupiny žáků vytvářely vlastní hudebně zaměřené články s cílem objevit kreativní způsoby předávání informací v žánru non-fikce (Fleming, a další, 2004).

Popis druhé ukázkové lekce není již tolik detailní jako představení první lekce, nicméně i přesto si lze vyvodit obraz, jak výuka mateřského jazyka může ve Velké Británii vypadat. Dominantním prvkem je forma výuky, která je v obou případech skupinová, založená na spolupráci žáků. Učitel zde neslouží jako zdroj vědění, nepřednáší teoretický výklad, nýbrž je průvodcem žáků v jejich diskuzích a otázkách. Další předností je komplexnost lekcí – nezaměřují se pouze na jednu oblast jazyka, ale postihují jeho co největší část, a ještě k tomu vždy řeší funkční hledisko a kontext (například autorův záměr při užití určitého jazykového jevu). Tudíž v jedné lekci můžeme vidět syntaktický, lexikální i tematický rozbor. Přínosem ve výuce je také otevřenost (možná až vybízení) k různým interpretacím a četnost aktivity, kterou si korigují sami žáci (diskuze), nicméně chybí zde (nebo není popsána) větší variabilita metod, obzvláště pak u vlastní tvorby žáků.

Poslední zmínku z didaktiky od Fleminga a Stevense bychom rádi věnovali jednotlivým oblastem výuky jazyka – čtení, psaní, mluvení a poslechu. Oblast mluvení a poslechu je dle publikace mnohdy ve výuce upozaděna ve prospěch aktivit zaměřených na čtení a psaní, avšak vzhledem k orální povaze jazyka se tato oblast projevuje nejčastěji spontánně, a toho by měl pedagog využít. Při cíleném procvičování mluvení a poslechu by se žáci měli soustředit co nejvíce na proměnu textu při mluveném přednesu, povědomí o publiku a povědomí o funkci daného přednesu. Publikace opět přechází do praktické sféry a nabízí učitelům i výčet možných aktivit zaměřených na poslech a mluvený projev. Zde zmíníme některé z nich: rychlá diskuze – žáci na dané téma diskutují po určitý čas

(30 vteřin, 1 minuta); metoda zlaté ryby – jeden z členů skupiny pasivně pozoruje efektivnost práce skupiny a poté podává zpětnou vazbu; storytellingové aktivity; dramatické techniky – horké křeslo, dialogy s alter-egy; hodnocení mluveného projevu v médiích. Jak už bylo výše zmíněno, na oblast čtení je v britském kurikulu kladen nejmarkantnější důraz – „*je to (kurikulum) v podstatě založené na projektu zlepšit schopnost funkčního čtení u žáků*“ (Fleming, a další, 2004 str. 62). Učitelé anglického jazyka jsou tak zodpovědní za rozšíření čtenářského repertoáru žáků a rozvoj různých čtenářských dovedností (čtení za účelem hledání informace, zběžné čtení). Cílem tedy primárně není vychovat vášnivé čtenáře, nýbrž čtenáře schopné zpracovat formální i neformální texty, které jsou běžnou součástí života. Dále publikace zmiňuje některé problematické aspekty výuky čtení, příkladem zde můžeme uvést hodnocení pokroku v čtenářské úrovni žáků, které nelze hodnotit skrze čtení, nýbrž je třeba sledovat progres žáků v jejich vyjadřování nebo také míra zásahu pedagogů do literárního repertoáru žáků, kdy „milá diskriminace“ některých děl je možná, nicméně je nutné nezapomínat na čtenářské potřeby žáků a na fakt, že čtení literatury má být příjemný prožitek. V části zaměřené na aktivity využitelné v učitelské praxi jsou zmíněny aktivity před, během a po čtení, mezipředmětové aktivity, zakládání třídní knihovny, čtenářské akce (učitelé mluví o své oblíbené knize z dětství, rande naslepo s knihou, návštěva spisovatele). Autoři didaktiky opět zmiňují nutnost spolupráce učitelů uvnitř anglické katedry – tedy prezentace vhodných knih a společné zamyšlení nad možnými čtenářskými aktivitami.

V neposlední řadě zde představíme pohled na výuku psaní. Dle Fleminga a kol. se jedná o nejnáročnější oblast mateřského jazyka: „*Psaní je často vyučováno tím nejbolestivějším a nejformálnějším způsobem ze všech tří oblastí angličtiny*“ (Fleming, a další, 2004 str. 77). Je to způsobeno především tím, že psaní je nejběžnější formou projevu žáka ve výuce jakéhokoli předmětu a během školní docházky jsou žáci nuceni napsat ohromné množství textu, ovšem velká část z něj nemá žádný specifický účel a jediným cíleným publikem je žák nebo učitel. Což je v rozporu s životní praxí, kdy většina lidí píše pouze krátké texty s konkrétním záměrem. Nicméně ve výuce anglického jazyka je současná tendence psát texty s rozdílnými záměry a v rozdílných formách a také se aktuálně upíná větší pozornost na samotný proces psaní, ne pouze na výsledek. Autoři dále hovoří o nutnosti nastolit ve třídě bezpečnou a tvůrčí atmosféru, kde je možnost otevřeného sdílení a mít k textům konstruktivně kritický přístup. Z praktického hlediska doporučují učitelům sbírat různorodé zdroje využitelné k výuce psaní (propagační

pohlednice z galerií a muzeí, staré dopisy a pohledy, stručné novinové články, vystřižené obrázky či reklamy). Aktivit rozvíjejících psaní je dle publikace nespočet, zde uvedeme pouze některé z prezentovaných: jedno téma se projevuje skrze různé žánry, kolaborativní psaní celé třídy, využití počítačových programů pro experimentování s textem.

Jak lze z předcházející obsáhlejší prezentace didaktiky od profesorů Fleminga a Stevense vytušit, tato publikace poskytuje detailnější pohled na výuku mateřského jazyka ve Velké Británii než první zmíněná publikace od Goodwyna a kol. Téma národních kurikulárních dokumentů provází celou publikaci a autoři na jednotlivé dokumenty průběžně odkazují a veškeré instrukce dávají s nimi do souvislosti. Didaktika výrazně prosazuje spolupráci učitelů uvnitř školy, a to jak oborovou spolupráci v rámci katedry anglického jazyka, tak i mezioborovou kolaboraci učitelů, obzvláště co se výuky literatury týče. Z publikace také vyplývá soustředěnost výuky na funkční užívání jazyka, tedy jazykovou gramotnost. Texty pro výuku by učitelé měli volit různorodé (od beletristických textů až po reklamní texty) a s tím souvisí i prolínání jednotlivých složek předmětu – jazykové a literární jevy by neměly být vyučovány separovaně, nýbrž vždy v kontextu.

5 Komparace úspěšnosti vzdělávacích systémů

Vzdělávací systémy a jejich koncept výuky literatury a komunikace a slohu (skládající se z kurikulárních dokumentů a didaktických publikací) jsme představili v předcházejících kapitolách. Nyní se budeme soustředit na měřitelné výsledky obou vzdělávacích systémů souvisejících s výukou mateřského jazyka, které máme k dispozici díky mezinárodním testováním PISA a PIRLS. Než dojde k samotné interpretaci výsledků obou měření, je třeba si vymezit pojem čtenářská gramotnost, která se stává sledovanou dovedností v mezinárodním testování.

5.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (anglicky reading literacy) je pojem, který se do současného vzdělávacího trendu dostal právě díky mezinárodním výzkumům začínajícím v 90. letech 20. století. Dle Jany Doležalové (Doležalová, 2014) je čtenářská gramotnost složkou funkční gramotnosti. K zásadnímu rozvoji čtenářské gramotnosti dochází během povinné školní docházky, tedy přibližně od 6 do 15 let, v dalších vzdělávacích etapách může docházet k jejímu zkvalitňování nebo znehodnocování. Kromě čtenářské gramotnosti se v souvislosti s dovednostmi užívají také pojmy jako: počítačová gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost. Doležalová dále zmiňuje benefity rozvoje čtenářské gramotnosti, mezi hlavní řadíme schopnost vyhledávání důležitých informací, které pomáhá k úspěšnému fungování v sociálně ekonomické sféře lidského života (Doležalová, 2014).

Definice čtenářské gramotnosti máme vícero, ovšem jejich význam se příliš neliší. Jako první zde uvádíme definici z *Pedagogického slovníku*, kdy čtenářská gramotnost je „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užití léku apod.) Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednost vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, 2003 str. 34). Dále můžeme uvést definici od odborného panelu VÚP: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP, 2011 str. 8).

Obě z definic se shodují v praktickém využití čtenářské gramotnosti v běžném životě, ba dokonce se zde zmiňuje potřeba této schopnosti. Čtenářská gramotnost je charakterizována jako široké spektrum různých dovedností, schopností, vědomostí, tudíž rozsáhle zasahuje do různých složek lidské vybavenosti. Pro srovnání také představíme definici čtenářské gramotnosti od obou výše zmíněných mezinárodních šetření – PISA a PIRLS.

V roce 2018 byla hlavní testovací oblastí v PISA čtenářská gramotnost, organizace tedy definici aktualizovala za účelem adekvátnosti v soudobé společnosti: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“* (Česká školní inspekce, 2019 str. 12). Pojetí dle PIRLS také zdůrazňuje společenskou integraci, nicméně oproti ostatním zmiňuje i čtenářský požitek: *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu“* (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002 str. 5).

Z výše uvedených definic vyplývá, že čtenářská gramotnost je nezbytnou součástí funkční gramotnosti, a přináší tak osvojení dovedností potřebných k efektivnímu soužití ve společenství, a to především jeho v komunikační sféře a „textovosti“. Proto můžeme považovat vyučovací předmět mateřského jazyka za primárního plnitele cíle rozvoje čtenářské gramotnosti, nicméně vzhledem ke komplexní povaze dané gramotnosti a faktu, že veškeré další předměty jsou vyučovány skrze jazyk a text, by se rozvoj čtenářské gramotnosti měl stát běžnou součástí i ostatních vyučovacích předmětů.

5.2 Představení testování PISA

Program PISA spadá mezi projekty mezinárodní organizace OECD zabývající se ekonomickým rozvojem a spoluprací členských zemí. Šetření PISA probíhá v pravidelných tříletých intervalech (nyní se kvůli pandemické situaci interval prodloužil o jeden rok, tudíž další testování proběhlo v roce 2022) a zaměřuje se na zjištění výsledků vzdělávání u žáků ve věku 15 let, kteří završují nebo brzy završí povinnou školní docházku. V České republice testování zajišťuje Česká školní inspekce, ve Velké Británii pak společnost Pearson. Za cíl si testování PISA ukládá zjištění gramotnosti žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědecké. Získaná data pak slouží edukačním

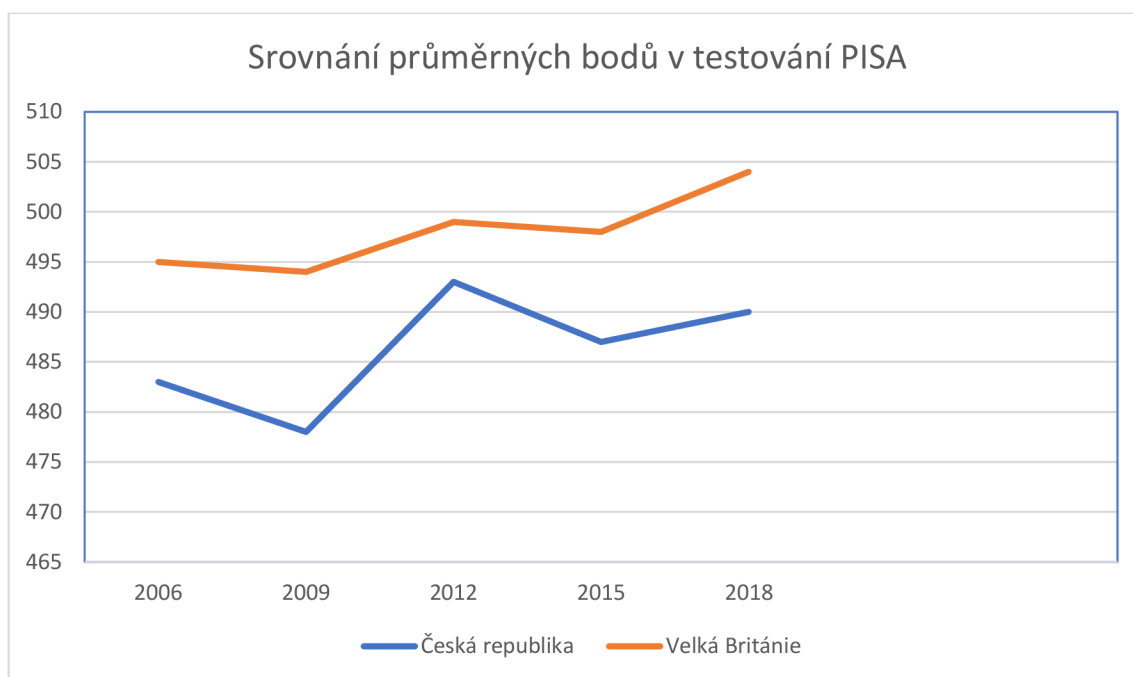
aktérům v daných zemích jako zpětná vazba k jejich vzdělávacímu systému a také se zde nabízí možnost srovnání s ostatními zeměmi, které se šetření účastní. Hodnocení šetření se pak skládá ze dvou způsobů – pomocí bodového skóre a dále pomocí podílu úspěšných žáků v jednotlivých úrovních gramotnosti.

Jedna z výše zmíněných testovacích oblastí je pro daný ročník hlavní a zbylé dvě jsou vedlejší. Hlavní testovací oblast obsahuje vždy nový koncept úloh a reaguje na aktuální potřebné dovednosti žáků, zatímco vedlejší oblasti se skládají z takzvaných „trendových“ úloh, pomáhajících k diachronnímu sledování schopností žáků. Čtenářská gramotnost je prozatím jedinou oblastí, která dosáhla už trojitého šetření, a nabízí tak výsledky z let 2000, 2009 a 2018. Šetření v roce 2018 se lišilo v několika ohledech – nově zde bylo zavedeno „adaptivní testování“, kdy se testové úlohy v průběhu plnění mění dle správnosti odpovědí respondentů. A dále se v šetření objevily úlohy zaměřené na orientaci v textu v digitálním prostředí. Data z šetření v roce 2018 byla sesbírána celkem ze 79 zemí a ekonomických regionů.

5.3 Interpretace výsledků testování PISA 2018

Národní zpráva České školní inspekce nám nabízí bodový přehled úspěšnosti českých žáků v porovnání s ostatními zeměmi a následně i vývoj výsledků od prvního testování PISA. Bodový průměr zemí OECD činí 487 bodů, tuto hranici se České republiky podařilo přesáhnout o 3 body a s celkovým průměrem 490 bodů jsou tak výsledky žáků z České republiky srovnatelné s výsledky zemí, jakými jsou Slovinsko, Belgie, Francie, Portugalsko, Nizozemsko, Rakousko a Švýcarsko. Průměrně nejlepších bodových výsledků pak dosáhlo Estonsko, Kanada, Finsko a Irsko – tyto země získaly víc než 515 bodů. Naopak nejnižší bodový zisk můžeme pozorovat u těchto zemí: Rumunsko, Kypr, Mexiko a Bulharsko. Námi srovnávaná země, Velká Británie, se nachází v pásmu nadprůměru a dosáhla 504 bodů. Podíváme-li se na bodové průměry obou srovnávaných zemí v každém testování (jsou tedy zahrnuta i šetření, kdy čtenářská gramotnost nebyla hlavní složkou), můžeme si povšimnout velkého výkyvu ve výsledcích České republiky v letech 2009 a 2015, viz grafické znázornění níže. Šetření se zaměřením na čtenářskou gramotnost proběhlo v letech 2009 a 2018, kdy můžeme zaznamenat největší odchylky od výsledků žáků z Velké Británie.

Graf 1: Srovnání průměrných bodů



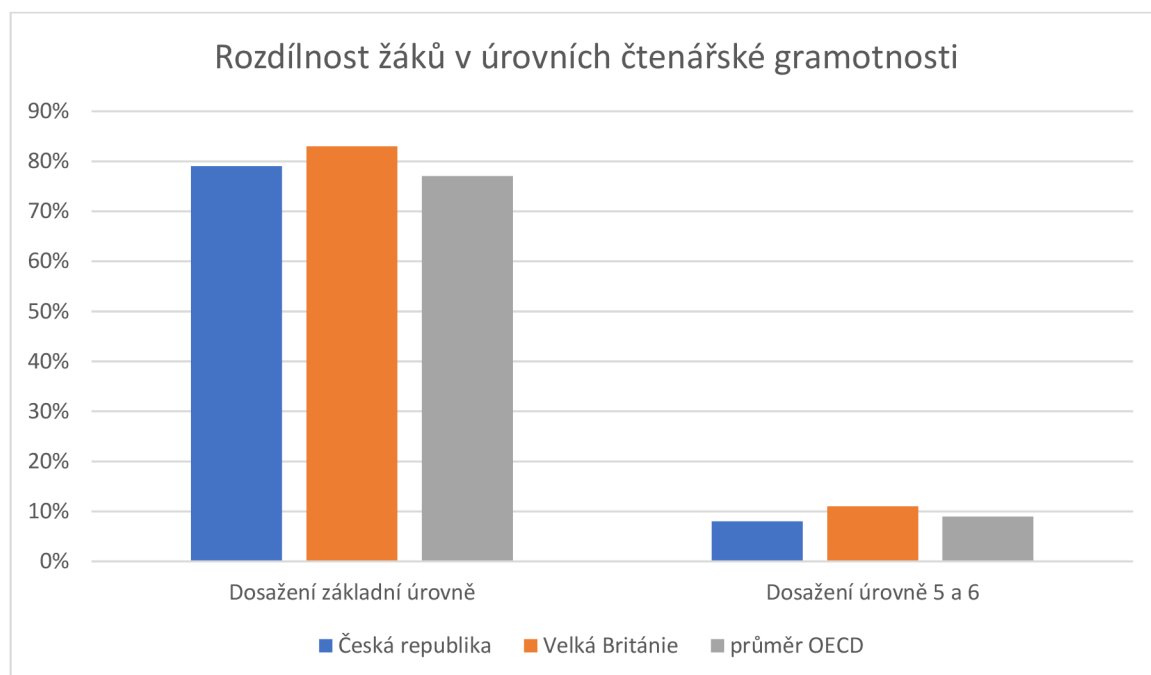
Zdroj: (OECD, 2019)

5.4 Rozdílnost výsledků mezi žáky

Testování PISA mimo jiné sledovalo také zastoupení žáků v různých gramotnostních úrovních. Úrovní je celkem 6, z toho úroveň 1 se dále rozlišuje do podúrovní 1 a, 1 b, 1 c. Šetření PISA stanovilo 2. úroveň jako úroveň základní (Česká školní inspekce, 2019). Žáci, kteří dosáhli základní úroveň dokáží určit hlavní myšlenku textu mírného rozsahu, najdou informace dle jasných, i když někdy komplexních kritérií, a dokáží reflektovat účel a formu textu, pokud jim jsou dány přímé instrukce (OECD, 2019). Dle slov České školní inspekce by úspěšné vzdělávání mělo představovat co nejmenší rozdílnost ve výkonu žáků: „Vedle celkových výsledků žáků je pro posouzení vzdělávacích systémů důležitým ukazatelem rozdíl mezi nejlepšími a nejslabšími žáky. Dobrá vzdělávací politika by měla usilovat o co nejlepší průměrný výsledek v kombinaci s co nejmenšími rozdíly mezi žáky. Velké rozdíly mezi žáky naznačují, že v zemi může docházet k zaostávání slabých žáků, které ztěžuje jejich další vzdělávání a zapojení do společnosti“ (Česká školní inspekce, 2019 str. 21). Dle šetření PISA se Česká republika řadí mezi země s mírně podprůměrnou rozdílností, neboť průměrná hodnota rozdílnosti výsledků mezi žáky zemí OECD činí 327 bodů a Česká republika dosáhla 319 bodů (Česká školní inspekce, 2019).

Nicméně srovnání s výsledky žáků Velké Británie nám opět naznačuje lehký předstih této země. Podíváme-li se na procentuální zastoupení žáků, kteří dosáhli základní úrovně čtenářské gramotnosti, tak Česká republika zaostává o 4 %, avšak stále převyšuje průměr zemí OECD. Co se týče dosažení nejvyšší gramotnostní úrovně, výsledky žáků České republiky jsou pod průměrem zemí OECD a výsledky žáků Velké Británie nad průměrem zemí OECD (OECD, 2019).

Graf 2: Rozdílnost žáků v úrovních čtenářské gramotnosti



Zdroj: (OECD, 2019)

5.5 Představení testování PIRLS

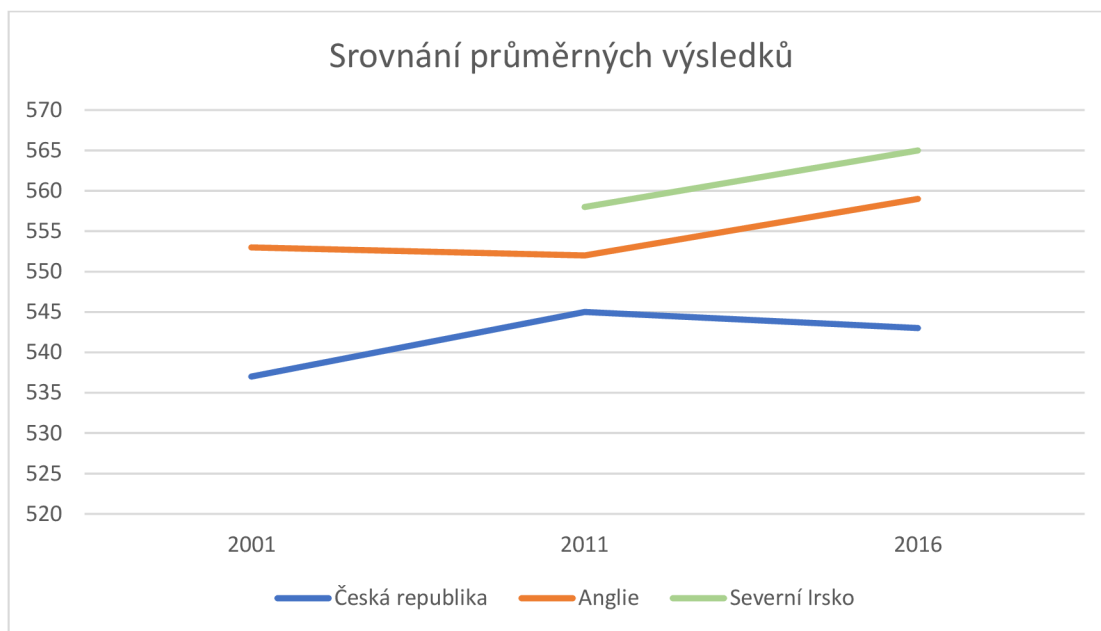
PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je mezinárodní šetření zaměřené na literární dovednosti žáků ve věku 9 až 10 let a tomu odpovídající 4. ročník základní školy. Podobně jako PISA spadá mezi projekty společnosti OECD, PIRLS je jedním z projektů IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), což je mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání se sídlem v Amsterdamu. Testování PIRLS probíhá v pětiletých intervalech a Česká republika se šetření účastnila v letech 2001, 2011 a 2016. Šetření v roce 2016 probíhalo celkem v 50 zemích a dalších 11 ekonomických regionech. Z Velké Británie se do testování PIRLS zapojila pouze Anglie a Severní Irsko. V Anglii šetření zajišťuje OUCEA (Oxford University Centre for Educational Assessment), zde v České republice je zaštiťujícím orgánem Česká školní inspekce. Koncept šetření byl vytvořen odborníky z vybraných

zemí a hlavním cílem je „pravidelné zjišťování úrovně čtenářských dovedností žáků a sledování jejich vývoje. Každé šetření poskytuje zúčastněným zemím detailní informace o výsledcích žáků v mezinárodním srovnání spolu s dalšími poznatky, např. o podmínkách a průběhu výuky ve školách, o rodinném zázemí žáků nebo o jejich postojích ke čtení“ (Česká školní inspekce, 2017 str. 5).

5.6 Interpretace výsledků testování PIRLS 2016

Obecné shrnutí v Národní zprávě od České školní inspekce přináší pozitivní zprávy o nadprůměrném výsledku českých žáků a zmiňuje viditelné zlepšení od prvního šetření v roce 2001, nicméně je nutné také zmínit projev stagnace v mezi lety 2011 a 2016, kdy ve srovnání těchto dvou šetření nedošlo k výrazným změnám. Mezi evropské země s nejlepšími výsledky patří Irsko, Finsko, Polsko, Severního Irsko, Norsko a Anglie. Srovnání mezi průměrným výsledkem České republiky a oběma zúčastněnými zeměmi Velké Británie je znázorněné v následujícím grafu, ze kterého je zřejmý výrazný bodový předstih Anglie a Severního Irska:

Graf 3: Srovnání průměrných výsledků



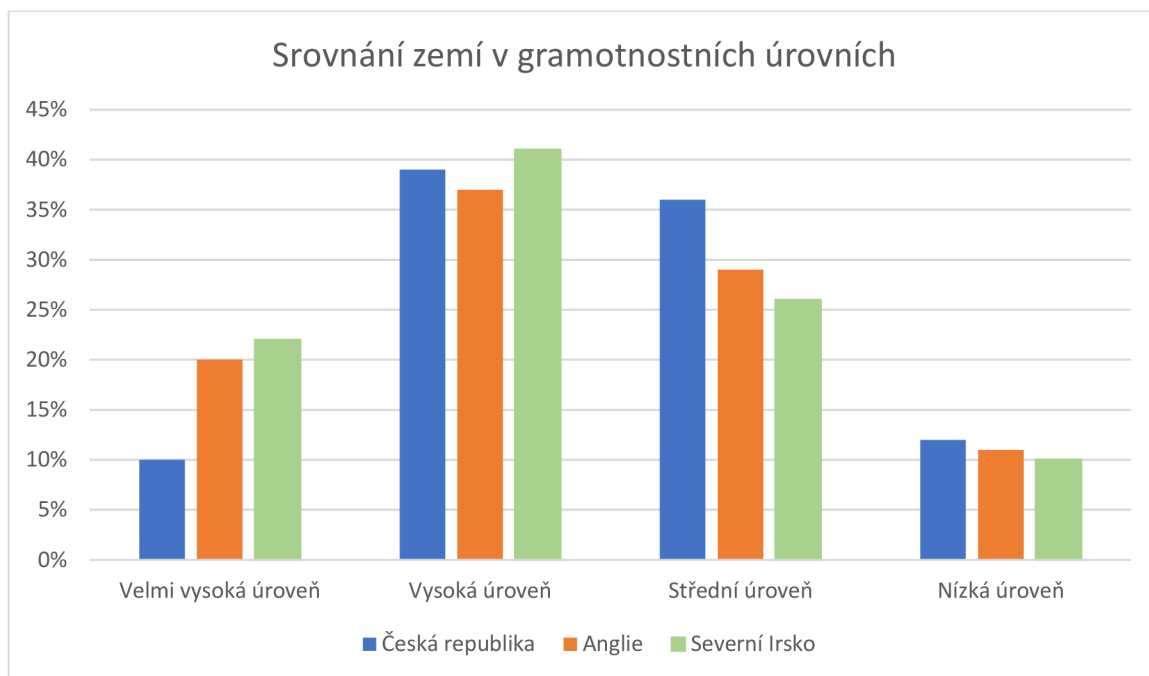
Zdroj: (Česká školní inspekce, 2017)

5.7 Výsledky v jednotlivých gramotnostních úrovních

Testování PIRLS rozčleňuje celkem 4 úrovně čtenářské gramotnosti – nízká, střední, vysoká a velmi vysoká. Obě hraniční úrovně PIRLS definuje následovně „Žáci na nejvyšší úrovni jsou výborní čtenáři ovládající velmi složité čtenářské dovednosti, které jim umožňují úspěšně zpracovávat a využívat informace. Žáci na nejnižší úrovni

ovládají pouze nejjednodušší čtenářské dovednosti. Dokážou vyhledat v textu explicitně uvedenou informaci, avšak neumí získané informace propojovat a dále využívat“ (Česká školní inspekce, 2017 str. 14).

Graf 4: Srovnání zemí v gramotnostních úrovních



Zdroj: (Česká školní inspekce, 2017)

Z grafu vytvořeného na základě dat z šetření PIRLS vyplývá, že žáků dosahujících velmi vysoké úrovně čtenářské gramotnosti je v konkrétních zemích Velké Británie až dvojnásobně více než v České republice. Avšak velká část českých žáků (39 %) se zařadila do vysoké úrovně a o 2 % převyšuje výsledky žáků z Anglie. Procenta žáků v nízké úrovni čtenářské gramotnosti ze všech srovnávaných zemí jsou si podobně blízké stejně jako ve vysoké úrovni a jednotlivé země se od sebe liší pouze o 1 nebo 2 %.

Šetření PIRLS dále nabízí analýzu úspěšnosti žáků v jednotlivých škálách úloh, a to podle účelu čtení, podle postupu porozumění. Dle výsledků šetření se u žáků projevilo zhoršení při práci s informačními typy textů, zatímco u literárních textů došlo ke zlepšení. Nicméně dle slov České školní inspekce je tento rozdíl irelevantní ve státním měřítku a českým žákům nečiní příliš velké potíže práce s oběma typy textu. Úlohy zkoumající postup porozumění také sledují užití základních čtenářských dovedností – vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace textu, posuzování textu. Z výsledků šetření však vyplývá zásadní nerovnost mezi užíváním výše zmíněných čtenářských dovedností. Na škále vyhledávání informací a vyvozování závěrů (tyto

operace jsou považovány za jednodušší) dosáhli čeští žáci 551 bodů, zatímco na škále komplexnějších úloh, tedy interpretace a posuzování textu, žáci dosáhli 538 bodů (Česká školní inspekce, 2017).

V testovaných zemích Velké Británie se také potvrzuje tendence žáků pracovat lépe s literárními typy textů než s informačními typy. Anglie dosáhla na literární škále celkem 563 bodů, zatímco na informační škále 556 bodů. V Severním Irsku je bodový rozdíl ještě větší, za literární škálu získali žáci 570 bodů a za informační škálu 561 bodů. Avšak podobně jako zpráva od České školní inspekce, tak i národní report pro Anglii (Oxford University Centre for Educational Assessment, 2017) zdůrazňuje, že tento výsledek nenaznačuje neschopnost žáků pracovat s informačními typy textů, nýbrž dokazuje, že byli úspěšní při práci s literárními typy textů. Zaměříme-li se užití základních čtenářských dovedností, které jsou vyjmenované v předchozím odstavci, je situace v zemích Velké Británie odlišná od situace v České republice. Žáci Anglie a Severního Irsku dosahují vyššího bodového zisku na škále komplexnějších úloh, jako je interpretace a posouzení textu, než na škále úloh jednodušších – vyhledání informací a vyvození závěrů (vyhledání informací a vyvození závěrů: Anglie – 556 bodů, Severní Irsko – 562 bodů; interpretace a posouzení textu: Anglie – 561 bodů, Severní Irsko – 567 bodů) (Oxford University Centre for Educational Assessment, 2017).

Z dostupných výsledků tedy vychází rozdíl v úspěšnosti obou vzdělávacích systémů, přičemž státy Velké Británie vykazují nadprůměrný výkon v celkovém součtu výsledků, zatímco Česká republika je v pásu průměru. Rozdíl panuje i ve většině dílčích částí testování, kdy rozdíl mezi jednotlivými státy sice mnohdy není nikterak tragický, ovšem nelze jej zanedbat. To nás přivádí k intenci hlubšího zkoumání a snaze vyhledat specifické rozdíly v koncipování výuky literatury a komunikačně-slohové výchovy, jimž se věnujeme v praktické části diplomové práce.

6 Praktická část

7 Úvod

Praktická část naší diplomové práce se pokouší nalézt odpovědi na otázky vznesené již na počátku práce, a tedy v jakých ohledech se liší koncept výuky literatury a slohové a komunikační výchovy mateřského jazyka v obou zemích, a které aspekty by mohly být příčinou lepších výsledků britských žáků v mezinárodním testování čtenářské gramotnosti. Z čehož také vyplývá otázka, zda by bylo možné využít rozdílů v konceptu výuky a aplikovat je v českém výukovém prostředí. K zodpovězení nám pomůže metoda textové komparace zaměřená na kurikulární dokumenty a oborovou didaktiku, k jejichž představení došlo již v teoretické části práce. Aby práce přinesla konkrétní a ihned aplikovatelné podněty do výuky, bude se dále soustředit na srovnání vzdělávacích materiálů určených pro výuku literatury, slohu a komunikace v mateřském jazyce v obou zemích. Syntézou všech získaných poznatků pak bude ukázka českých vzdělávacích materiálů vytvořených na základě britské metodologie.

7.1 Srovnání kurikulárních dokumentů

Objektem našeho srovnání jsou kurikulární dokumenty obou zemí – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v České republice a National curriculum ve Velké Británii. Oba tyto dokumenty jsou vytvořeny a spravovány státními orgány a představují závazný vzdělávací program, jež musí naplňovat všechna státní školní zařízení. Srovnání bude podléhat zejména české kurikulum pro žáky 2. stupně základní školy a tomu odpovídající Key stage 3 v britském National curriculum. Oba dokumenty jsou veřejně přístupné, Velká Británie disponuje kurikulem platným od roku 2014, český RVP má poslední platnou verzi z roku 2021. Srovnání bude umožněno metodou analýzy dokumentů a bude zaměřeno především na tyto oblasti kurikula: cíle, vzdělávací oblasti, výstupy.

7.1.1 Cíle

V českém rámcovém vzdělávacím programu se předmět mateřského jazyka (společně s předmětem cizí jazyk) nachází ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a jsou zde prezentovány tyto obecné cíle: *„Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“* (Ministerstvo školství, mládeže

a tělovýchovy, 2021 str. 16). Dále se v každé složce předmětu (jazyk, literatura, sloh a komunikace) uvádí specifitější soubor cílů, které máme již vyjmenované v kapitole [Koncept výuky literatury a komunikační výchovy na 2. stupni ZŠ v České republice](#). Mateřský jazyk angličtina se v tamním kurikulu vyskytuje jako předmět English v rámci vzdělávacího programu language and literacy a stanovuje obecné předmětové cíle: „*podporovat vysokou úroveň jazyka a gramotnosti tím, že žáci budou vybaveni hlubokou znalostí mluveného a psaného slova, a dále rozvíjením jejich lásky k literatuře skrze důraz na četbu pro potěšení*“ (Department for Education, 2014 str. 13). Ty jsou dále konkretizovány: „*Národní kurikulum v předmětu anglický jazyk cílí k zajištění, aby všichni žáci:*

- *plynule četli bez obtíží a s dobrou úrovní pochopení textu;*
- *rozvíjeli návyk obsáhlého a častého čtení, a to jak pro potěšení, tak pro získání informací;*
- *rozšiřovali slovní zásobu, chápali gramatiku a uplatňovali znalost lingvistických konvencí pro čtení, psaní a mluvený projev;*
- *oceňovali bohaté a rozličné literárního dědictví Velké Británie;*
- *psali jasně, přesně, koherentně, adaptovali jazyk a styl vzhledem k různým kontextům, účelům a čtenářům;*
- *během diskuzí zdokonalovali dovednost srozumitelně představit a vysvětlit své postoje a nápady;*
- *ovládli byli kompetentní v umění mluveného projevu a naslouchání, tvořili formální prezentace, a zapojovali se do debat*“ (Department for Education, 2014 str. 13).

Již v obecném zacílení předmětů mateřského jazyka si můžeme povšimnout, že v českém kurikulu se zdůrazňuje především společenský a komunikační aspekt jazyka. Do popředí se dostává především jedinec a jeho potřeba komunikovat a nutnost komunikaci uzpůsobovat situaci a ostatním komunikantům, zatímco v britském kurikulu se člověk a společnost explicitně nezmiňuje a obecný cíl se soustředí především na mluvený a psaný projev. Ten je dále doplněný o potřebu rozvíjet lásku k literatuře a vést žáky ke čtení pro vlastní potěšení.

Podíváme-li se na soubory specifitějších cílů, můžeme najít shodu u obou kurikul v záměru užívat jazyk nejen dle pravopisných norem, ale především funkčně

a efektivně dle situace, tedy být flexibilní ve vyjadřování, a to jak v mluveném, tak psaném projevu. Nicméně britské kurikulum výrazně apeluje na formálnější jazykové dovednosti žáků, kterými jsou zapojení do diskuzí, prezentování a psaní esejí. Rozdílné pojetí se objevuje v oblasti literatury, kdy v britském kurikulu je kladen důraz na ocenění britské literatury jakožto národního dědictví, a především na rozvoj návyku pravidelného čtení, kdežto v českém kurikulu je hlavním cílem poznání literární teorie a literární analýzy.

I když se zde zmiňuje pozitivní přínos četby na vývoj žákovy osobnosti, nevidíme zde tendenci k ocenění literatury jako kulturní hodnoty. Co se týče slohových a komunikačních schopností, obě kurikula se shodují v podpoře rozvoje vyjadřování žáků a jejich sebevědomí při utváření vlastního názoru, ovšem britské kurikulum se soustředí více na dovednost psaní a na jeho samotný proces (koncipování, korektura).

7.1.2 Subject content a očekávané výstupy

Následující srovnání se bude týkat konkrétních předpokládaných dovedností a znalostí, které by žáci měli získat v předmětu mateřského jazyka v obou zemích dle národních kurikulárních dokumentů. Tato kategorie však nese odlišné názvy v každém z kurikul – britské kurikulum představuje subject content, tedy obsah předmětu, zatímco české kurikulum hovoří o očekávaných výstupech. Srovnání se zaměřuje na aspekty kurikula cílené pouze na námi zkoumanou věkovou kategorii, a tím je 2. stupeň ZŠ v České republice a Key stage 3 ve Velké Británii. První a obecný vzhled nám poskytne následující tabulka, kde dáváme do kontrastu oblasti předmětu a množství výstupů.

Tabulka 4: Srovnání

Oblasti předmětu	Kurikulum Velké Británie	Počet výstupů předmětu	Kurikulum České republiky	Počet výstupů předmětu
	Čtení	16	Literární výchova	9
	Psaní	9	Komunikační a slohová výchova	10
	Gramatika a slovní zásoba	7	Jazyková výchova	8
	Mluvení	5	Komunikační výchova a slohová výchova	
		37		27

Zdroj: (Department for Education, 2014) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021)

Zásadním rozdílem je pojetí vnitřního členění této kategorie. Kurikulum Velké Británie předmět mateřského jazyka dále dělí na oblasti spíše dovednostní (čtení, psaní, mluvení, gramatika a slovní zásoba), a oproti tomu český rámcový vzdělávací program rozlišuje předmět na složky výchov (literární, jazyková, komunikační a slohová výchova). V tabulce se tak na stejném řádku vyskytují obsahově nejpodobnější oblasti obou mateřských jazyků, a tudíž si lze povšimnout, že oblast Komunikační a slohové výchovy je v tabulce vypsána dvakrát, ale počet výstupů připisujeme pouze k jedné buňce tabulky. Co se členění týče, kurikulum Velké Británie jej pojalo komplexním způsobem, v jednotlivých vzdělávacích oblastech (čtení, psaní, mluvení a slovní zásoba) jsou obecné výstupy, které jsou dále specifikovány dílčími, konkrétními výstupy. Zde uvádíme příkladem oblast čtení obsahující tři obecné výstupy:

1. *„rozdíjet lásku ke čtení a postupně navyšovat náročnost čtených textů;*
2. *porozumět stále náročnějším textům;*
3. *číst kriticky“* (Department for Education, 2014).

A kupříkladu výstup „číst kriticky“ obsahuje dalších šest rozvíjejících výstupů srozumitelně definujících požadované dovednosti a znalosti žáků:

1. *„povědomí o tom, jak jazyk, figurativní jazyk, volba slov, gramatika, struktura a organizace textu může ovlivňovat a prezentovat význam textu;*
2. *rozeznání širokého rozsahu poetických konvencí a porozumění jejich užití;*
3. *povědomí o vlivu prostředí, děje a charakterizace postav na literární text;*
4. *pochození práce dramatika a způsobu, jakým komunikuje skrze dílo a jak můžou mít různá divadelní uvedení rozdílnou interpretaci stejné hry;*
5. *dovednost kritického srovnání různých textů;*
6. *studie určitého množství autorů, z čehož dva autory ročně by žáci měli podrobit hloubkové studii“* (Department for Education, 2014).

Oproti tomu kurikulum pro český jazyk má pod každou oblastí předmětu (jazyková, literární, slohová a komunikační) pouze výpis výstupů obecnějšího znění.

Rozdílnosti zaznamenáváme nejen ve struktuře, ale i v obsahové stránce kurikula. Výuková oblast čtení a k tomu český ekvivalent literární výchova obsahují pouze tři částečně shodné výstupy, které můžeme obecně popsat jako dovednost žáka základní analýzy textu a jeho interpretace, povědomí o literárních prostředcích, schopnost odkazovat se na text při argumentaci a srovnávat alternativní zpracování stejného námětu.

Další shodný výstup týkající se čtení můžeme nalézt ve složce komunikační a slohové výchovy, tím je posilování kritického myšlení při práci s textem, především identifikace účelu a cílové skupiny textu. V čem se kurikula zásadně liší, je přístup ke čtení literatury. Britské kurikulum výrazně podporuje čtenářství u žáků, dokonce zde hovoří o rozvoji lásky ke čtení, podbízí ke čtení rozličných žánrů, autorů, literárních období. Kromě povinné četby (současná a předválečná anglická literatura, dvě dramata od Shakespeara, klíčová světová literatura) apeluje na žáky k samostatnému rozvoji svého čtenářství prostřednictvím čtení knih dle vlastního výběru především pro prožitek, zájem a jako osobní výzvu. Dále by se žáci měli vrátit k opakovanému čtení již přečtených textů, aby je mohli lépe uchopit a aplikovat při komparaci. Avšak české kurikulum se ani v jednom ze svých výstupů nevyznačuje tendencí k rozvoji čtenářství a veškerý obsah směřuje spíše k teoretickým znalostem a práci s textem: „*uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla ... rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty ... rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele ... uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 str. 24). Z obou dokumentů je také patrné, že britský vzdělávací program je více zaměřený na rozvoj kritického čtení a od žáků se očekává komplexnější analýza textu, povědomí o kontextu a schopnost komparace mezi texty.

Abychom měli alespoň částečně vhodný srovnávací protějšek k české složce komunikační a slohové výchovy, je potřeba sloučit oblasti psaní a mluvení z britského kurikula. Analýza ovšem nezjistila žádný markantní rozdíl mezi záměry obou kurikul, neboť z obou dokumentů vyplývají obdobné tendence posilování schopnosti kultivovaného projevu ve spisovných podobách jazyků uzpůsobených konkrétní komunikační situaci a záměru komunikátora. Obě kurikula zmiňují také schopnost žáků zapojit se a vést věcně diskuzi. Co se týče práce s textem, i zde panuje shoda, a to konkrétně v záměru psát koherentní texty, které efektivně splňují svůj účel a odpovídají gramatickým požadavkům. A ačkoli jsme na začátku odstavce ujišťovali o shodě v těchto výukových oblastech obou kurikul, rádi bychom zmínili jeden obecný aspekt, kterým se britské kurikulum odlišuje od českého vzdělávacího programu a již se projevil i v komparaci oblastí čtení a literární výchovy. Tím rozdílem jsou rozsáhlejší, ale především specifitější požadavky britského kurikula. Srovnáme-li body týkající se psaní,

tak české RVP ve složce komunikační a slohová výchova obsahuje tyto dva body: „*uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování ... využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 str. 22). Zatímco britské kurikulum předepisuje dva souhrnné výstupy, které dále dohromady obsahují jedenáct specifikovaných výstupů. Právě z této obsáhlosti je patrnější větší apel britského kurikula na samotný proces psaní – plánování, struktura, editování, korektura. Ale také na smysluplnost textu díky shromažďování a organizování materiálů, užívání literárních a rétorických prostředků čerpaných z vlastního čtení žáků, schopnost veškeré své argumenty fakticky podložit. Na druhou stranu je potřeba zmínit, že složka Komunikační a slohová výchova v českém kurikulu přímo přesahuje do sféry mediální výchovy tímto důležitým výstupem „*rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 str. 22), jehož podobu lze v britském kurikulu najít pouze v rámci bodů zaměřených na kritické čtení.

7.2 Srovnání oborových didaktik

V následující části srovnání se pokusíme vystihnout aspekty didaktik mateřského jazyka obou zemí, které by mohly vést k rozdílnému koncipování výuky literatury a slohové a komunikační výchovy. K představení a rozboru publikací došlo již v teoretické části práce, proto si nyní pouze stručně připomeneme zmiňované publikace. Pro prezentaci konceptu výuky v České republice byly vybrány nejaktuálnější didaktiky vyskytující se mezi povinnou četbou didaktických předmětů na vysokých školách, které mají zároveň tendenci k provázanosti jednotlivých složek předmětu mateřského jazyka. Jako primární zdroj pro výuku literatury používáme publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru* od Ondřeje Hníka, kterou dále doplňujeme o didaktiku Ladislavy Lederbuchové *Literatura ve škole*, pro výuku komunikační a slohové výchovy jsme vybrali publikace *Slohová a komunikační výchova* od Marie Čechové, *Od jazyka ke komunikaci* Karla Šebesty a *Školní výpravy do krajiny češtiny* od Stanislava Štěpáníka. Britský vzorek didaktik mateřského jazyka představují aktuální didaktiky, které předkládá NATE a jejichž autoři jsou pedagogové z britských univerzit: *Teaching English (A Handbook for Primary and Secondary Teachers)* od Andrew Goodwyna a Jane Bransonové

a *English Teaching in the Secondary School (Linking Theory and Practice)* od Mike Fleminga a Davida Stevense.

Prvním rozdílem v pojetí výuky mateřského jazyka dle britských didaktik, který se objevil již v komparaci kurikul, je jeho nerozdělování na zvláštní složky, jako tomu je v České republice. Jak kurikulum, tak didaktiky představují anglický jazyk jako předmět bez dalšího formálního vnitřního členění a zdůrazňují potřebu komplexního přístupu k výuce, ale tím samozřejmě nepopírají široké spektrum jeho obsahu, pouze varují před izolovaným předáváním poznatků a dekontextualizací. Ideálním obrazem výuky se tak stává prezentace gramatických, stylistických, tematických jevů třeba v rámci literární ukázky, u níž si uvědomujeme kulturně-historické pozadí a autorovu osobnost a záměr. A ačkoli jsou didaktiky českého mateřského jazyka do značné míry ovlivněny tradicí tří složkového pojetí, objevují se zde hlasy volající po jeho integraci. Nejblíže v základních principech má k britskému konceptu výuky dle didaktik publikace Šebesty zdůrazňující zarámování jazykových poznatků do konkrétní komunikační situace a navyšování dovednosti kritického čtení. Stejně tak publikace *Školní výpravy do krajiny češtiny*, jež je sice primárně dedikovaná nauce jazyka a literární výchovy se nedotýká, ale podobnost se zde objevuje především v záměru o spojení více složek mateřského jazyka (zde jazyková nauka a komunikační nauka) a funkčnost a aplikovatelnost učiva, kritické myšlení a kulturně-sociální kontext.

Jak jsme již předestřeli v kapitole věnované představení didaktik z českého prostředí, o integraci ve své publikaci *Didaktika literatury* se zmiňuje i Hník a předkládá tři oborové výzvy, které ve svých konceptech v mnoha ohledech připodobňují britským didaktikám. Těmi oborovými výzvami jsou četba, tvorba a nauka a při jejich ideálním propojení má dojít k prožití literární výchově, která bude opakem memorování literární historie a teorie. Obdobné cíle spatřujeme i v britské didaktice angličtiny od Fleminga, kde se nevyskytuje rozdělení na složky předmětu, nýbrž dle kurikula se didaktika soustředí na výukové oblasti: čtení, psaní, poslech a mluva. Dle britské publikace by se mělo zabránit izolovanému předávání literárních poznatků, tvorba představuje běžnou součást výuky a objevují se zde i návrhy podobných aktivit jako u českých didaktik. Nejdominantnější oblastí předmětu v britských didaktikách je samotná četba, a i když se jedná o totožnou oblast s výzvou zmiňovanou Hníkem, spatřujeme zde drobné nuance v přístupu k četbě. Zatímco v didaktikách Hníka i Lederbuchové se nejčastěji objevuje spojení zážitková, čtenářská literární výchova a interpretace literatury (nejčastěji skrze

kreativní činnost žáka), z britských didaktik vyplývá soustředěnost spíše na rozvoj čtenářské gramotnosti, analýzy literární děl a rozvoj čtenářství jako takového. To ovšem neznamená, že britská didaktika neobsahuje podnětné interpretační aktivity (vyskytují se převážně v souvislosti s dramatickou výchovou a výukou a tvorbou poezie), pouze jejich pozice není tak zdůrazňovaná a nefiguruje v souvislosti s interpretací tak dominantně, jako v české didaktice literatury od Hníka. Nicméně tvůrčí aktivity jsou v obou didaktikách téměř analogické. Pomineme-li členění českých didaktik na složky mateřského jazyka, komparace jinak nepřináší výsledky, které by naznačovaly zásadní odlišnost v didaktických přístupech obou zemí (a mohly být příčinnou vyššího hodnocení britských žáků v mezinárodních testování), naopak lze didaktiky v mnoha ohledech připodobnit a mírné odchylky mohou vybízet k vzájemnému obohacení.

7.3 Srovnání školních kurikulárních dokumentů

V závěrečné části srovnání konceptů se budeme věnovat dvěma specifickým kurikulárním dokumentům. V České republice i ve Velké Británii si školská zařízení tvoří svůj vlastní školní kurikulární dokument povinně podléhající nadřazenému národnímu kurikulu. Na národní úrovni tak máme britské National curriculum a český Rámcový vzdělávací program, na školské úrovni je britské School curriculum a český Školní vzdělávací program. Veškeré kurikulární dokumenty jsou v obou zemích veřejně přístupné. Komparace dokumentů se kvůli svému ilustračnímu záměru soustředí pouze na jeden ročník ZŠ a tomu odpovídající ročník na britské secondary school. Pro účel naší případové studie použijeme školní kurikulum pro ročník Year 8 od Aureus school z města Didcot (Aureus School), k němuž srovnávací protějšek bude tvořit učební osnova pro 7. ročník Masarykovy základní školy Kamenačky v Brně (Kamenačky, 2018), která byla vybrána na základě autorčiny vlastní pracovní zkušenosti.⁹ Obě školy jsou státního typu.

Prvních rozdílů si lze povšimnout již ze strukturního hlediska dokumentů. Britské školní kurikulum pro Year 8 obsahuje rozsáhlý odstavec popisující plánovaný rozvoj konkrétních kompetencí, tematické zaměření jednotlivých semestrů daného ročníku a výčet povinné literatury. Součástí je také tabulka obsahující rozdělení na jednotlivé semestry (dva podzimní, dva jarní a jeden letní), téma každého semestru a doplňující či rozšiřující vzdělávací obsah, jehož účelem je podnícení hlubšího vzdělávání žáků a také

⁹ Město Didcot je počtem obyvatel srovnatelné s městskou částí Brno-Židenice. Vzhledem ke spádovosti škol je většina žáků MZŠ Kamenačky také obyvateli zmíněné městské části. Podobné fungování předpokládáme i Aureus School a tudíž ji považujeme za vhodnou ke srovnání.

oslovení jejich individuálních zájmů (Hill, 2023). Část školní vzdělávacího programu určená pro 7. ročník české základní školy neobsahuje žádný úvodní odstavec, pouze se jedná o tabulku obsahující výčet očekávaných výstupů z Rámcového vzdělávacího programu, školní výstupy, plánované učivo a návaznost na mezipředmětové vztahy či průřezová témata. Zde je ovšem nutné podotknout, že konkrétnější rozpis vzdělávacího obsahu se nachází v tematických plánech předmětu, které nejsou veřejně přístupné a jedná se o odlišnou úroveň dokumentů (Gošová, a další, 2011), než kterou v práci srovnáváme.

Obsahová stránka školních vzdělávacích programů obou zemí se také projevuje několika rozdíly. Britské školní kurikulum představuje předmět mateřského jazyka jednotně, bez rozdělování do dalších složek předmětu. Žáci se v průběhu roku věnují dvěma hlavními tématům – vzdělání a životní prostředí. Dle dokumentu se žáci setkají s žánry fikce i non-fikce, jako příklad se zde uvádí romány Charlese Dickense *Zlé časy* a *Mikuláš Nickleby* a *Jana Eyrová* od Charlotte Brontëové. Žáci by dále měli objevovat a srovnávat světovou poezii z hlediska kontextu. Kromě již zmíněné literatury se žáci věnují hlubšímu studiu povídky *Vánoční koleda* a novele Marka Haddona *Podivný případ se psem*. Z komunikačně-slohové sféry předmětu se od žáků očekává diskuze o tématech spojených se vzděláváním, učí se psát formální dopis vyjadřující jejich názor, studují téma životního prostředí napříč žánry a napíší a následně i odprezentují vlastní přednes týkající se ekologie. K literárnímu výčtu z britského kurikula bychom rádi postavili do kontrastu učivo z ukázky českého školního kurikula, dle něhož žáci mají být schopni orientovat se v literárních žánrech a formulovat vlastní názor na ukázky z těchto literárních žánrů: bajky, pohádky, pověsti, kroniky, balady a romance, cestopisy. Očekává se od nich také dovednost výrazného čtení. Předmětová složka komunikace a slohová výchova se zaměřuje na písemnou produkci, konkrétně na psaní žádosti a životopisu. Kromě tvorby formálních slohových útvarů se pak žáci věnují rozvoji dovednosti charakteristiky osoby a shrnutí hlavní myšlenky studovaného textu.

Rozdíl spatřujeme především ve volbě textů k četbě, britské školní kurikulum vybízí k četbě náročnějších a komplexnějších literárních ukázek (román, novela, povídka), zatímco český školní vzdělávací program zmiňuje žánry jednoduššího typu (pohádka, bajka, pověst). Další výraznou odlišností je tematické zaměření semestrů v britském kurikulu, kdy jeden školní rok provází dvě hlavní témata, kterým se žáci věnují dlouhodobě a širokospektrálně a dochází k hlubšímu propojení mezipředmětových

vztahů. V námi použité ukázce českého kurikula se žádné téma provázející žáky alespoň napříč jednotlivými složkami předmětu nevyskytuje.

V následujícím odstavci již opustíme obsah učiva a zaměříme se na komparaci výukových cílů obsažených v kurikulech. Výukové cíle jsou neodmyslitelnou součástí školských dokumentů pomáhající k efektivnějšímu uchopení procesu výuky: „*Výukový cíl chápeme jako představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky*“ (Kalhous, a další, 2009). V našem zkoumání jsme se soustředili na kognitivní cíle obou vzdělávacích programů za použití Bloomovy revidované taxonomie z roku 2001 a baterie aktivních sloves v anglickém originálu a českém překladu. Výstupy žáků byly převedeny na aktivní slovesa a ty následně zařazeny do jednotlivých úrovní kognitivních procesů, které jsou seřazeny od nižších myšlenkových dovedností po vyšší myšlenkové dovednosti – znalost, porozumění, aplikace, analýza, hodnocení, tvorba. Pro přehlednost zjištěných výsledků zde přinášíme tabulku znázorňující počet cílů na jednotlivých úrovních každého z kurikul:

Tabulka 5: Cíle z kurikul

Úroveň	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Celkový počet cílů
	znalost	porozumění	aplikace	analýza	hodnocení	tvorba	
Český školní vzdělávací program	5	2	0	1	0	5	13
Britský školní vzdělávací program	2	2	1	3	1	5	14

Zdroj: (Kamenačky, 2018), (Aureus School)

Z příložené tabulky si lze snadno povšimnout komplexnějšího a rovnoměrnějšího rozložení cílů do různých úrovní u britského školního kurikula, než je tomu u českého protějšku. V českém školním vzdělávacím programu se většina cílů vyskytuje na 1. úrovni, dle kognitivních procesů té nejméně náročné, a na 6. úrovni, vyznačující se tvorbou, a tedy tou kognitivně nejnáročnější úrovní. Úrovně aplikace a hodnocení nejsou v námi zmiňovaném programu vůbec pokryté. A ačkoli je úroveň 6 obsazena poměrně vysokým počtem cílů, jedná se ovšem o opakování cílů „napíše“ a „formuluje“, ke kterým přikládáme pro ilustraci i některé z jejich kontextů: *„po přečtení textu pochopí hlavní myšlenky a zformuluje je do stručného výtahu; napíše žádost o přijetí na střední školu, žádost o exkurzi“* (Kamenačky, 2018).

Naopak britské kurikulum se vyznačuje rovnoměrnějším rozložením výukových cílů, kdy každá úroveň obsahuje alespoň jeden cíl. S českým kurikulem sice sdílí stejný počet cílů na nejvyšší úrovni, ale tím veškerá podobnost končí. Zbýlý počet cílů je obsažen v ostatních jednotlivých úrovních v počtu 1–3 cíle na úroveň, tudíž nelze říci, že by některá z úrovní byla nadužitá, jako tomu je v českém vzdělávacím programu. Dále pokud se u britského programu zaměříme na významovou rovinu cílů, pozorujeme větší míru rozmanitosti, protože pouze cíl „napíše“ je zmíněn dvakrát. Do kontrastu s českým školním programem zde budeme citovat některé výukové cíle z britského školního kurikula: *„žáci čtou různé populárně naučné texty a úryvky z beletrie, diskutují nad tématy týkající se vzdělání, upevňují své klíčové čtenářské dovednosti: předvidání, chápání nových slovíček, výběr klíčových informací, odvozují, shrnují ... zvažují kontextuální faktory ... vyšetřují přítomnost tématu životního prostředí v poezii, médiích, prosloveh ... přednáší vlastní řeč“* (Aureus School). Z náhledu, který jsme zde získali, můžeme vyvodit tendenci vybrané britské školní osnovy k rozvoji žáka na všech kognitivních úrovních směřující především k upevnění dovednosti kritického čtení a ve většině ohledů (komplexnost, posloupnost, odbornost) převyšuje námi představený příklad české školní osnovy, jehož obsah se soustředí převážně na jednoduché myšlenkové úkony (čte, vyjmenuje, popíše) a poté bez postupného procesu od žáků očekává splnění nejnáročnějších úkonů (formuluje, napíše).

7.4 Srovnání výukových materiálů

V předchozích kapitolách jsme provedli srovnání konceptu výuky literatury a komunikační a slohové výchovy v mateřském jazyce z hlediska didaktických přístupů a také z hlediska kurikulárních dokumentů obou zemí. Nedílnou součástí výuky jsou také

edukační materiály, mezi něž mimo jiné patří učebnice, pracovní sešit a čítanka, které jsou hlavním bodem naší další komparace. Učebnice Průcha vymezuje jako edukační konstrukt vytvořený v souladu kurikulární legislativou a navrhuje osnovu učiva. Učebnici, pracovní sešit a čítanku můžeme zařadit mezi didaktický text, jehož specifikum tkví především v uzpůsobení úrovně dle kognitivních dispozic žáků a vložení řídicího aparátu, jehož cílem je navigace uživatele. Funkce didaktických textů u žáků představuje zdroj nejenom učiva, ale třeba i hodnot a postojů, a na druhé straně u učitelů učebnice (nebo jiný didaktický text) zastává pomocnou funkci při plánování a prezentování učiva (Průcha, 1998). Vzhledem k výše definovanému vztahu mezi kurikulem-učebnicí-žákem a učitelem, kdy učebnice může mnohdy tvořit realizační podobu teoretického konceptu kurikulárních dokumentů, si tato kapitola klade za cíl doplnit komparaci konceptů výuky o konkrétní obraz a v ideálním případě přinést čtenáři-učiteli inspirační obohacení. Naše srovnání nesleduje didaktický text jako celek z hlediska jeho struktury nebo designu, nýbrž se zaměřuje pouze na specifika výukových úkolů v kontextu obou srovnávaných stran – Velké Británie a České republiky.

Stejně jako při komparaci oborových didaktik, tak i zde uplatňujeme hledisko aktuálnosti, tudíž do komparace zahrnujeme úlohy z řad aktuálních výukových materiálů, z nichž nejstarší je z roku 2014 a nejnovější z roku 2022. Další podmínkou pro výběr vzdělávacích materiálů je jejich široký dosah, který předpokládáme u publikací z předních nakladatelství (Fraus, Taktik, Oxford, EMC) a jejich výskyt v obchodní nabídce učebnic. Úlohy prezentující český koncept čerpáme z pracovního sešitu *Hravá literatura 7* (Friedl, a další, 2018) a *Hravý sloh 7* (Pavličková, a další, 2019) z nakladatelství Taktik, *Čítanka 7 – nová generace* (Šebesta, a další, 2022) z nakladatelství Fraus. Pojetí literárních a slohově-komunikačních úloh pro britskou Key stage 3 představíme na ukázkách z učebnice *Ignite English 1* (Carter, a další, 2014) z nakladatelství Oxford a ze souboru literárních pracovních sešitů *Diverse Shorts – Literature to Promote Critical Thinking* (English and Media Centre, 2018) a *Literary Shorts Anthology* (English and Media Centre, 2014) z nakladatelství English and Media Centre. Rozbor můžeme rozdělit na dvě oblasti, při čemž v první oblasti se zaměříme na edukační materiály spojené s literaturou, čtenářstvím, v oblasti druhé na edukační materiály věnované komunikační nauce, slohu.

7.4.1 Úlohy ve výukových materiálech pro literaturu

V první části této podkapitoly představíme úlohy z českých výukových materiálů určených k výuce literatury. Jedním z ukázkových materiálů je *Čítanka 7 – nová generace* (Šebesta, a další, 2022 str. 21) obsahující ukázky z děl, k nimž je vždy připojený krátký soubor otázek a úkolů a seznam vysvětlivek objasňující potencionálně nejasná slova vyskytující se v ukázce. Soubor otázek a úkolů obsahuje tři hlavní body a je k dispozici k náhledu níže. Můžeme si povšimnout, že první dvě otázky reagují přímo na konkrétní oblasti textu, třetí otázka se již zaměřuje na znalost historického kontextu ukázky. Úkol č. 1 požaduje po žácích identifikování jedné literární figury – přímé řeči, úkol č. 2 se zaměřuje na záměr autora a jeho vykreslení postavy. Navazující uzavřená a již lehce předpojatá otázka „*působí na tebe jako sympatická postava?*“ míří na subjektivní dojem čtenáře, který by měl své dojmy podpořit odkazem na text.

Obrázek 6: Čítanka 7

Potom Vítek, pán hradu Hluboké, na tři otázky třikrát odpověděl stejně a Záviše byl stát.

Jeho tělo vydáno jest příbuzným. S velikou slávou konaly se pohřební obřady. Šest rytířů neslo šest svící tlustých jako polena. Sedmý držel v napřažených rukou podušku a na ní helmici obtočenou závojem, osmý nesl Závišovy meče, devátý štít, na němž byla vykrojena růže, milostný květ.

Vladislav Vančura, *Obrazy z dějin národa českého II (1940, 1948)*

Otázky a úkoly

- 1 Ve vypravování se na několika místech střídá minulý čas s přítomným. Najdi příslušné pasáže s přítomným časem a vysvětli, proč ho Vančura užil.
- 2 Jak vypravěč Záviše představuje – působí na tebe jako sympatická postava? V čem?
- 3 O kterém Václavovi se v textu vypravuje? Kdy se Závišův příběh odehrál?

Ujje, ones na rakouskem uzemi, poduz Mikulova, sloužil jako pohraniční pevnost. Po Závišově popravě se ho zmocnil rakouský vévoda Albrecht I. Habsburský.

¹³ obmyslný – lstivý, úskočný

¹⁴ jímavý – dojemný

¹⁵ levoboček – nemanželský syn

¹⁶ rozbít stan – postavit ho

¹⁷ umíráček – malý (kostelní) zvon, který slouží zvonění bezprostředně po smrti člověka, popř. toto vlastní zvonění

¹⁸ širočina – široká sekera sloužící

k otesávání trámů, k popravě se užívala popravčí sekera, u šlechticů meč; Záviš byl pravděpodobně stát plknem (popravčí sekerou se širokým ostřím); ze slova plkno se neporozuměním vyvinula pověst, že byl stát zaostřenou hranou prkna

¹⁹ holomek – dřívě služebník (např. holomek zemský – pomocník u zemského soudu), ale i pomocník kata, z toho později vznikla dnešní nadávka

Zdroj: (Šebesta, a další, 2022)

Druhou ukázkou (obrázek 7 a 8) literárních cvičení vybíráme z pracovního sešitu *Hravá literatura* (Friedl, a další, 2018 str. 11), konkrétně z kapitoly věnované próze – biografické literatuře. Tato část obsahuje dvě ukázky ze stejné knihy a po každé ukázce následují tři cvičení. Jediné cvičení se znaky literární interpretace je úkol č. 3, ve kterém mají žáci popsat vypravěčův postoj k danému městu. Cvičení č. 5 má snahu podnítit žákovu tvořivost a imaginaci, když má vymyslet další vhodná přirovnání k vybranému přirovnání z textu. Vyskytuje se zde i úkol cvičící čtenářskou gramotnost, a konkrétně

rozsáhlou ukázkou (obvykle 3–4 strany) tematicky zařazenou (v námi sledovaném případě se jedná o téma moci, svobody a ovládnutí) a se stručně nastíněným obsahem knihy. Úvodní cvičení si klade za cíl uvést žáky do kontextu s vybraným tématem pomocí krátkého úvahového odstavce, po jehož přečtení mají žáci ve skupinách diskutovat nad svými postoji k jednotlivým tvrzením a diskuzi poté rozšířit na celou třídu.

Obrázek 9: Britské výukové materiály I.



Connecting to the topic

Nineteen Eighty-Four describes a 'surveillance state': the state tries to watch everything that each citizen does, in order to control them. Even though the United Kingdom is a democracy, some people still refer to it as a 'surveillance state'. This is because our movements can – and at times are – tracked to a degree that has never happened before. For example, CCTV cameras track people's movements, and we leave a 'digital footprint' when we use the internet, or mobile phone technology.

- In small groups discuss your responses to the following statements, before opening up the discussion to the class as a whole.

The principle of free speech should mean that anyone can say anything at any time and in any place.

The government should be allowed to look at your internet search history without seeking permission.
--

There are too many CCTV cameras in this country.
--

Zdroj: (*English and Media Centre, 2018*)

Další úloha je přímo návazná na text a vyžaduje od žáků především tvůrčí činnost, kdy jejich úkolem je vcítit se do role hlavní postavy a napsat pokračování ukázky v podobě prvních odstavců deníku protagonisty, reflektujících situaci hlavního hrdiny a dění v daném fikčním světě. Cvičení se pak má vyvinout opět v celo třídní diskuzi srovnávající životní zkušenost hlavní postavy a obyvatel Velké Británie.

Obrázek 10: Britské výukové materiály II.

Connecting to the story

At the end of the extract you have just read, Winston Smith is about to write his first diary entry.

- In a pair, write a paragraph or two of this entry, trying to imagine Winston's feelings both about the world he lives in and about what he is doing.
- Listen to some examples of your diary entries round the class, then discuss how different Winston's experience of life is compared to the way people live in the United Kingdom today.

Zdroj: (*English and Media Centre, 2018*)

Poslední úloha je syntézou předchozích cvičení, neboť zde dochází opět k tvůrčí činnosti (žáci opět píšou úvod deníku), nicméně tematicky se činnost posouvá

– žáci musí vzít v potaz zkušenost protagonisty a aktualizovat ji do kontextu situace v současné Velké Británii. Dle instrukcí se žáci mohou zaměřit na téma demokracie a rovnoprávnosti ve Velké Británii.

Obrázek 11: Britské výukové materiály III.

Connecting to the real world

- Have a go at writing a second diary entry, this one giving the thoughts and feelings Winston would have if he spent a day in the United Kingdom as it is now. You might like to focus on what he would think about the values of democracy and equality that you can find in the United Kingdom.

Zdroj: (English and Media Centre, 2018)

Ukázka práce s literaturou z druhé zmiňované publikace – *Literary Shorts Anthology* se mírně odlišuje strukturou a rozsahem. Samotný text má více než 8 stránek a čtenářské aktivity jsou rozděleny na úlohy před čtením, během čtení a po čtení, čímž naplňují všechny tři fáze čtenářských strategií, které je podstatné pro rozvoj čtenářské gramotnosti a díky kterým je čtenář schopný dosáhnout hlubšího pochopení textu (Doležalová, 2014). Fáze před čtením obsahuje celkem čtyři úlohy a klade si za cíl přiblížit téma čteného textu. První úloha je diskuzního charakteru, v níž žáci mají sdělovat literární žánry/díla, které se jim vybaví při frázi a zároveň i názvu povídky „žili šťastně až navěky“. Na aktivitu předvídání poté navazuje druhá úloha požadující po žácích komparaci jejich domněnek před a po přečtení prvního odstavce textu. Zbylá dvě cvičení se již orientují na pojem „rodinný příběh“, žáci mají mezi sebou sdílet své vlastní rodinné příběhy a pokusit se identifikovat jejich společná témata a následně zhodnotit a sumarizovat charakteristické prvky dobrého rodinného příběhu.

Obrázek 12: Britské výukové materiály IV.

- As a class, discuss the kind of stories you associate with the phrase, 'Happily Ever After', which is the title of the story.
- Discuss in what ways the first paragraph, printed below, confirms or challenges your thoughts about the title.

This is a story that my mother told me, not once but several times, about a young girl called Bella. She was to become my great-aunt in the end but it was a close-run thing. It almost didn't happen and then, finally, it did.

- In small groups, share stories that have been passed on and told time and again in your family or among people who are close to you. Do these stories share any common themes? Would any of them suit the title, 'Happily Ever After'?
- In your group, make a list of three to five elements of a good family story. Share these with the rest of the class, so that your teacher can compile a list of all your ideas that you can refer back to when you have finished reading the story.

Zdroj: (English and Media Centre, 2018)

Obširná fáze během čtení obsahuje pět souborů úloh, jejichž zaměření se různí. Nepovažujeme za podstatné zde uvádět s komentářem všechna cvičení (celkem 10), proto přinášíme pouze jejich selekci. První ze souborů se věnuje především technikám dramatizace, žáci musejí analyzovat ukázkou ze stylistického hlediska a určit tón textu. Posléze přichází práce s hlasem a reflexe nastalých změn v percepci textu v mluvené podobě.

Obrázek 13: Britské výukové materiály V.

- In pairs, read the first two paragraphs and decide on the tone of the story. Think of this as how the paragraphs would sound if read out loud. Would they sound sad, funny, serious, cynical, dreary or something else?
- Now read the paragraphs in a voice suitable for the start of a fairy tale. What is the effect of doing this? You might like to separate the paragraphs into sentences and phrases that could belong to a fairy tale and those that could not, then read them in two different voices.

Zdroj: (English and Media Centre, 2018)

Druhý soubor úloh sleduje lexikální a stylistickou rovinu textu. Žáci by měli analyzovat výběr slov autora, identifikovat zásadní slova v textu a postihnout jejich význam vzhledem k vyprávěnému příběhu.

Obrázek 14: Britské výukové materiály VI.

You might sometimes be told by teachers to add adjectives and adverbs to your writing to make it more descriptive. Certainly, these words can add flavour to your writing. Often, however, description comes from careful selection of nouns and verbs.

- In pairs, read the third paragraph closely, listing what you consider to be important nouns and verbs as you go.
- Discuss how these words build up a picture of Bella and her life. What kind of life does she live? How do the verbs and nouns work to describe this life?

Zdroj: (English and Media Centre, 2018)

Tvůrčí činnost přináší třetí soubor, v němž mají čtenáři prohlédnout do jednání, pocitů a myšlenek jedné z postav a z její perspektivy napsat deníkový záznam odpovídající mimo jiné na určené otázky, které vyžadují orientaci a pečlivé porozumění předchozího dění v textu. Z úlohy také přirozeně vyplývá nutnost adekvátní stylizace deníkového záznamu dle předlohy postavy.

Obrázek 15: Britské výukové materiály VII.

- Write a brief journal entry for Bella at the point when she agrees to marry a man who lives thousands of miles away and who has only been seen by her in a photograph. You should include:
 - reasons she wants to leave her shtetl
 - any anxieties she has about her decision
 - what she expects from her new life.

Zdroj: (English and Media Centre, 2018)

Další ukázkou jsme zvolili ze čtvrtého souboru aktivit během čtení. Cvičení je zaměřené na dějovou analýzu ukázky a jeho cílem je vytyčení klíčových momentů, kterými postava prochází a argumentace jejich výběru. Úloha se završuje vzájemným sdílením vytvořených storyboardů a diskuzí.

Obrázek 16: Britské výukové materiály VIII.

- In pairs, pick out six key moments from her journey and draw them on a storyboard, with words underneath, in a way that gets across a sense of what Bella goes through on her journey from Lithuania to South Africa. Share your storyboards around the class and talk about what a long journey like this must have been like for those on board the ship.

Zdroj: (English and Media Centre, 2018)

Poslední ukázkou aktivit určených během čtení je interpretačně tvůrčí úloha z pátého souboru úkolů, v níž žáci pojednávají a diskutují o možnosti „co by se tak mohlo

pokazit?“ ve specifikované části textu a následně se ve dvojicích pokouší napsat šťastný konec pro čtenou povídku, jak jej předjímá její název.

Obrázek 17: Britské výukové materiály IX.

- As a class, discuss possible answers to the question: 'What can have gone wrong?'
- The story's title suggests that, in a further twist, things will go right again. In a pair, devise a happy ending for the story.
- As a class, discuss different ideas for possible happy endings and decide which one is most likely (or if the story will actually have a happy ending at all).

Zdroj: (English and Media Centre, 2018)

Finální soubor úloh po přečtení textu se dělí na analytickou část a tvůrčí část. V analytické části mají žáci v malých skupinách definovat, jaké literární prvky se jim v čtené ukázkce líbily nejvíce a nejméně. Navazující aktivita se pak soustředí na čtenářův výběr klíčových literárních aspektů této ukázky a rozřazení do kategorií: nejpříjemnější, nejzajímavější a nejdůležitější. Žáci tak musejí analyzovat svůj čtenářský prožitek, aspekty textu vzbuzující zájem a aspekty mající váhu pro celkový význam textu. Veškerá tvrzení se opět musejí doložit argumenty.

Obrázek 18: Britské výukové materiály X.

- Below is a list of some of the ingredients that went into the story. Choose the one that you think is most enjoyable, the one that is most interesting and the one that is most important (you can choose the same element for more than one category). Your group should report its choices, with reasons, to the rest of the class.

The ingredients		
Humour	Folk-tale style	Love story
Description of life in Lithuania	Real historical events	An ending that is bittersweet (both happy and sad)
Larger than life characters	Playful language and sentence structures	Dialogue

Zdroj: (English and Media Centre, 2018)

K úplné reflexi předchozích aktivit však dochází v poslední, tvůrčí části celého pracovního listu. Žáci se navracejí k počátečním aktivitám a reflektují je s aktuálními dojmy a poznatky. Pro úplné ztotožnění se získanými informacemi je žáci následně

aplikují při psaní vlastní krátké povídky založené na nějakém rodinném příběhu. V průběhu tvůrčí aktivity dochází k peer assessment, tedy vzájemné podávání zpětné vazby k psanému textu ve dvojici či skupině.

7.4.2 Shrnutí

Na předcházejících stranách jsme provedli představení a analýzu úloh z publikací věnujících se literární výchově z obou srovnávaných zemích – České republiky a Velké Británie. Vybírali jsme edukační materiály určené pro druhý stupeň ZŠ, konkrétně pro věkovou skupinu žáků 12–13 let, k jejímuž srovnání došlo již z hlediska kurikulárních dokumentů. Přístup k práci s literárním textem ve výše zmíněných ukázkách shledáváme jako velmi rozdílný. Materiály se liší již z hlediska rozsahu zkoumaného literárního textu a počtu příslušných úloh, kdy britské materiály obsahují několika stránkový úryvek textu, kdežto české materiály nabízí text spíše v rozsahu odstavce.

Klademe si tedy otázku, zda-li české vzdělávací publikace nepodceňují české studenty-čtenáře nebo se snaží o aplikovatelnost materiálů do běžné časové dotace výuky literatury (tj. 45 minut)? Zásadní odlišnost spatřujeme především v cílech přidružených úloh. Britské materiály nabízí komplexní soubor úloh, ve kterém dochází k vzájemnému provázání, aktualizace do současné doby, interpretaci textu, tvůrčí činnost v souvislosti s textem, metody podporující rozvoj čtenářských strategií, tím pádem i čtenářskou gramotnost, nabádání k diskuzi a vzájemné reflexi ve třídě/ve skupině.

Zatímco české materiály nabízí několik úloh zaměřených na kulturně-historický kontext, což považujeme za přínosné, ovšem užitý typ úloh nemá potenciál hlubšího rozvoje, protože se skládá z instrukcí „vypiš“, „přiřad“ a čistě znalostní otázky „*O kterém Václavovi se v textu vypravuje?*“. Jako kontrast k těmto úlohám bychom rádi postavili úkol zkoumající kulturní kontext Velké Británie z obrázku č. 11, kdy žáci mají napsat několik řádků deníků z perspektivy protagonisty v současném světě. Dovolujeme si zde nabídnout doplňující aktivitu k ukázce z *Čítanky 7* inspirovanou úkoly z britských edukačních materiálů, v níž by žáci navrhovali epitaf (tvůrčí činnost) hlavnímu hrdinovi na základě jeho činů (historický kontext) podle zadaného tónu – vtipně, smutně, zamilovaně (jazykově stylistická rovina).

Jsou zde také úlohy směřující k interpretaci díla, a to tematické i jazykové, ovšem opět ve srovnání s úlohami z britských materiálů se jeví necelistvě a postrádají tvůrčí aspekt – identifikace přímé řeči v ukázce č. 6, lexikální cvičení z ukázky č. 7,

interpretační otázka z ukázky č. 7 a úkol „*podtrhni v textu*“ z ukázky č. 8. Dovolujeme si zde do srovnání uvést britské úlohy z ukázky č. 12, kdy žáci interpretují název povídky a po přečtení prvního odstavce reflektují svoje změny ve vnímání názvu nebo úlohu z ukázky č. 13, založenou na kreativní činnosti žáků s textem vyžadující porozumění textu. Opět zde přiložíme eventuální pozměnění cvičení z českých vzdělávacích materiálů dle britských: Žáci napíší několik úvodních řádků biografické povídky a zasadí je do cizího místa, které ukázka zmiňuje (Benátky, Montmart, Barcelona atd.), tedy změní prostředí a perspektivu vypravěče (tvůrčí činnost), což vyžaduje i vyhledání informací a detailů o daném prostředí. Detaily mohou čerpat například pomocí Google Map (kulturní kontext).

K závěru bychom rádi demonstrovali také rozdílný přístup pracovních listů k učení literárních pojmů a znaků. Český materiál nabízí cvičení založené na kroužkování výrazů souvisejících s pojmem „autobiografické dílo“ – ukázka č. 8. Ovšem podíváme-li se na cvičení z britské ukázky č. 18, můžeme se povšimnout propracovanějšího a komplexnějšího přístupu – žáci prvně diskutují o znacích literární ukázky, které se jim líbily nebo nelíbily. Až poté pracují s předurčenými literárními znaky a pojmy týkajícími se vybrané ukázky, z kterých mají vybrat a zařadit do kategorií: nejpříjemnější, nejzajímavější a nejdůležitější. Svůj výběr ve skupině mají poté před třídou obhájit a odůvodnit. Dochází zde tedy k textové a tematické analýze ukázky, reflexi literárního prožitku, kategorizaci pojmů, žákovské spolupráci a tréninku komunikačních dovedností při práci ve skupině a při prezentaci výsledků. To nás také přivádí k rozdílu, který vystupuje napříč všemi výše zmíněnými materiály, a tím je britská tendence k učení metodou diskuze a skupinové práce, která se ve vybraných ukázkách českých materiálů neobjevuje vůbec. Klademe si tedy otázku, jestli námi vybraný vzorek českých edukačních materiálů spoléhá především na pedagoga jako zprostředkovatele tvůrčích, analytických a interpretačních aktivit založených na diskuzi a spolupráci žáků, a zda-li by bylo vhodné tyto aktivity zařadit do repertoárů pracovních sešitů jako podporu učitelům, které zmiňuje Vala ve své studijní opoře: „*slabé povědomí či neexistence povědomí o tom, jak inovativně zprostředkovat literární obsah – existuje i v literárně didaktickém obsahu přípravy učitelů na pedagogických fakultách. Nemohou za to zdaleka jen fakulty samy, roli tu hraje samozřejmě i výše zmiňovaná tradice, dále absence pozitivních vzorů, osobnostní předpoklady studentů učitelství (netvořiví studenti), tendence vyučovat tak, jak jsem byl sám učen atp.*“ (Vala, 2017 str. 20).

7.4.3 Úlohy ve výukových materiálech pro sloh s komunikační výchovu

Jak jsme již předestřeli v úvodu kapitoly, srovnání úloh pro komunikační a slohovou výchovu proběhne na základě edukačních materiálů *Hravý sloh 7* a *Ignite English*. Z pracovních sešitů byla vybrána obdobná oblast výuky zaměřená na popis – zde konkrétně na popis budovy. V první řadě srovnání se budeme věnovat českému pracovnímu sešitu, který nabízí text (zde umělecký popis) a k němu připojuje soubor pěti úloh. Soubor obsahuje dvě cvičení zaměřená na teoretickou znalost slohového útvaru – cvičení A sleduje žákovu schopnost určit z nabídky slohový útvar prezentovaného textu, a ve cvičení E již dochází k náročnějšímu myšlenkovému procesu, kdy žáci musí k čtenému textu vytvořit osnovu, tudíž analyzovat text po tematické stránce. Přiřazovací cvičení C je zaměřené žákovy znalosti ze slovo tvorby a žáci v něm pouze přiřazují již vypsaná slova k vyznačeným slovům v textu. Cvičení B a D po žácích vyžadují analytické a tvůrčí schopnosti, neboť cvičení B dává za úkol žákům rozpoznat v textu autorovy pocity, ačkoli zde nejsou explicitně řečeny. Úloha D (jako jediná) dává prostor představivosti žáků, když mají vstoupit do popisované situace a doplnit ji.

Obrázek 19: *Hravý sloh 7*

- | | |
|---|--|
| <p>a) O jaký druh popisu se jedná? Zakroužkuj správné odpovědi.</p> <p>a) statický b) dynamický
c) prostý d) umělecký e) odborný</p> <p>b) Napiš, jaký dojem má autor z popisovaného stavení.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>c) Slova v nabídce přiřaď pomocí čísel k tučně zvýrazněným slovům v textu, abys vytvořil/a dvojice synonym.</p> <p>(1) hrubá, (2) svah, (3) pastvina, (4) silné, (5) hned</p> | <p>e) Napiš názvy věcí, které by se daly očekávat, že budou pohledem dovnitř přes okno spatřeny. Zapoj fantazii. Použij podstatná i přídavná jména.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>e) Do sešitu napiš osnovu popisu. Použij členění textu na odstavce.</p> |
|---|--|

Zdroj: (Pavličková, a další, 2019)

K srovnání zde budeme prezentovat úlohy z britského pracovního sešitu anglického jazyka *Ignite English*. Vybraný soubor úloh je ve své struktuře obdobný českému souboru úloh (práce s textovou ukázkou zaměřená na popis) a tvoří adekvátní protějšek ke komparaci. Zvolená ukáзка v učebnici *Ignite English* se také věnuje popisu budovy, nicméně zde plní také propagační funkci a popis je dán do kontextu brožury představující netradiční ubytování. Úvodní, diskusní aktivita sleduje názory a dojmy žáků a vyžaduje hodnocení výhod a nevýhod propagovaného ubytování. Druhá úloha pak po

žácích vyžaduje rozbor jazykové stránky textu, kdy si mají všimnout jaká slova mohou rozvíjet podstatná jména. Dále se sleduje funkčnost a efektivnost těchto frází v kontextu reklamy a cílení na čtenáře. Třetí úloha je kreativního typu a rozděluje se na dvě části. V první části žáci píšou popis za účelem propagace vlastního, smyšleného hotelu, přičemž mají využít techniky zkoumané v předchozím cvičení, aby text adekvátně zapůsobil na čtenáře. Následně pak v druhé části úlohy žáci musejí změnit perspektivu a napsat recenzi na své ubytování z pohledu zámožné rodiny a uvažovat, jak lze v textu užít modálních sloves.

Obrázek 20: Ignite English

The image shows a worksheet with three numbered tasks and a 'Stretch' section. Task 1 asks about staying in a hostel. Task 2 discusses expanded noun phrases with an example: 'The environmentally friendly hostel has been built from natural materials.' Task 3 asks to imagine an unusual hotel. The 'Stretch' section asks to write a review using modal verbs.

1 Would you like to stay in this hostel? Discuss the positives and negatives of spending a week at STF Kolarbyn.

2 The advert uses expanded **noun phrases** to add detail to its description of the hostel. Here the adjective 'environmentally friendly' modifies the noun 'hostel', while the clause that follows adds additional information to the noun:

'The environmentally friendly hostel has been built from natural materials.'

How does the online brochure make the hostel sound appealing? Select details from the text and comment on their effectiveness.

3 Imagine your own unusual hotel, for example, an underground cave or an ice hotel. Write an online brochure using expanded noun phrases and other techniques to make the hotel sound appealing.

Stretch

Write an online review of your hotel from a family who are used to luxury accommodation. Think about how you could use modal verbs such as 'will', 'can', 'shall', 'may', 'could', 'should', 'would', 'might' and 'must' to help express views that are certain, probable or possible, e.g. 'We will never visit this hotel again.'

Zdroj: (Carter, a další, 2014)

7.4.4 Shrnutí

Komparace obsahuje soubory úloh ze dvou pracovních sešitů. Soubory byly vybrány tak, aby svojí strukturou byly co nejvíce podobné a srovnatelné – tedy práce s útvarem popisu. Ačkoli soubory z obou pracovních sešitů čítají stejný počet úloh, typově se naopak odlišují. Některé úlohy z obou souborů sledují jazykovou stránku textu, ovšem zatímco žáci v české úloze slova k sobě přiřazují, aby vznikla synonyma, žáci v britské úloze analyzují jazykové prostředky, které reklamní text používá, aby popisovaný objekt zněl lákavě a zajímavě, a následně hodnotí jejich funkčnost a efektivitu vzhledem k čtenáři reklamy. Rozdíl spatřujeme i v úlohách vyžadující tvůrčí činnost žáků. Tato úloha se sice v českém pracovním sešitě vyskytuje, nicméně ve velmi strohé podobě (výpis názvů věcí spatřených přes okno budovy). Britský pracovní sešit

obsahuje úlohu, v níž žáci vymýšlí vlastní neobvyklé ubytování a píše pro něj propagační popis s užitím prostředků efektivně působících na čtenáře, jejichž rozbor proběhl v předcházejícím cvičení. Poté píše popis ubytování z odlišné perspektivy – recenze.

Nejenže jsou jednotlivé úlohy v britské, souboru vzájemně provázané a ve finálních cvičeních vždy aplikují poznatky z těch předchozích, ale také kladou důraz na komunikační hledisko a zkoumají kontext ukázky, zatímco v českém pracovním sešitě není ukázka uvedena v žádné souvislosti a žáci pouze určují její druh. Podobně jako v komparaci edukačních materiálů pro výuku literatury, tak i tady se projevuje absence úloh v českém materiálu vybízejících k diskuzi a spolupráci žáků.

Dovolujeme si aplikovat některé metody z prezentovaného britského materiálu a modifikovat vybrané úlohy z českého vzdělávacího materiálu. Úlohu, v níž žáci mají zachytit dojem autora z popisované budovy lze rozšířit o analýzu působení textu čtenářů – jak na ně popis budovy působí? Láká je návštěva domu nebo neláká? Co v textu tyto jejich dojmy způsobuje? K čemu by šel takový popis budovy použít? Úloha, kde mají žáci zapojit fantazii a vypsát názvy věcí viděných přes okno budovy, lze pozměnit na úlohu, v níž žáci změni tón a záměr textu (z líbezného a lákavého na negativní a odpudivý). Zároveň se tak naplní i cíl slovtvorné úlohy označené jako C a žáci ve své tvorbě vytvoří a využijí antonyma.

7.5 Návrh výukového materiálu dle britského konceptu výuky

Poslední kapitola praktické části přináší návrh výukových materiálů do literární a slohové a komunikační výchovy, v němž se uplatní a syntetizují získané poznatky z předcházející komparace kurikulárních dokumentů, oborových didaktik a úloh z britských výukových zdrojů, a bude aplikovatelná v českém vzdělávacím prostředí. Neklademe si za cíl dodat „zásobu“ aktivit do výuky, ale spíše dostupnou formou přinést podnět k inspiraci britským konceptem výuky. Oba návrhy jsou určeny pro 2. stupeň ZŠ a z časového hlediska nejsou míněny jako dvě 45minutové lekce, nýbrž vybízejí k dlouhodobějšímu a celistvějšímu řešení určitého tématu, jako tomu je v britském konceptu výuky. Kompletní návrhy jsou k nahlédnutí v příloze diplomové práce.

7.5.1 Návrh č. 1 – Eko rada

Návrh se ve svém základu soustředí především na komunikační a slohovou složku jazyka. Nicméně zasahuje i do složky jazykové a předpokládá vzhled do environmentální a mediální výchovy. Navržený pracovní list cílí především na žákovu schopnost

kritického vyhodnocení, za nímž si bude stát a bude schopný ho obhájit relevantními argumenty, a dále na schopnost uzpůsobení komunikačního kódu podle situace. V neposlední řadě je cílem také analýza a tvorba textu z marketingové a mediální oblasti.

Návrh aktivit hned v první úloze zasazuje žáka do konkrétní situace a role a představuje problém k řešení. K vyřešení problému musí vymyslet a zvážit všechny výhody a nevýhody obou objektů. Tomu by v ideálním případě měl předcházet žákův samostatný výzkum. V druhé úloze pak žák píše zprávu vedení o svém výběru (vyřešení problému) a výběr podkládá vhodnými argumenty. Úloha od žáka neočekává naplnění konkrétního slohového útvaru, ale vybízí žáka k uzpůsobení stylistické a jazykové podoby textu do formálnější podoby, vzhledem k faktu, že píše řediteli/zástupci ředitele školy.

Obrázek 21: Návrh aktivit I.

Úloha 2: Nyní napiš e-mail vedení školy, ve kterém představíš své rozhodnutí a odůvodníš min. 3 argumenty.

Komu: _____

Předmět: _____

Text e-mailu: _____

Zdroj: vlastní

Následně žáci mohou utvořit skupiny definované dle řešení předchozího problému a v úloze č. 3 se jejich situace a role posouvá do další fáze, kdy se dostávají do pozice manažerů kampaně a jejich společným cílem je prosadit svůj záměr v celoškolském hlasování. Ve třetí úloze tak vzniká přesah do výtvarné výchovy (žáci řeší estetickou stránku kampaně) a do mediální výchovy (prostředky k propagaci, reklamní texty).

Obrázek 22: Návrh aktivit II.

Úloha 3: Se spolužáky, kteří vybrali stejný projekt nyní tvoříte tým a vaší eko radu čeká **kampaň**, neboť ve škole jsou i další uskupení, která by chtěla prosadit svůj projekt. O vítězném projektu rozhodne hlasování všech žáků ve škole. Vaším úkolem je nyní navrhnout kampaň, která by vám pomohla získat hlasy spolužáků.

A, Vzhled kampaně (barvy, písmo, materiály, symboly, obrázky)

B, Zvažte efektivitu různých prostředků k propagaci a vyberte – plakáty, letáky, cedule, performance, sociální sítě)

Zdroj: vlastní

Úlohu č. 4 mohou žáci řešit samostatně a opět se od nich očekává přizpůsobení textu příjemci (v tomhle případě podoba neformální promluvy s kamarádem). V závěrečné úloze reflektují změny v textu, který psali vedení a textu, který vznikl z promluvy se spolužákem, a jehož obsahová stránka však zůstala obdobná.

Ve výše zmíněných úlohách se snažíme o aplikaci poznatků získaných z komparace. Zde konkrétně tedy britskou tendenci předkládat žákům konkrétní situace a určit jim jejich roli v ní, dále velmi častý tematický přesah do jiných předmětů, vedení k logickému argumentování a hledání důkazů, kritickému hodnocení, úpravě textu dle příjemce, situace a účelu, tendenci k provázanosti úloh a spolupráci ve skupině.


7.5.2 Návrh č. 2 – „Chováš se divně.“

Druhý návrh aktivit se zaměřuje spíše na čtenářské, interpretační a tvůrčí dovednosti žáků. Okrajově se dotýká také komunikační a jazykové složky předmětu. I zde dochází k několika tematickým přesahům nabízející další návazné činnosti (téma odlišnosti, alkoholu, zpracování emocí, různých perspektiv). Jednotlivé úlohy jsou zařazeny do kategorií před čtením, během čtení a po čtení. Návrh obsahuje dva literární texty a dělí se tak na dvě části, které se na konci propojují. Vybrané ukázky jsou z knih *Podivný případ se psem* (Haddon, 2003) a *Autismus & Chardonnay* (Selner, 2017). Cílem pracovního listu je především literární interpretace, srovnání tematicky podobných textů, podnětění diskuze o mezilidských odlišnostech, autismu, zpracování emocí (agrese vs. alkohol), rozvoj tvůrčích dovedností žáků a uzpůsobení psaného textu s ohledem na situaci.

Úloha před čtením si klade za cíl uvést žáky do tématu a rozpoznat jejich vnímání tématu před čtením. V úplně závěrečné aktivitě celého souboru se žáci k této první úloze vrací a reflektují případné změny. Úlohy během čtení jsou spíše tvůrčího typu, z nichž jedna sleduje schopnost žáka domyslet si události předcházející ději v ukázce a druhá úloha vyžaduje po žácích změnu perspektivy (úloha 3 a 6) a dodržení určité stylistické a jazykové normy při psaní hlášení (úloha 3).

Obrázek 23: Návrh aktivit III.

Úloha 3: Po přečtení 2. ukázky zkus vymyslet, jak zní policejní záznam z této události:



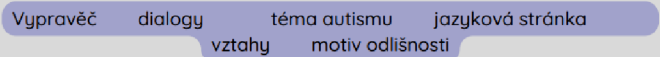
informaci. Je to jako když ho uprostřed mezi dvěma šumění, a pak otočíte kno slyšeli jenom tohle, a pi nemůžete slyšet nic jiného. Policista mě popadl za Nelíbilo se mi, že se m A tak jsem ho praštil. Tohle nebude zábavná nerozumím. Uvedu jako při Babička se večer ptá d „Můžeš,“ odpoví dědeč Proč to má být vtipné zhasnout má dva významy význam 1 platí jen pro lam Kdybych se pokusil říci věci zároveň, bylo by to ja což je zneklidňující a za prázdné šumění. Je to ja najednou a každý říká něc A proto v téhle knížce r Chvilí se na mě díval : napadení policejního důst To mě trochu uklidnilo, filmech. A pak řekl, „Důrazně policejního auta, protože j skopičinu, ty hajzlíku, bude

Zdroj: vlastní

Úlohy po čtení už primárně směřují k interpretaci obou textů, nicméně jsou zde i úlohy sledující také jazykové a komunikační aspekty v textu (úloha 8 a 9). Závěrečné úlohy vyžadují shrnutí a srovnání získaných poznatků (úloha 9 a 10).

Obrázek 24: Návrh aktivit IV.

Úloha 9: Ve skupince srovnajte přečtené texty (Podivný případ se psem a Autismus & Chardonnay), můžete se zaměřit na tyto aspekty:



Vypravěč dialogy téma autismu jazyková stránka
vztahy motiv odlišnosti

Zdroj: vlastní

Žáci jsou vybízeni k diskuzím a spolupráci. Pedagog může návrh rozšířit případně i o neumělecký text pojednávající např. o autismu, emocích, alkoholu. Stejně jako

v prvním návrhu, jsou také tyto výše zmíněné úlohy inspirovány britským konceptem výuky. Zde konkrétně se jedná o provázanost a posloupnost úloh, proces literární interpretace skrze tvorbu a změnu perspektivy, spolupráce žáků, tematické přesahy.

8 Diskuze

V rámci diskuze shrneme veškeré výsledky, které jsme zjistili při srovnávání konceptů výuky literatury a slohu a komunikační výchovy v předmětu mateřského jazyka v České republice a Velké Británii. Mimo to se zde budeme zabírat otázkami, jež vyvstaly v průběhu psaní diplomové práce, a nastíníme objevené limity. Ve snaze získat co nejkompaktnější obraz obou konceptů výuky na základě dostupných dokumentů se práce soustředí na představení a srovnání několika faktorů majících vliv na podobu výuky mateřských jazyků. Prvním z nich je obecná struktura vzdělávacího systému v obou zemích. Další oblast předkládá základní tendence současných odborných pedagogů prezentující možnosti výuky ve svých didaktických publikacích, a zároveň nám tak předpovídají potencionální směřování aktuálních a budoucích učitelů. Třetím faktorem, jemuž se komparace věnuje, je koncipování výuky dle závazných státních kurikulárních dokumentů a na ně navazujících školních kurikulárních dokumentů. Poslední srovnávaný faktor a z praktického hlediska faktor, který je ve velmi úzkém vztahu s učitelem a žákem, je koncept úloh v edukačních materiálech z obou zemí.

Struktury obou vzdělávacích systémů sice vykazují rozdílnosti z hlediska členění vzdělávacích stupňů, nicméně dle kódování ISCED dosahují žáci jednotlivých úrovní v podobném věku. Zásadní odlišnost spatřujeme především v evaluačních nástrojích obou zemí, kdy žáci ve Velké Británii musí projít několikanásobným standardizovaným testováním na konci klíčových období, zatímco čeští žáci až do roku 2016 absolvovali pouze jedinou standardizovanou zkoušku, a tou byla maturitní zkouška. Od roku 2016 přibyla ke státní maturitní zkoušce také jednotná přijímací zkouška na střední školy. Formát testování žáků ve Velké Británii jsme již hlouběji představili v kapitole [Koncipování SATs a GCSE zkoušek](#), z níž můžeme usoudit, že pravidelné absolvování těchto testů (sloužících jako kontrolní nástroj naplňování národního kurikula a obsahově zaměřených především na čtenářskou gramotnost) a příprava na ně může mít vliv na nadprůměrné výsledky žáků Velké Británie v testování čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. Z komparace oborových didaktik obou zemí nám vychází podobný záměr, a tím je kulturně uvědomělý a sečtělý žák schopný kultivovaného přednesu v různých formách, uzpůsobený danému účelu. Nicméně cesta k němu se mírně liší, zatímco české didaktiky stále volají po potřebě integrace všech složek předmětu mateřského jazyka, v britských didaktikách je to již běžná praxe. Z analýzy didaktik také vyplynul potencionální důvod tak zásadního postavení literatury v britském vzdělávání oproti tomu českému, kdy

většina učitelů anglického jazyka ve Velké Británii jsou především literární odborníci a jazykovědné studium u nich proběhlo pouze okrajově. Zásadnější výsledky pak přinesla komparace na kurikulární rovině, v níž se opět objevila rozdílnost ve složkovém a nesložkovém pojetí předmětu mateřského jazyka, ale především v mnohem dominantnější tendenci rozvoje čtení, čtenářství a také psaní v britském kurikulu. Můžeme spekulovat, zda tento emotivní aspekt (láska ke čtení) britského kurikula, doplňující se s lehce vlasteneckým aspektem (britská literatura jako kulturní dědictví), není právě tím chybějícím hybatelem v českém vzdělávacím prostředí? A stejně tak britské zaměření na vzdělávací proces a obsah předmětu, jejichž formulace jsou srozumitelné a velmi konkrétní. Nicméně z obecného hlediska jsou národní kurikulární dokumenty obdobné především v jejich zájmu o rozvoj funkčního užívání jazyka, ovšem je nutné zmínit, že v britském kurikulu je „čtenářská gramotnost“ dlouhodobě zavedený a dominantní pojem, zatímco v českém RVP se s tímto pojmem vůbec nepracuje (Výzkumný ústav pedagogický, 2011), učitelé se s ní mohou setkat v příručce k ŠVP z roku 2021 (Doubková, a další, 2021). Tudíž považujeme za více než vhodné prosazovat pojem čtenářské gramotnosti ještě intenzivněji napříč prostředím českého vzdělávání. Hodnotné výsledky pak přineslo srovnání školních kurikulárních dokumentů české základní školy a britské secondary school, které představuje mnohem komplexnější a literárnější pojetí s dlouhodobými cíli školního vzdělávacího programu britské školy. Kapitola pojednávající o školních kurikulárních dokumentech nás dále přivádí ke zmínce některých omezení této diplomové práce a jejího výzkumu. Ačkoli nám případová studie českého školního vzdělávacího programu a britského school curriculum přinesla hodnotné rozdíly mezi oběma dokumenty, uvědomujeme si, že je v žádném případě nelze generalizovat a uplatňovat tak na hodnocení celého konceptu výuky mateřského jazyka. Avšak můžeme ji vnímat jako inspiraci k rozsáhlejšímu výzkumu, který by zahrnoval větší počet škol, ale třeba i detailnější průzkum na další rovině vzdělávacího programu, jako jsou tematické plány v českém kurikulu. Inspiraci je také možné promítnout do koncipování vlastní výuky nebo při tvorbě ŠVP. Dále je třeba brát zřetel na teoretickou povahu této diplomové práce a jejího zkoumání. Ačkoli jsme se snažili o zmínění některých reálných faktorů týkajících se výuky mateřského jazyka, základ srovnání leží na teorii a dokumentech, popisujících ideální stav nebo představu konceptu výuky. Výzkum, při němž by došlo k analýze reálných výukových lekcí v obou zemích v dostatečně reprezentativním vzorku, by mohl přinést podnětné výsledky, avšak není v našich silách. Výsledky, které je možné do výuky aplikovat ihned, přináší poslední část

výzkumu, věnující se komparaci konceptu úloh v edukačních materiálech pro literaturu, komunikační výchovu a sloh v obou zemích. Kromě představení markantního rozdílu v koncipování úloh značího jistou plochost úloh z českých učebnic, zde nabízíme také adaptaci některých úloh z českých materiálů po vzoru úloh z britského prostředí. Limitem této části se stala jeho kvalitativní povaha, kdy objektem zkoumání jsou pouze selekce úloh z vybraných řad učebnic a pracovních sešitů a tento výběr zcela jistě nezařazuje veškeré dostupné vzdělávací materiály. Dále i zde vyvstává otázka nakolik koncipování úloh v edukačních materiálech může odrážet reálný obraz výuky, neboť nelze tvrdit, že všichni učitelé užívají tyto pomůcky ve stejné míře a že všichni žáci pracují pouze s těmito typy úloh. K závěru si dovolíme zopakovat otázku, kterou nadnášíme ve výzkumné podkapitole [Shrnutí](#), a to, zda by nebylo vhodnější úlohy v materiálech koncipovat po vzoru britském kreativněji, s důrazem na interpretaci, analýzu a diskuzi, a zajistit tak výskyt těchto úloh i ve výuce učitelů, jejichž dispozice zatím nedovolují samostatnou tvorbu takových aktivit? Syntézou všech výsledků ze srovnání se pak v úplném závěru práce stávají dva návrhy souborů úloh, které přejímají zjištěné tendence z britského konceptu a aplikují je do českého vzdělávacího prostředí.

9 Závěr

Diplomová práce se věnuje srovnání konceptů výuky předmětu mateřského jazyka České republiky a Velké Británie. Téma v práci se specifikuje na literární a komunikační a slohové složky předmětu mateřského jazyka se zaměřením na druhý stupeň české základní školy a tomu odpovídající secondary school ve Velké Británii. Komparace si vytyčila za cíl objevit rozdíly v obou konceptech, které by mohly mít potenciál pozitivně ovlivnit a inovovat způsob výuky v českém vzdělávacím prostředí a zároveň zdůvodnit nadprůměrné výsledky britských žáků oproti výsledkům českých žáků.

Svůj cíl práce nejprve naplňuje skrze teoretickou část, v níž lze nalézt představení obou vzdělávacích systémů, vzhled do konceptů skládajících se z českých a britských oborových didaktik a národních kurikulárních dokumentů, a připomenutí výsledků mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti. Díky tomuto teoretickému základu se práce může v praktické části soustředit již na samotnou komparaci zmíněných didaktických publikací, národním kurikulárním dokumentům, k nimž se také připojuje srovnání konkrétních kurikulárních dokumentů na školní úrovni, a v neposlední řadě srovnání koncipování vybraných úloh v literárních a slohově-komunikačních vzdělávacích materiálech z České republiky a Velké Británie. Veškeré výsledky představujeme v průběhu komparace a shrnujeme v předcházející diskuzi. Ze zjištěných výsledků z komparace pak práce přináší návrhy dvou souborů úloh inspirovaných britským konceptem.

Věříme, že práce nejenom doplní poněkud neúplný prostor komparativních studií věnujících se zahraničnímu vzdělávání v předmětu mateřského jazyka, ale především, že přinese podněty k určitým změnám ve výuce předmětu mateřského jazyka v naší zemi (nebo alespoň podněty k její reflexi). Při psaní diplomové práce se neustále objevovaly možnosti dalšího rozšíření tématu, namátkou zde zmíníme analýzu literárního kánonu u žáků v obou zemích, studii školních kurikulárních dokumentů, která by měla kvantitativní charakter a přinesla by výsledky vhodné k zobecnění, zkoumání přístupů obou zemí ve vzdělávání učitelů a studentů učitelství nebo reálný výzkum založený na hospitaci v zahraniční a české škole. Naše práce tak může tvořit odrazné místo pro některou z nich.

10 Seznam použité literatury

Aureus School. 2022 Aureus Website Overview - English Yr8. *Aureus School*. [Online] [Citace: 22. Květen 2023.]

<http://www.aureusschool.org/187/subjects/subject/37/english>.

BBC News. 2017. SATs for seven-year-olds scrapped from 2023. *BBC News*. [Online] 14. Zář 2017. [Citace: 22. Listopad 2022.]

<https://www.bbc.com/news/education-41274741>.

BESA. Key UK education statistics - BESA. *BESA*. [Online] [Citace: 20. Březen 2020.] <https://www.besa.org.uk/key-uk-education-statistics/>.

Bew, Paul. 2011. Review of key stage 2 testing, assessment and accountability. *Government UK*. [Online] Červen 2011. [Citace: 22. Listopad 2022.]

<https://www.gov.uk/government/publications/independent-review-of-key-stage-2-testing-assessment-and-accountability-final-report>.

Carter, Jill a Barton, Geoff. 2014. *Ignite English: Student Book 1*. Oxford : Oxford, 2014. ISBN: 978-0-19-839242-2.

Čechová, Marie. 1998. *Komunikační a slohová výchova*. Praha : ISV, 1998.

Česká školní inspekce. 2017. Mezinárodní šetření PIRLS 2016, Národní zpráva. [Online] 2017. [Citace: 10. Listopad 2021.]

https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/Czech%20Republic_PIRLS_2016_web.pdf.

— . 2019. Mezinárodní šetření PISA 2018, Národní zpráva. [Online] 2019. [Citace: 10. Listopad 2021.]

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf.

Český statistický úřad. Český statistický úřad. [Online] [Citace: 5. Leden 2022.] <https://www.czso.cz/documents/10180/20534652/w-3316-11a1.pdf/d050ded2-b530-46ba-ab0e-4c5c8a429dc9?version=1.0>.

— . Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011) | ČSÚ. *Czso.cz*. [Online] [Citace: 10. Listopad 2021.] https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011.

- Department for Education.** GCSE English language and GCSE English literature. *GOV.UK*. [Online] [Citace: 12. Březen 2022.] <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-english-language-and-gcse-english-literature-new-content>.
- **2014.** The national curriculum. *GOV.UK*. [Online] 2. Prosinec 2014. [Citace: 1. Prosinec 2022.] <https://www.gov.uk/national-curriculum>.
- Doležalová, Jana.** 2014. Čtenářská gramotnost. [Online] 2014. [Citace: 12. Prosinec 2021.] https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf. ISBN 978-80-7435-520-2.
- Dontcheva-Navratilova, Olga.** 2018. *Grammatical Structures in English: Meaning in Context*. Brno : Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9053-8.
- Doubková, Anna, Tomek, Karel a Tupý, Jan.** 2021. *Gramotnosti v ŠVP, aneb, Inspirace pro inovace školního vzdělávacího programu na základní škole: příručka pro koordinátory ŠPV na základních školách*. Praha : NPI ČR, 2021. ISBN 978-80-7578-073-7.
- Durham University.** 2021. Sats – why bringing back tests for 14-year-olds could help disadvantaged students. *Durham University*. [Online] 6. Říjen 2021. [Citace: 22. Listopad 2022.] <https://www.durham.ac.uk/research/current/thought-leadership/sats-why-bringing-back-tests-for-14-year-olds-could-help-disadvantaged-students/>.
- English and Media Centre.** 2018. Diverse Shorts - Literature to Promote Critical Thinking. *English and Media Centre*. [Online] 2018. [Citace: 1. Září 2023.] <https://haileyburyturnford.com/app/uploads/2020/03/KS3-English-work.pdf>.
- **2014.** Literary Shorts and Literary Shorts Teacher Resource. *English and Media Centre*. [Online] 2014. [Citace: 1. Září 2023.] <https://haileyburyturnford.com/app/uploads/2020/03/KS3-English-work.pdf>.
- Eurydice.** Assessment in General Lower Secondary Education - Eurydice - European Commission. *Eurydice - European Commission*. [Online] [Citace: 20. Březen 2022.] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-general-lower-secondary-education-38_en.

Fleming, Mike a Stevens, David. 2004. *English Teaching in Secondary School*,. Londýn : David Fulton Publishers , 2004. ISBN 1 84312 128 X.

Friedl, Tereza, a další. 2018. *Hravá literatura 7: pracovní sešit pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha : Taktik, 2018. ISBN 978-80-7563-164-0.

Goodwyn, Andrew a Branson, Jane. 2005. *Teaching English, a Handbook for Primary and Secondary School Teachers*. Londýn : RoutledgeFalmer, 2005. ISBN 0-203-43943-0 .

Goodwyn, Andrew. 2012. The Status of Literature: English teaching and the condition of literature teaching schools. *English in Education*. 2012, 46.

Gošová, Věra, a další. 2011. Pedagogický lexikon - Tematický plán. *NPI, Metodický portál RVP.CZ*. [Online] 29. Duben 2011. [Citace: 22. Květen 2023.] https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/T/Tematick%C3%BD_pl%C3%A1n.

Haddon, Mark. 2003. *Podivný případ se psem*. Praha : Argo, 2003. ISBN 80-7203-541-X.

Hill, Laura. 2023. Five must-haves in extended learning opportunities and why they matter. *Schoolyard Blog | Teacher Resources | School Specialty*. [Online] 1. Únor 2023. [Citace: 22. Květen 2023.] <https://blog.schoolspecialty.com/five-must-haves-in-extended-learning-opportunities-and-why-they-matter/>.

Hník, Ondřej. 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha : Karolinum, 2014. 978-80-246-2626-0.

Ježková, Věra, Dvořák, Dominik a Chapman, Christopher. 2010. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1784-8.

Kalhous, Zdeněk a Obst, Otto. 2009. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-714.

Kamenačky, MZŠ. 2018. Školní vzdělávací program. *ZŠ Kamenačky*. [Online] 1. září 2018. [Citace: 22. Květen 2023.] <https://www.zskamenacky.cz/dokumenty-skoly/>.

Kynaston, David a Green, Francis. 2019. Britain's private school problem: it's time to talk. *The Guardian*. [Online] 13. Leden 2019. [Citace: 5. Leden 2022.] <https://www.theguardian.com/education/2019/jan/13/public-schools-david-kynaston-francis-green-engines-of-privilege>.

Lederbuchová, Ladislava. 2010. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

Long, Robert a Danechi, Shadi. 2019. Faith Schools in England: FAQs. *Parliament UK*. [Online] 20. Prosinec 2019. [Citace: 20. Leden 2022.] <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06972/SN06972.pdf>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2021. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *MŠMT*. [Online] Leden 2021. [Citace: 27. listopad 2022.] <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP. 2011. Čtenářská gramotnost ve výuce. [Online] 2011. [Citace: 12. Prosinec 2021.] <https://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce.html>. 978-80-87000-99-1.

Nebeská, Iva. 2017. Spisovná čeština. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Online] 2017. [Citace: 1. Září 2023.] https://www.czechency.org/slovník/SPISOVNÁ_ČEŠTINA.

OECD. Education GPS - United Kingdom. [Online] [Citace: 20. Březen 2022.] <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=GBR>.

—. **2019.** PISA, Results from PISA 2018, Country note. [Online] 2019. [Citace: 1. Březen 2022.] https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_GBR.pdf.

Oxford University Centre for Educational Assessment. 2017. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): National Report for England. [Online] Prosinec 2017. [Citace: 1. Březen 2022.] https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a82ae72e5274a2e87dc26fb/PIRLS_2016_National_Report_for_England-BRANDED.pdf.

Pavličková, Andrea, a další. 2019. *Hravý sloh 7: pracovní sešit pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha : Taktik, 2019. ISBN 978-80-7563-189-3.

Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. str. 34. ISBN 80-7178-772-8.

Průcha, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.

— **1998.** *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.

— **2017.** *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha : Wolters Kluwer, 2017.

Pušová, Tereza. 2010. *Soukromé a alternativní školství v České republice*. Praha : Univerzita Karlova , 2010.

QCM s.r.o. 2021. Co je EQF, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Nuv.cz*. [Online] 2021. [Citace: 23. Listopad 2021.] <http://www.nuv.cz/eqf/co-je-eqf>.

Qualifications and Curriculum Authority. 2009. Past SATs papers. *testbase*. [Online] 2009. [Citace: 22. listopad 2022.] <https://www.testbase.co.uk/>.

Selner, Martin. 2017. *Autismus & Chardonnay*. Praha : Paseka, 2017. ISBN 978-80-7432-862-6.

Šebesta, Karel. 1999. *Od jazyka ke komunikaci, didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.

Šebesta, Karel, a další. 2022. *Čítanka 7: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2022. ISBN 978-80-7489-801-3.

Školský zákon 561/2004 Sb. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [Online] [Citace: 20. Leden 2022.] <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.

Štěpáník, Stanislav, a další. 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň : Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

The Office of Qualifications and Examinations Regulation. About us: OFQUAL. *Government UK*. [Online] [Citace: 20. Březen 2022.] <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual/about>.

Ústav pro informace ve vzdělávání. 2002. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení. [Online] 2002. [Citace: 2. Prosinec 2021.]

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2002_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf.

Vala, Jaroslav. 2017. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy.* Olomouc : Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8 .

Výzkumný ústav pedagogický. 2011. Studie k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání – 1. část. *Metodický portál: Články.* [Online] 22. Září 2011. [Citace: 12. Září 2023.]<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13691/STUDIE-K-PROBLEMATICE-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-V-ZAKLADNIM-VZDELAVANI---1-CAST.html.%20ISSN%201802-4785>.

Zákon o vysokých školách 111/1998 Sb. 1998. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [Online] 22. Duben 1998. [Citace: 5. Leden 2022.]
<https://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>.

11 Seznam grafů

Graf 1: Srovnání průměrných bodů	45
Graf 2: Rozdílnost žáků v úrovních čtenářské gramotnosti	46
Graf 3: Srovnání průměrných výsledků	47
Graf 4: Srovnání zemí v gramotnostních úrovních	48

12 Seznam tabulek

Tabulka 1: Kódování ISCED 2011, úrovně, první číslice	9
Tabulka 2: Kódování ISCED 2011, kategorie, druhá číslice	9
Tabulka 3: Kódování ISCED 2011, subkategorie, třetí číslice	10
Tabulka 4: Srovnání	53
Tabulka 5: Cíle z kurikul	60

13 Seznam obrázků

Obrázek 1: Možností tvrzení	19
Obrázek 2: Zhodnocení výběru slov	20
Obrázek 3: Záměr autora.....	20
Obrázek 4: Působení textu	21
Obrázek 5: Hodnocení textu	21
Obrázek 6: Čítanka 7.....	63
Obrázek 7: Hravá literatura.....	64
Obrázek 8: Hravá literatura.....	64
Obrázek 9: Britské výukové materiály I.	65
Obrázek 10: Britské výukové materiály II.	65
Obrázek 11: Britské výukové materiály III.....	66
Obrázek 12: Britské výukové materiály IV.	67
Obrázek 13: Britské výukové materiály V.....	67
Obrázek 14: Britské výukové materiály VI.	68
Obrázek 15: Britské výukové materiály VII.	68
Obrázek 16: Britské výukové materiály VIII.....	68
Obrázek 17: Britské výukové materiály IX.	69
Obrázek 18: Britské výukové materiály X.....	69
Obrázek 19: Hravý sloh 7	72
Obrázek 20: Ignite English	73
Obrázek 21: Návrh aktivit I.	75
Obrázek 22: Návrh aktivit II.	76
Obrázek 23: Návrh aktivit III.....	77
Obrázek 24: Návrh aktivit IV.....	77

14 Seznam příloh

Příloha 1	93
Příloha 2	97

15 Přílohy



Příloha 1



Eko rada

Úloha 1: Vedení školy má v plánu poskytnout určité finance k modernizaci školy. **Ty**, jako předseda eko rady školy, máš rozhodnout, který z projektů by se měl uskutečnit.

Zvaž výhody a nevýhody obou projektů a rozhodni, který vybereš.

	VÝHODY	NEVÝHODY
Perlátory k úspoře vody 		
Koše na třídění odpadu do tříd 		

Úloha 2: Nyní napiš e-mail vedení školy, ve kterém představíš své rozhodnutí a odůvodníš min. 3 argumenty.

Komu: _____

Předmět: _____

Text emailu: _____

Co to je kampaň? Zeptej se!



Úloha 3: Se spolužáky, kteří vybrali stejný projekt nyní tvoříte tým a vaší eko radu čeká **kampaň**, neboť ve škole jsou i další uskupení, která by chtěla prosadit svůj projekt. O vítězném projektu rozhodne hlasování všech žáků ve škole. Vaším úkolem je nyní navrhnout kampaň, která by vám pomohla získat hlasy spolužáků.

A, Vzhled kampaně (barvy, písmo, materiály, symboly, obrázky)

B, Zvažte efektivitu různých prostředků k propagaci a vyberte – plakáty, letáky, cedule, performance, sociální sítě)



Typickým obsahem kampaně je její slogan, podívej se následující slogany a zamysli se, nad jejich společnými znaky:



CNN Prima News: Budte u toho!

zdroj:https://cdn.administrace.tv/2023/06/16/social_networks_overlay/1c3e592f20cd994a2e832d688faddcfe.jpg

Benu lékárny: Vaše zdraví si bereme na starost

zdroj: <https://www.breclove.cz/site/assets/files/1127/benu.350x0.png>

C, Vymyslete slogan pro kampaň eko rady: _____

Úloha 4: Na chodbě se bavíš se spolužákem, který ještě neví, pro koho bude hlasovat. Napiš 3 argumenty tak, aby ho přesvědčily k hlasování pro eko radu:



Úloha 5: Nyní se podívej na text určený pro vedení školy (úloha 1) a text určený spolužákovi (úloha 4). Jaké v něm vidíš jazykové a stylistické rozdíly?

zpráva vedení školy	rozhovor s kamarádem

Chováš se divně

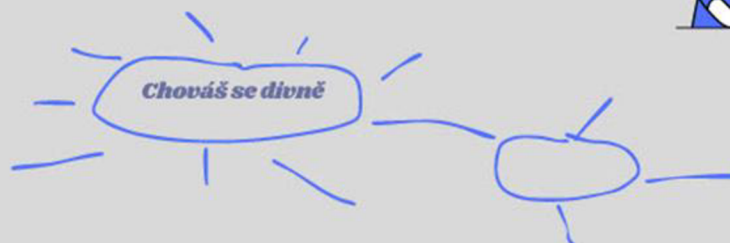
1.část

Podivný případ se psem, Mark Haddon

PŘED ČTENÍM

„Chováš se divně.“

Úloha 1: Napiš cokoli, co tě k větě napadá a zamysli se nad otázkami – Kdo se může chovat divně? Proč se chová divně? Jak vypadá divné chování? Společně se zbytkem třídy si sdělte své nápady.



BĚHEM ČTENÍ

Úloha 2: Po přečtení 1. ukázky napiš pár vět o tom, co se asi stalo před prvními řádky ukázky?

Zvedl jsem hlavu z trávy.
Policista si poděpil vedle mě a řekl, „Byl byste tak laskav, mladý muž, a vysvětlil mi, co se to tu děje?“
Vstal jsem a odpověděl jsem, „Ten pes je mrtvý.“
„To vidím taky,“ řekl.
„Myslím, že toho psa někdo zabil,“ řekl jsem.
„Jak jsi starý?“ zeptal se.
Odpověděl jsem, „Je mi 15 let, 3 měsíce a 2 dny.“
„A co jsi vlastně v té zahradě dělal?“ zeptal se.
„Držel jsem psa,“ řekl jsem.
„A proč jsi držel toho psa?“ zeptal se.
Tohle byla těžká otázka. Bylo to něco, co jsem chtěl dělat. Mám psy rád. Když jsem viděl, že pes je mrtvý, byl jsem smutný.
Policisty mám taky rád a chtěl jsem na všechny otázky odpovědět tak, jak se má, ale policista mi nedal dost času, abych si mohl správnou odpověď rozmyslet.
„Proč jsi držel toho psa?“ zeptal se znovu.
„Mám psy rád,“ řekl jsem.
„Zabil jsi toho psa?“ zeptal se.
„Nezabil jsem toho psa,“ řekl jsem.
„To jsou tvoje vidle?“ zeptal se.
„Ne,“ řekl jsem.
„Zdá se, že tě to hodně rozušilo,“ řekl.
Ptal se na spoustu věcí a ptal se moc rychle. Otázky se mi kupily v hlavě jako bochníky v továrně, kde pracuje strýček Terry. Ta továrna je pekárna a strýček obsluhuje krájecí stroj. A krájecí občas nepracuje dost rychle, ale bochníky stále přibývají a nastane zácpa. Já si někdy svoji hlavu představuju jako stroj, ale ne vždycky jako krájecí chleba. Tak líp vysvětlím jiným lidem, co se mi v ní děje.
Policista řekl, „Zeptám se tě znovu...“
Svalil jsem se zpátky do trávy, znovu jsem se zapletl čelem do země a vydal zvuk, kterému táta říká sténání. Tenhle zvuk vydávám vždycky, když mi do hlavy přichází z okolního světa příliš mnoho

Úloha 3: Po přečtení 2. ukázky zkus vymyslet, jak zní policejní záznam z této události:



Úřední záznam

Policie

Dne:

informaci. Je to jako když jste nervózní, držíte rádio u ucha a vyladíte ho uprostřed mezi dvěma stanicemi, takže slyšíte jen prázdné šumění, a pak otočíte knoflíkem hlasitosti na doraz doprava, abyste slyšeli jenom tohle, a potom víte, že vám nic nehrozí, protože nemůžete slyšet nic jiného.

Policista mě popadl za paži a postavil mě na nohy.

Neřádko se mi, že se mě takhle dotýká.

A tak jsem ho praštil.

Tohle nebude zábavná knížka. Neumím vyprávět vtípy, protože jim nerozumím. Uvedu jako příklad vtíp. Je to jeden z těch tátových.

Babička se večer ptá dědečka, jestli může zhasnout.

„Můžeš,“ odpoví dědeček, „ale lampu nech rozsvícenou.“

Proč to má být vtípné, to vím. Zeptal jsem se. Je to proto, že zhasnout má dva významy, a ty jsou 1) vypnout proud a 2) umřít, a význam 1 platí jen pro lampu a význam 2 platí jen pro babičku.

Kdybych se pokusil říct sám vtíp se slovem, které znamená dvě věci zároveň, bylo by to jako poslouchat dvě různé skladby najednou, což je zneklidňující a zašmodrchané a není to tak příjemné jako prázdné šumění. Je to jako když se dva lidé snaží mluvit na vás najednou a každý říká něco jiného.

A proto v téhle knížce nejsou žádné vtípy.

Chvilku se na mě díval a nic neřikal. Potom řekl, „Zatýkáš tě pro napadení policejního důstojníka.“

To mě trochu uklidnilo, protože tohle policisté říkají v televizi a ve filmech.

A pak řekl, „Důrazně ti doporučuju, abys nastoupil dozadu do policejního auta, protože jestli se znovu pokusíš o nějakou tu svou skopiččinu, ty hajzlíku, bude doopravdy zle. Rozumíš?“

PO ČTENÍ

Úloha 4: Po přečtení 3. ukázky vypiš z ukázek cokoli, co ti připadá divné:

Křičel „Chci vidět svého syna“ a „Proč jste ho sakra zavřeli?“ a „Samozřejmě že jsem strašně rozčilený.“

Potom jsem zaslechl, jak mu policista říká, aby se uklidnil. Potom jsem dlouho nic neslyšel.

V 1 hodinu 28 minut po půlnoci policista otevřel dveře cely a řekl mi, že za mnou někdo přišel.

Vyšel jsem ven. Na chodbě stál táta. Natáhl pravou ruku dopředu a rozevřel prsty do vějíře. Já jsem natáhl levou ruku dopředu a rozevřel prsty do vějíře a tak jsme se vzájemně dotýkali všemi prsty.

Děláme to proto, že táta mě chce občas obejmout a já se s lidmi nerad objímám, takže místo toho máme tohle a znamená to, že mě má rád.

Potom nás policista vybídl, abychom ho následovali chodbou do jiné místnosti. V místnosti byl stůl a tři židle. Řekl nám, abychom se posadili na vzdálenější straně stolu, a sám si sedl proti nám. Na stole stál magnetofon a já jsem se zeptal, jestli mě budou vyslyšet a jestli budou výslech nahrávat.

„Myslím, že to nebude potřeba,“ řekl.

Byl to inspektor. To můžu říct, protože neměl uniformu. Měl taky hodně chlupů v nose. Vypadalo to, jako by měl v nosních dírkách schované dvě hodně malé myšky.²

„Mluvil jsem s tvým otcem a on tvrdí, žeš toho policistu nechtěl udeřit,“ řekl.

Nic jsem neřikal, protože to nebyla otázka.

„Měl jsi v úmyslu toho policistu udeřit?“ řekl.

„Ano,“ řekl jsem.

Protáhl obličej a řekl, „Ale nechtěl jsi toho policistu zranit.“

Nad tím jsem se zamyslel a pak jsem řekl, „Ne. Nechtěl jsem toho policistu zranit. Chtěl jsem jen, aby se mě přestal dotýkat.“

A porovnejte se spolužáky své odpovědi.

Zaměřte se na dialog mezi policistou a protagonistou a diskutujte - jaké jsou jeho odpovědi na otázky policisty? Odpovídá na ně adekvátním způsobem?

**Bolest
& odpuštění**

Svoji naproti muž, dělá mě za obě ruce. Pět se. Srdčavě píchá poje z jednoho nohy za druhou. V očích má strach. V místnosti stojí mnoho lidí, ale on se z nich bojí nejvíce – právě uhořelí pané dítě. Nechtím se na něj.

U dvou třetin autistů je diagnostikována mentální retardace. Děti s mentální retardací při stresu, sešlápní nebo třeba při frustraci vzhledem ke svému postihnutí projevují agresi nebo drak. Jejíkou je uspokojení jejich potřeb zaváděra erových, jsou frustrováni vlastní požád.

A konstruktivní řešení je někdy náročná i pro mě, tak proč bych ho měl teď vytvářet po svých dětech.

Snažím se ho odvést od ostatních, ale on se ani nehně. I když nevnímá, rozumí takřka všechno. Posivní komunikace, je to asi jediný člověk na světě, a kterého bych „Fuck Off“ děkával ocenit. Ještě teď dal přání jinému dítěti, já vůbec nevím proč, a všichni očekávají, že mu vymádn. Podle výrazu lidí kolem by se také zasloužil ránu.

Zakřídím, sklápí hlavu dolů. V tu chvíli se ostatní konečně ukládají a dít se vstávají svému. Najednou se pohne z místa. Táhne mě ke stěně, kde vytahuje puzzle. Zbytek dne strávím už jen s ním, hraje se s. Novím, jestli to dělá proto, že ho to baví, nebo mi chce jen udělat radost. Ještě než odejdu z práce, snaží se mě včelíjak zastihnout, jako že „jčíté nemám hotovo, tak jako kam jdeš?“ Odcháším z práce, cítím se unavený. Nejvíce mě ale unavuje fakt, že odcházím z práce. Teď bych se měl ubránit sám sobě, postarat se o sebe. BNN bych se

12

13

větš z času, který mám. Táhne udřím všechno možné, aby má ten čas co se jrcykléji mekl a abych se ráno probudil ještě unavenější, ale se systémem pro život.

Sedím sám na baru, pítí mi donesou bez objednání. Napadá mě, kolik životních ran jsem rozdál já, a kolikrát jsem pak chvil něčeho držet za ruce. Nevyhnu se pocitu, že na to, když mi je let, cítím nějak moc bolesti. V tomhle věku bych přeci neměl cítit žádnou bolest. Pubertáci i důchodci bolest potřebují. Adolesecenti si díky ní myslí, že cítí – že mají emoce. Pro staroušky je bolest důkazem, že jsou ještě mladá.

PO ČTENÍ

Úloha 6: V baru vypravěči nalévají automaticky. Jak by vypravěče popsal barman, který ho obsluhuje – co si o něm myslí, jaký mu připadá? (2-3 řádky)



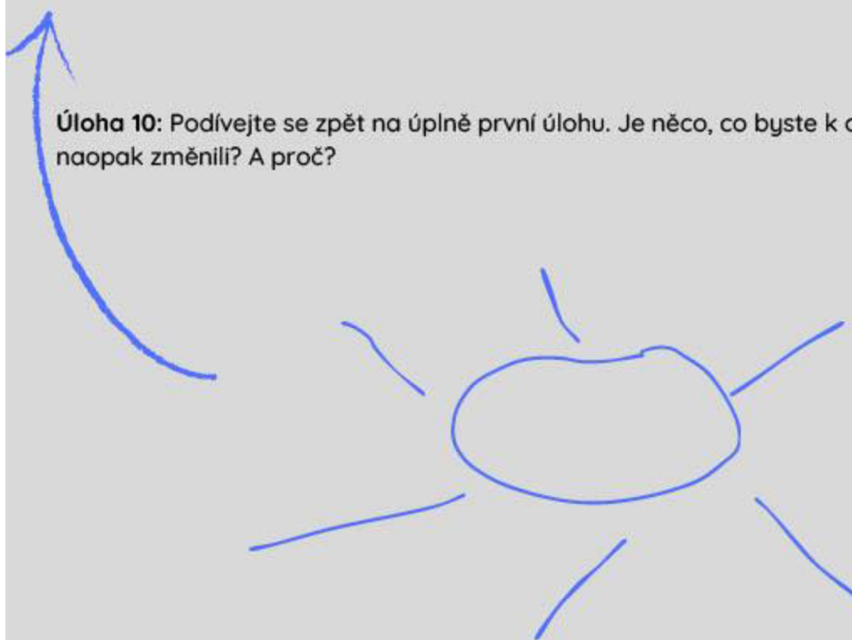
Úloha 7: Zkus popsat, jaký vztah má vypravěč ke své práci? Svá tvrzení podlož odkazy na text.

Úloha 8: Zaměř se na užití sloves v textu. V jakém jsou čase a proč jej autor využívá?

Úloha 9: Ve skupince srovnajte přečtené texty (Podivný případ se psem a Autismus & Chardonnay), můžete se zaměřit na tyto aspekty:

Vypravěč dialogy téma autismu jazyková stránka
vztahy motiv odlišnosti

Úloha 10: Podívejte se zpět na úplně první úlohu. Je něco, co byste k odpovědím doplnili nebo naopak změnili? A proč?



16 Anotace

Jméno a příjmení: Natálie Račická

Katedra: Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí práce: Mgr. Michal Kříž, Ph.D.

Rok obhajoby: 2024

Název práce: Komparace konceptů výuky literární, slohové a komunikační výchovy v České republice a Velké Británii

Název práce v angličtině: Concept comparison of teaching literature, writing and communication in the Czech Republic and Great Britain

Anotace: Diplomová práce srovnává koncept výuky v České republice a Velké Británii se zaměřením na literární, slohovou a komunikační výchovu na 2. stupni ZŠ a tomu odpovídajícím stupni secondary school. Srovnání se týká zejména oborových didaktik, kurikulárních dokumentů a výukových materiálů. Syntézou zjištěných výsledků jsou dva návrhy výukových materiálů inspirovaných britským konceptem výuky.

Klíčová slova: komparace, vzdělávací systém, Česká republika, Velká Británie, literární výchova, slohová a komunikační výchova, didaktiky, kurikulární dokumenty, výukové materiály, 2. stupeň ZŠ

Anotace v angličtině: Our diploma thesis brings a concept comparison of teaching in the Czech Republic and Great Britain with a focus on teaching literature, writing and communication at secondary school. Comparison deals specifically with didactics, curricular documents and educational materials. Synthesis of gained results are two drafts of educational materials inspired by the British teaching concept.

Klíčová slova v angličtině: comparison, educational system, the Czech Republic, Great Britain, literature, writing, communication, didactics, curricular documents, educational materials, secondary school

Rozsah práce: 101 stran

Jazyk práce: český jazyk