

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Vliv literární výchovy na čtenářství
Bakalářská práce

Autorka: Anna Pospíšilíková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
Oponent práce: doc. PaedDr. Alena Zachová, CSc.



Zadání bakalářské práce

Autor: Anna Pospíšilíková
Studium: P15P0705
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Vliv literární výchovy na čtenářství**

Název bakalářské práce AJ: Influence of literary education on student's reading activity

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se bude zabývat vlivem literární výchovy na čtenářství. V dotazníkovém šetření se zaměříme na žáky a jejich čtenářské aktivity, konkrétně jak často ve volném čase čtou, co je ke čtení motivuje a jakou spojitost mají jejich čtenářské aktivity se školní výukou.

CHALOUPKA, Otakar. Škola a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing, 1995, 101 s. ISBN 80-85865-41-6. CHALOUPKA, Otakar. Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte). Praha: Albatros, 1971, 126 s. Knižnice teorie dětské literatury. GEJGUŠOVÁ, Ivana. Čtenářství žáků základních škol. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015, 115 stran. ISBN 978-80-7464-783-3. ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. Čtenářství v souvislostech. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6. ZACHOVÁ, Alena. Čtenářství a čtenářská gramotnost. Vlkov: Helena Rezková, 2013, 123 s. ISBN 978-80-904449-7-3.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: doc. PaedDr. Alena Zachová, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 16.11.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 20. 5. 2018

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D. za velmi vstřícný přístup a cenné rady v průběhu psaní bakalářské práce. Dále děkuji své rodině a blízkým za podporu během celého studia. Poděkování patří i Mgr. Bohuslavě Svobodové, Mgr. Karin Fialové, Mgr. Radce Jaškové, Kristýně Benkové a Mgr. Lukášovi Bohuslavovi za pomoc při dotazníkovém šetření.

Anotace

POSPÍŠILÍKOVÁ, Anna. *Vliv literární výchovy na čtenářství*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 50 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce se zabývá vlivem literární výchovy na čtenářství. Je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část vymezuje základní pojmy, které se týkají literární výchovy a čtenářství. Dále se věnuje podobě výuky na středních školách, čtenářství u středoškoláků a současným výzkumům, které se této problematice věnují. Analyzuje také Rámcové vzdělávací programy pro studijní obory, jejichž žáci se zúčastnili výzkumu pro tuto práci. Praktická část obsahuje výsledky našeho výzkumu, který měl zjistit vztahy mezi literární výchovou a čtenářstvím žáků. Výsledky výzkumu jsou doplněny o jejich analýzu a doporučení pro učitele.

Klíčová slova: literární výchova, čtenářství

Annotation

POSPÍŠILÍKOVÁ, Anna. *Influence of literary education on student's reading activity*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 50 pp. Bachelor's thesis.

This bachelor's thesis deals with influence of literary education on student's reading activity. It consists of two parts – theoretical and practical. Theoretical part specifies basic terms which relate to literary education and student's reading activity, describes methods of teaching on high schools, reading activity of high school's students and contemporary researches which pursued these issues. The thesis also analyses Framework Education Programmes for those study programmes whose students were participating in conducted survey. Practical part contains results of our research which should find out relations between literary education and student's reading activity. Results of this research are followed by its analysis and recommendations for teachers.

Keywords: literary education, student's reading activity

Vliv literární výchovy na čtenářství

Obsah

Úvod.....	9
A) TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Pojmy.....	11
1.1 Literární komunikace	11
1.2 Čtenář.....	11
1.3 Čítanka	12
1.4 Čtenářství	12
1.5 Literární výchova	13
2 Výzkumy zaměřené na literární výchovu a čtenářství	14
2.1 Podoba výuky na středních školách	14
2.2 Didaktika literatury	15
2.3 Role učitele	15
2.4 Středoškoláci jako čtenáři	16
2.5 Internet vs. čtení.....	16
3 Čtenářství a jeho kontexty.....	17
3.1 Výchova ke čtenářství.....	17
4 Didaktika literární výchovy	19
4.1 Kvalitativní rozměr výuky	19
4.1.1 Četba	20
4.1.2 Tvorba	20
4.1.3 Nauka	21
4.2 Vzdělávání učitelů.....	21
5 Rámcové vzdělávací programy	22
5.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia - RVP G	22
5.2 Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání – RVP SOV.....	24
B) PRAKTICKÁ ČÁST.....	25
1 Metodologie výzkumu.....	25
2 Zkoumaný vzorek.....	26
2.1. Vybrané školy	26
2.1.1 Obchodní akademie T.G.M v Kostelci nad Orlicí.....	26
2.1.2 Gymnázium J. K. Tyla v Hradci Králové.....	27
2.1.3 Vyšší odborná škola a střední průmyslová škola v Rychnově nad Kněžnou.....	27

3 Hypotézy a výsledky výzkumu	27
3.1 Hypotézy	28
3.2 Výsledky výzkumu.....	28
3.2.1 Pilotní průzkum.....	28
3.2.2 Vyhodnocení otázek.....	29
3.3 Vyhodnocení hypotéz.....	36
3.4 Shrnutí výzkumu	38
Závěr	42
Seznam použité literatury	45
Příloha A: Seznam grafů	48
Příloha B: Dotazník	49

Úvod

Práce se věnuje otázce vlivu literární výchovy na čtenářství. Tato otázka je v dnešní době poměrně aktuálním problémem. Rychlý technologický vývoj, dostupnost moderních technologií a technických zařízení jako jsou mobilní telefony (smartphony) umožňují žákům velmi pohodlný, převážně pasivní, a hlavně rychlý způsob získávání informací. To potom může vést k vytvoření špatných návyků, díky kterým žáci hůře rozeznávají relevantní textové zdroje informací a celkově se v těchto informačních zdrojích hůře orientují. Naučit se orientovat v textech a textových zdrojích informací není možné jinak než pravidelným čtením a kontaktem s textem, tedy čtenářstvím. Dovednost přijímat, zpracovávat a individuálně vyhodnocovat informace z textu není možné si osvojit čistě teoreticky, tedy čtením nebo posloucháním výkladu o tom, co daný text znamená, jaké informace nám přináší. Existuje více způsobů, jak schopnost přijmout, zpracovat a individuálně vyhodnotit informace z textu prakticky rozvíjet. Mezi jeden z nejvýznamnějších patří literární výchova.

Výuka literární výchovy by jednoznačně měla mít smysl a měla by mít přesah i do praktického života. Bakalářská práce vychází z předpokladu, že rozvoj čtenářství je nezbytným důsledkem literární výchovy, a proto považujeme za důležité znát reálný stav vztahu mezi výukou literární výchovy a čtenářstvím. Naší cílovou skupinou budou středoškoláci, jelikož této věkové skupině se didakticky zaměřené publikace věnují sporadicky.

Motivací k výběru tématu je i snaha autorky proniknout do problematiky literární výchovy a čtenářství, protože jako budoucí učitelka chce znát smysl výuky předmětu, který by měla učit. K tomu je potřeba znát i souvislosti a kontexty předmětu literární výchova. Aby výuka byla zajímavá a přínosná pro studenty, musí být zajímavá a přínosná i pro vyučujícího, protože teprve pak je schopný efektivně předat vědomosti a rozvinout dovednosti u svých žáků.

Téma této práce je zpracováno do dvou částí. V první – teoretické části se zaměříme na vysvětlení cílů literární výchovy a možností jejího realizování. Budeme se věnovat také otázce samotného čtenářství – k čemu je jeho rozvoj dobrý a proč bychom se jím měli zabývat. Jak u literární výchovy, tak u čtenářství se pokusíme stručně objasnit jejich současný stav, který můžeme z dostupných a realizovaných výzkumů odvozovat.

Druhá – praktická část práce by měla skrze dotazníkové šetření nastínit současný stav vztahu literární výchovy a čtenářství. Z provedeného výzkumu vyvodíme závěry, které budou nápomocné při řešení problematiky literární výchovy a čtenářství a které objasní faktory ovlivňující nejen výuku literární výchovy, ale i faktory, které podporují nebo naopak nepodporují čtenářství prostřednictvím výuky.

A) TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojmy

Kvůli teoretické opoře této práce uvedeme definice několika pojmů, které jsou vzhledem k zpracovávané problematice nejdůležitější. K uvedeným pojmům existují různé definice. Pro potřeby práce jsme však vybrali pouze ty, které se zdály nejvýstižnější.

1.1 Literární komunikace

Literární teoretička a didaktička Ladislava Lederbuchová popisuje literární komunikaci jako proces probíhající ve vztazích literárního a společenského kontextu. Předmětem této komunikace je literární text, který je již svou podstatou určen ke sdělování významů. Účastníky komunikace jsou pak autor, text a čtenář. Na osobu autora i čtenáře působí mnoho vlivů: psychologické, biologické a společenské podstaty. Text neplní pouze roli komunikačního kanálu, ale během komunikace se čtenářem může aktualizovat významy sdělení. Čtenář zase není pouhým pasivním příjemcem, ale sám má předpoklady k individuální interpretaci daného textu.¹

Pochopit šíři pojmu literární komunikace je pro učitele velmi důležité. Rozbory textu v hodinách často nabízí jen jednu rovinu vnímání, a to jakousi představu o všeobecném a jednotném významu, obsahu a smyslu konkrétního textu. Pokud si však uvědomíme, jak funguje literární komunikace, to znamená zohledníme nejen text samotný, ale vezmeme v potaz i autora textu, čtenáře a vlivy, které na ně působí, můžeme plně využít potenciál, který nám literatura nabízí.

1.2 Čtenář

Ladislava Lederbuchová označuje čtenáře primárně jako příjemce textu. Dále jde podle ní i o jedince, který je součástí literární komunikace a v rámci této komunikace vytváří při čtení textu vlastní obsahy. Obsahy stejného textu nemusí mít u různých čtenářů stejný význam a smysl, a to díky individuálním osobnostním dispozicím každého

¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H&H, 2002, 355 s. ISBN 80-7319-020-6. S. 173.

čtenáře.² Trávníček označuje jako čtenáře toho, kdo deklaruje čtení knih (čtení všeobecně) nebo toho, kdo může být považován za „duševního uživatele“ knih (písemných zdrojů).³

V hodinách literární výchovy může být čtenářem každý žák nebo i sám učitel. Pro žáka je užitečné nejen mít možnost projevit se sám jako čtenář, ale zažít i čtenářskou konfrontaci s jeho spolužáky (s vyučujícím). Poznat navzájem rozmanitost a různost názorů na jedno stejné téma je pro žáky jako čtenáře obohacující.

1.3 Čítanka

Jak uvádí literární teoretik Josef Peterka, čítanka je komponovaný soubor krátkých textů, které jsou od různých autorů a z různých období. Čítanka by měla poskytovat čtenářský zážitek a zároveň poučení o literatuře a jejím vztahu k okolnímu světu.⁴ Na hodinách literární výchovy se dá čítanka považovat za samozřejmou pomůcku, jsou však i školy, kde čtou žáci pouze texty z pracovních listů, které jim vyučující připravuje. Některé školy využívají jako studijní oporu vlastní skripta, do kterých vybírají texty dle vlastního uvážení přímo vyučující. Další možností jsou učebnice, které kromě informací o autorech a jejich dílech obsahují i krátké úryvky z knih. Můžeme si položit otázku, zda jsou takovéto alternativy klasické čítanky dostačující.

1.4 Čtenářství

Čtenářství je pro tuto práci stěžejní pojem. Vycházíme z myšlenky, že rozvoj čtenářství a následná přítomnost čtenářských návyků je pro člověka jako jedince a osobnost v životě důležitá a je pro něj užitečná nejenom v osobním životě, ale i v tom běžném, kdy mu například může usnadňovat orientaci ve společnosti (orientace v informačních zdrojích, v komunikačních situacích s ostatními lidmi).

Pojem čtenářství můžeme podle filologa Bohuslava Havránka vnímat jako všeobecné označení pro čtení knih a zálibu ve čtení.⁵ Podle literárního teoretika Jiřího

² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H&H, 2002, 355 s. ISBN 80-7319-020-6. S. 55.

³ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1. Str. 35.

⁴ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007, 346 s. ISBN 978-80-239-9284-7. S. 280.

⁵ HAVRÁNEK, Bohuslav. *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha: Academia, 1971, 4 sv.

Trávníčka jde také o socio-kulturní návyk, cílené pěstování čtení.⁶ Pro toto cílené pěstování čtení existuje mnoho možností, jak ho uskutečňovat. Významné podpůrné aktivity přicházejí ze strany školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Wildová označuje čtenářství jako pozitivní a aktivní vztah ke čtení.⁷

1.5 Literární výchova

Jak uvádí didaktik literární výchovy Ondřej Hník, obsahem literární výchovy jsou texty, díky kterým se učíme chápat svět a jeho řád. Umělecké texty nás přibližují ke kultuře a tradicím, poskytují umělecký, estetický a emoční zážitek. Literatura nám předkládá životní příběhy nebo situace a skrz ně působí nejen na rozum, ale i na city, vůli a charakter člověka. Toto působení můžeme v rámci literární výchovy označit za výchovné.⁸ Literární výchova musí nutně pracovat s textem a poskytnout žákům možnost vžít se do textu a nějakým způsobem ho pochopit. Výuka literatury založená na výkladu nevede žáky k dalším textům a čtenářství a nenaplnuje tak výchovné zaměření předmětu.⁹ Podle literární teoretičky Aleny Zachové bychom ještě mohli doplnit, že v hodinách literární výchovy studenti skrze četbu poznávají základní literární druhy a učí se rozpoznávat a popisovat jejich charakteristické rysy. Studenti by také měli být vedení k formulování vlastních názorů na přečtené dílo a měli by umět postihnout umělecký záměr autora. Při výuce literární výchovy je rozvíjena i schopnost rozeznat literární fikci od reality a studenti si utváří základní čtenářské návyky. Poznatky a prožitky z výuky ovlivňují u studentů jejich postoje, hodnotovou orientaci a obohacují jejich duchovní život.¹⁰

⁶ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2017, 445 s. ISBN 978-80-7491-850-6. S. 22.

⁷ *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004, 84 s. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7. Str. 5.

⁸ HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 41-65. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. S. 45.

⁹ HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 41-65. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. S. 52.

¹⁰ ZACHOVÁ, Alena. Interpretace uměleckého textu v intencích výzkumů čtenářské gramotnosti a role učitele literární výchovy. In: BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.

Literární výchova jakožto výchova zaměřená na literaturu, tedy mimo jiné z velké části na literární texty je významná i svým přesahem do dalších vyučovaných předmětů. Během celého studia musí žáci přijímat informace skrze texty a tvorba vlastních textů je běžnou součástí komunikace v jejich životě.

2 Výzkumy zaměřené na literární výchovu a čtenářství

Z dostupných výzkumů zaměřených na vztah školní výuky a čtenářství vyplývá, že škola není studenty vnímána jako zprostředkovatel literatury pro volný čas.¹¹ Jedním z důvodů může být struktura seznamu literatury k maturitě. Školy sice dávají studentům na výběr ze seznamu s vyšším počtem titulů, než je minimální povinný počet¹², ale jsou vybírána pouze tradiční díla. Na odborných školách převažují díla ze staršího období, na gymnáziích je zastoupení rovnoměrnější. Nejnovější literatura není všeobecně zastoupena skoro vůbec. Mezi seznamy literatury na různých školách nejsou příliš výrazné rozdíly – vyučující nepracují s preferencemi svých studentů.¹³ Můžeme předpokládat, že jednotící působení má na školní seznamy literatury (a výuku) maturitní zkouška.

2.1 Podoba výuky na středních školách

Podle průzkumu, který realizoval v letech 2010–2011¹⁴ didaktik literární výchovy Ondřej Hník probíhá výuka převážně frontálním způsobem, struktura hodin je vedena stylem výklad – zápis – četba, přičemž četba slouží pouze jako jakési okrajové doplnění a demonstrace předchozího výkladu učitele. Žáci středních škol ve zmiňovaném průzkumu uvádí, že je výuka literární výchovy nebaví, a to navzdory tomu, že jinak čtou rádi. Rozbory a interpretace děl jsou většinou pojaty jako shrnutí děje, nejde o skutečnou interpretaci v pravém smyslu slova. Žáci nejsou vedeni k hlubším úvahám nad díly, nemusí přemýšlet nad jejich smyslem.

¹¹ ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6. S. 35.

¹² škola musí svým žákům nabídnout minimálně 60 děl, viz <http://www.novamaturita.cz/skolni-seznam-literarnich-del-1404037375.html>

¹³ ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6. S. 79.

¹⁴ HNÍK, Ondřej. Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950-, 61(1), 33-39. ISSN 0009-0786.

Hník prováděl v letech 2009–2012 celkem tři průzkumy. Průzkumy probíhaly formou dotazování studentů vysoké školy na podobu výuky, kterou zažili během svých studií na 2. stupni základní školy a na střední škole. Mezi zadáními těchto tří průzkumů nebyly větší rozdíly, pouze druhý výzkum byl oproti prvnímu doplněn o otázky, které byly více zaměřeny na individualitu studenta. Třetí výzkum se uskutečnil proto, aby se zjistilo, zda budou výsledky po školské reformě v roce 2007/2008 nějak odlišné. Nebyly. Výsledky všech dotazníkových šetření byly velmi podobné, nepodařilo se zjistit výraznější změnu. Ze všech tří výzkumů vyplývá, že z hlediska obsahu na středních školách probíhá převážně výuka literární historie a metoda i organizační forma výuky je převážně frontální výuka.¹⁵

2.2 Didaktika literatury

Jak uvádí Hník, didaktika literatury jako vědní obor zatím není ustálená a teprve existuje ve fázi formování. Chybí přiměřená výzkumná tradice, odborné monografie, učebnice, a dokonce i ustálená terminologie. Výzkumy v českých podmínkách probíhají již od přelomu 50. a 60. let minulého století, nejsou však oborovědidaktické. Zaměřují se převážně na čtenářství.¹⁶ Na jejich základě se velmi těžko hledá přímá souvislost mezi školní výukou a čtenářskými aktivitami studentů.

2.3 Role učitele

Učitel je v hodinách literární výchovy bezesporu klíčovým prvkem. V okamžiku, kdy systém výuky vyžaduje změnu (nepřináší očekávané výstupy od studentů), nestačí pouze změny formálního charakteru. Na přístup naší učitelské veřejnosti odkazuje například didaktička Jaromíra Šindelářová¹⁷. Podle ní nepřijímají učitelé školské reformy vždy pozitivně. Vadí jim, že měřítkem kvality výuky by měly být kompetence žáků,

¹⁵ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0. S. 23-29.

¹⁶ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 465 s. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. S. 425.

¹⁷ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Vliv kurikulární reformy českého školství na zvýšení zájmu o četbu v hodinách literární výchovy u českých žáků i u cizinců*. In: Literární výchova jako cesta k četbě (Sborník z mezinárodního semináře). Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-009-9. S. 47-56.

namísto realizace výuky. Na mnoha školách stále převládá ve výuce stereotypní přístup a pro žáky by se dala výuka ve škole shrnout jako převážně pasivní příjem informací.

2.4 Středoškoláci jako čtenáři

Jiří Trávniček rozdělil dnešní českou čtenářskou populaci do čtyř generací. Jsou jimi rozhlasová, televizní, počítačová a internetová. Rozhlasovou generaci reprezentují lidé od 65 let. Do televizní generace spadají lidé s věkovým rozpětím od 45 do 64 let a do počítačové lidé od 25 do 44 let. Současní středoškoláci spadají díky svému roku narození do generace internetové (15–24 let).¹⁸ Čtenářská kultura internetové generace není podle Trávnička tak špatná, jak by se dle obecného mínění ve společnosti mohlo předpokládat. Přesto však mezi nimi najdeme i takové, kteří se netají skutečností, že nepřečetli ještě ani jednu knihu. Čtení vnímají zástupci této generace jako individuální záležitost, zálibu a hodnotovou preferenci. Čtenářské aktivity jsou u nich výrazně ovlivněny tím, že číst „musí“.

2.5 Internet vs. čtení

V dnešní době je internet, hlavně u dětí a dospívajících, používán jako argument na ledacos. Jeden z těchto argumentů tvrdí například i to, že čas věnovaný čtení se snižuje díky zvyšování času stráveného na internetu. V České republice souvislost mezi čtením a internetem testována nebyla, ale existují zahraniční výzkumy, které dokazují, že internet na čtení nemusí mít negativní vliv. Například polský výzkum z roku 2006 uvádí dokonce přímý opak. Lidé s přístupem k internetu čtou více – pouze 44 procent čtenářů (alespoň jedna přečtená kniha za rok) je bez přístupu k internetu. Naopak u nečtenářů (ani jedna přečtená kniha za rok) bylo bez přístupu k internetu 74 procent respondentů.¹⁹ Stejnou souvislost mezi internetem a čtením dokázal i izraelský průzkum z roku 2001.²⁰ Za vzor školství jsou v Evropě všeobecně dávány skandinávské země, které v mezinárodním

¹⁸ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2017, 445 s. ISBN 978-80-7491-850-6. S. 137-157.

¹⁹ GRAŻYNA STRAUS, Katarzyna Wolff a INSTYTUT KSIĄŻKI I CZYTELNICTWA. *Czytanie, kupowanie, surfowanie: społeczny zasięg książki w Polsce w 2006 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2008. ISBN 978-83-7009-617-5.

²⁰ NOSEK, Hillel a ADONI, Hanna. The future of reading as a cultural behaviour in a multi-channel media environment. In: COPPE, Bill a PHILIPPS, Angus (eds.). *The future of the Book in the Digital age*. Oxford: Chandos, 2006, str. 89–113. ISBN 978-1843342403.

testování žáků dosahují převážně nadprůměrných výsledků (obzvláště Finsko).²¹ Je to dáno například odlišným modelem výuky nebo i výší finančních prostředků, které stát na školství vyčlení. Co se týče čtení, jsou obyvatelé skandinávských států největšími čtenáři. Zároveň potvrzují, že internet nejde proti čtení, protože mají z evropských států v průměru největší míru internetizace.²² Internet tedy rozhodně nemusíme vnímat jako problém, který by ztěžoval vytváření čtenářských návyků, spíše naopak. Na internetu má každý přístup k obsáhlým databázím knih a může si vybrat knihu ke čtení přesně podle svých potřeb a zájmu. V případě horší dostupnosti vybrané knihy internet nabízí také alternativy jako knihy ve formátu pdf, které si může zájemce stáhnout do počítače, mobilu nebo čtečky a číst knihu v elektronické podobě. Čtení knih v elektronické podobě dokonce zprostředkovávají i mnohé knihovny. Každý si tak může zvolit způsob čtení, který mu vyhovuje.

3 Čtenářství a jeho kontexty

Čtenářství se u nás věnují mnohé odborné publikace, a dokonce existují i různé projekty na podporu čtenářství. Tyto publikace a projekty jsou však věnovány v drtivé většině žákům základních škol, případně dětem v předškolním věku. Může to být způsobeno tím, že žáci středních škol už jsou více upevněni ve svých zájmech, názorech a postojích, a tudíž je mnohem náročnější vymyslet metody a přístup, jak u nich čtenářské návyky dále rozvíjet (pokud nějaké mají). Podpora čtenářství na středních školách nemůže probíhat stejně jako na školách základních, protože dospívající mladí lidé mají nepochybně jiné potřeby a zájmy než děti v pubertě. Je tedy nutné věnovat se problematice čtenářství nejen u žáků základních škol, ale i u středoškoláků.

3.1 Výchova ke čtenářství

Když se chceme zabývat otázkou vlivu literární výchovy na čtenářství, je nutné zamyslet se nad tím, zda a jak tento vliv vůbec může být v rámci výuky uskutečnitelný. Skloubit dohromady poměrně velké množství vědomostí a dovedností, které si studenti

²¹ PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer, 2017, 319 s. ISBN 978-80-7552-845-2. S. 70-71.

²² Český statistický úřad. Informační společnost v číslech – 2010. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad, 6.4.2010 [cit. 31.3.2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/informacni-spolecnost-v-cislech-2010-iz6hwwbs41>. Str. 19.

během studia musí osvojit, a zároveň jim poskytnout možnost pro individuální rozvoj a projevení se v rámci třídního kolektivu není jednoduché. V praxi se realizují aktivity na podporu čtenářství a na výchovu ke čtenářství převážně mimo výuku - různé čtenářsky zaměřené programy v knihovnách nebo knižních klubech. Ačkoliv tyto aktivity neprobíhají vždy přímo během vyučovací hodiny, mohou mít do výuky přesah a vyučující může výstupy z nich během výuky použít a pracovat s nimi. V roce 2003 proběhla v Praze konference Čtením ke vzdělávání, která byla zaměřená na souvislosti mezi čtením a vzděláváním. Mezi přednášejícími byli i učitelé středních škol. Jednou z těchto přednášejících byla učitelka Jitka Kmentová, která zde prezentovala svoje letité zkušenosti z výuky literární výchovy na pražském gymnáziu²³. Podle Kmentové je důležité učit studenty, mimo jiné, prostřednictvím textů a tak, aby uměli číst co nejpozorněji. Na to potřebují vhodný prostor a dostatek času. Například během programů v knihovně Kmentová studentům umožňuje najít si ke čtení místo, které se jim nejvíc líbí a kde se jim nejlépe čte. Dále studenty (i během klasické výuky) nabádá k vizualizaci, tedy aby si během čtení představovali místa a postavy, o kterých čtou. Dalšími osvědčenými možnostmi je podle Kmentové vytváření ilustrací, práce s poezií či prózou na rozstříhaných lístečcích, adaptace textu (dramatizace, přepis do části filmového scénáře, zhudebnění), dotváření textu, překlady cizojazyčných textů či psaní vlastních krátkých textů navazujících na text originální. Pro středoškoláky je přitažlivé i porovnávání literárních děl s jejich filmovými adaptacemi. V rozpravách se studenty se Kmentové osvědčilo také sdílení osobních čtenářských zkušeností, protože sdílení dojmů a názorů na dílo je pro studenty nenahraditelnou osobní zkušeností a prožitkem a ostatním mohou tímto způsobem zprostředkovat autentické a citově zabarvené doporučení. Dále je možné rozvést rozhovory o literatuře i za hranice třídy, například do rodiny – Kmentová se studenty hovořila třeba na téma „Nejstarší kniha v naší knihovně“ nebo „Co četli moji rodiče, když byli v mém věku“. Dalším úspěšným projektem byl tzv. „knižní veletrh“ (každý student prezentoval oblíbenou knihu dle svého výběru) nebo „Den poezie“ (autorské čtení a výstava poezie samotných studentů).

Je zřejmé, že při výuce literární výchovy není problém zapojit do hodin i aktivní práci s textem a je možné studentům poskytnout prostor pro vlastní čtenářský zážitek

²³ KMENTOVÁ, Jitka. Hrůzka zkušeností s výchovou na víceletém gymnáziu. In: *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 46–48. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.

a sdílení těchto zážitků se svými spolužáky. Takové hodiny jsou pak pro studenty samozřejmě více zajímavé a spíše jim pomohou vypěstovat si k literatuře kladný vztah. Navíc nejde jen o kladný vztah k literatuře vůbec, ale i o nalezení „vlastní cesty“, tedy ujasnění si toho, jaký druh literatury jako čtenář preferují a co mi čtení přináší.

4 Didaktika literární výchovy

Pokud se chceme zabývat literární výchovou, jejím obsahem, cíli a souvislostmi jejího působení, musíme se zamyslet také nad její didaktikou. Didaktice literární výchovy se nevěnuje příliš mnoho odborných publikací, přesto však pro základní orientaci a představu, jakými způsoby je možné výuku literární výchovy pojmout, mohou poskytnout potřebné informace. Základní otázka, na kterou bychom se měli zaměřit je kvalitativní rozměr výuky a s ním spojené vzdělávání učitelů.

4.1 Kvalitativní rozměr výuky

Výuka literární výchovy zaměřená na systematické učení se z paměti velkého množství názvů literárních děl, jejich autorů, literárního vývoje nebo i kulturního kontextu nemůže být považována za kvalitativní, ale kvantitativní. Obsah a cíle vzdělávacího předmětu však zahrnují výchovnou intenci a vyžadují kromě kvantitativního rozměru i rozměr kvalitativní, tedy takový, který zahrnuje působení textu na city, vůli a charakter jedince. Výsledkem kvalitativně zaměřené výuky je výuka ke čtenářství a můžeme uvést, že i výuka k lidskosti.²⁴ Již při zběžném pohledu na středoškolská kurikula si můžeme všimnout, že jsou předimenzovaná. Školy se snaží předat úplný přehled o literární historii a dělají to na úkor přímé zkušenosti žáků s probíranou látkou (texty), což logicky vede k neucelenému a krátkodobému nabití vědomostí. Touto problematikou se zabýval už Komenský ve svém díle *Předehra pansofie*: „*Je totiž lepší správně ovládat jistý a ukončený počet věcí, i když je jich málo, než se zmítat v jejich nekonečném množství, poněvadž to první přináší stálou a spolehlivou vzdělanost, to druhé leda vrtkavou a založenou na domněnkách.*“²⁵

²⁴ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0. Str. 37.

²⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Předehra pansofie: Objasnění pansofických pokusů*. Přeložil Markéta KLOSOVÁ. Praha: Academia, 2010, 203 s. Europa. ISBN 978-80-200-1862-5. Str. 90.

Asymetrii mezi kvantitativní a kvalitativní složkou výuky můžeme odstranit pomocí funkčního propojení četby, tvorby a nauky.

4.1.1 Četba

Četba musí být nedílnou součástí výuky, protože žádným jiným způsobem není možné literární díla adekvátně poznat. Bez poznání literárních děl zase nedokážeme naplnit obsah předmětu, kterým je souhrn literárních děl a textů. Ve škole by tedy měla probíhat nejen výchova četbou, ale i výchova ke čtenářství.²⁶ Současný koncept výuky zdaleka neposkytuje dostatek času k tomu, aby žáci probíraná díla mohli poznat i skrze četbu.

Nejvíce textů ke čtení poskytují samozřejmě klasické čítanky, mnoho středních škol však místo nich používá učebnice nebo skripta, kde jsou úryvky z děl zastoupeny ve velmi malé míře. Učebnice ani skripta se co do množství a rozsahu textů nemohou čítankám rovnat.

4.1.2 Tvorba

Smyslem zastoupení tvořivé literární expresivity ve výuce je podle Hníka nejenom pozitivní vliv na celkový rozvoj osobnosti dítěte, ale i fakt, že tvořivost je komplexní lidskou vlastností, která působí na racionální a afektivní stránku osobnosti. Za důležitou součást tvořivého procesu Hník považuje i reflexi vlastní tvorby. Reflexe je pro žáka významným vyvážením paměťového osvojování učiva. Skrze tvorbu pak dokáže text pochopit jako střed dění nebo jako východisko, nikoli pouze dokládající prvek výkladu, který předtím slyšelo od vyučujícího.²⁷ Během tvorby už text není nahlížen pouze zvenku, jako pouhý text, ale dítě sestupuje do „centra dění“ a samo se stává součástí promluvy/sdělení textu. Tvořivých přístupů v literární výchově je mnoho. Patří k nim například tvořivá dramatika, tvořivá interpretace (dítě v roli autora), hry s konstrukcí a rekonstrukcí textu nebo přístupy využívající narativu (sdílené autorství – hra Vyprávěj a hraj²⁸).

²⁶ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0. Str. 42.

²⁷ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0. Str. 55-56.

²⁸ tamtéž str. 81–114. Jde o hru, během které žáci s pomocí karet se slovy společně vymýšlejí a tvoří příběh.

4.1.3 *Nauka*

Nauka by měla plnit roli pouhého poznatkového doplnění předchozích dvou kategorií (četby a tvorby), které je důležité pro uvědomění si kontextu. Výuka, při které je žákům stroze sdělováno, jaký je smysl díla, co si autor myslel, proč dílo napsal atp. není poznávání díla, ale poznávání o díle. Poznávání o díle však není určeno k zavržení, pouze by mělo následovat nebo vyplývat až ze samotného poznávání díla.²⁹ V jakém poměru by výuka měla zahrnovat četbu, tvorbu a nauku se můžeme ptát oborových didaktiků. S jistotou však můžeme poznamenat, že nauka nemůže převažovat nad ostatními dvěma kategoriemi.

4.2 **Vzdělávání učitelů**

Klíčovou postavou v procesu školní výuky je samozřejmě sám vyučující. Školní osnovy, obsah předmětu a jeho cíle – to všechno musí „projít“ skrz osobu vyučujícího a pouze skrze něj se vyučovaná látka primárně dostává ke studentům. Učitel nemá vliv jenom na míru osvojení vyučované látky studenty, ale může ovlivnit i různé návyky, které si student přenesou do osobního života. Proto je nesmírně důležité, aby měl učitel kromě osobnostních kvalit i kvalitní vzdělání a byl si zcela jistý tím, co dělá, a hlavně proč to dělá. Tuto jistotu by měl nepochybně získat již během studia na vysoké škole.

Na území České republiky vznikly první pedagogické fakulty až po druhé světové válce. Do té doby probíhalo vzdělávání učitelů pouze skrze učitelské ústavy (na úrovni středních odborných škol), nebo se stávali učiteli absolventi univerzit – filozofického nebo přírodovědného zaměření. Ani založení samostatných pedagogických fakult však nepřineslo žádnou progresivní změnu. V důsledku politického režimu a různých reformací s tím spojených se na fakultách upřednostňovala politická uvědomělost učitelů na úkor odborných a pedagogických kvalit. Dnešní podoba vzdělávání učitelů se začala poprvé rozvíjet na konci 60. let. Tyto pozitivní změny však byly vlivem dalších dějinných zvratů ukončeny dříve, než pořádně začaly. Následně přišly nejvýraznější změny až v letech 90., kdy se začalo rozvolňovat pevně dané centrální zadání studijních plánů, což vedlo k větší svobodě volby nejen ze strany učitelů, ale i ze strany studentů (mohli si

²⁹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0. S. 115–119

částečně vybírat studované předměty). V současné době se uplatňují ve vzdělávání učitelů různé inovativní prvky (v oblasti didaktiky a praxí), výsledné průzkumy³⁰ však sice poukazují na dostatečnou odbornou oborovou vybavenost studentů, v oblasti pedagogických schopností se ale vyskytují nedostatky – kultivovanost projevu, schopnost reagovat na potřeby studentů, využívání metod a organizačních forem ve vztahu k cíli a obsahu učiva.

Samotné studium budoucích učitelů však není jediným prvkem, který má vliv na konečnou podobu výuky. Důležitý je Rámcový vzdělávací program, který je pro školy závazný a škola si podle něj vytváří Školní vzdělávací program. Ten pak udává učitelům poměrně konkrétní výstupy, ke kterým musí se svými žáky dojít.

5 Rámcové vzdělávací programy

Vymezení literární výchovy se v Rámcových vzdělávacích programech (RVP) mírně liší podle typu školy. V této práci jsme se zaměřili na gymnázia a střední odborné školy s maturitou i bez maturity. Je zřejmé, že maturitní a nematuritní obory budou mít různé požadavky na výstupní znalosti a dovednosti žáků, v práci se ale zabýváme všeobecně vlivem literární výchovy na čtenářství, ne mírou tohoto vlivu. Přesto, že jsou rozdíly v RVP i mezi maturitními obory (gymnázia vs. odborné školy), maturitní zkouška je pro všechny stejná. U gymnázií samozřejmě existuje větší předpoklad pokračování studia žáků na vysoké škole, rozdílnost RVP a totožnost maturitní zkoušky pak ale vnáší do výuky určitou míru nesystematičnosti a chaosu. Mladí začínající učitelé například vystudují stejnou vysokou školu, ale na každé škole, kde budou následně působit, se pak mohou setkat s různými požadavky na výuku. V takových podmínkách je pro učitele těžké najít pro své žáky ideální model výuky.

5.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia – RVP G

Rámcový vzdělávací program pro Gymnázia vymezuje výstupy z výuky literární výchovy³¹ poměrně obsáhle a komplexně. Zaměřuje se na formální stránku textu – student

³⁰ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-081-6. Str. 243–251.

³¹ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit.

dokáže rozeznat umělecký text od neuměleckého a zná jevy, které rozdíl mezi těmito druhy textů způsobují, zná také prostředky básnického jazyka a jejich funkci v textu. Dále jsou kladeny požadavky na teoretické znalosti literárních textů – student rozezná typy promluv, vyprávěcí postupy a umí posoudit jejich význam v textu, dokáže rozlišit literaturu vážnou, středního proudu a literaturu brakovou, zná literární žánry a literárněvědné termíny. Literární díla dle RVP G student dokáže zařadit do kontextu doby svého vzniku a má přehled o literárním a kulturně-společenském vývoji. Student se také dokáže orientovat v příběhu (sdělení) textu, pozná rozdíl mezi fikčním světem a reálným a vysvětlí, jakým způsobem může mít fikční svět vliv na myšlení a chování reálných lidí. Při interpretaci by měl student umět postihnout smysl textu a měl by si uvědomovat možnost různých interpretací téhož textu – tuto různost by měl zdůvodnit a poznat i případné dezinterpretace sdělení textu. Výuka by měla vést ke schopnosti tvořivě využívat informace získané z literárních textů různé povahy (odborná literatura, internet, tisk...) a kriticky je třídit a vyhodnocovat. Dovednosti a schopnosti získané během výuky by měly studentům napomoci v produktivních činnostech rozvíjejících jejich individuální styl. Mezi obecné cíle jazykové vzdělávání jednoznačně patří *„vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké i neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka“*.³²

Výše stručně popsána náplň RVP G jasně ukazuje široký záběr znalostí a dovedností, které si student musí osvojit. Koncepční rozvržení hodiny tak klade vysoké nároky na organizační schopnosti vyučujícího a počítají také s jeho konstantním zájmem o didaktické možnosti předmětu. Způsob vedení výuky by měl zohledňovat potřeby a preference studentů, které se obzvlášť v době rychlého technologického pokroku mění rychleji, než tomu bylo například u předchozí generace. Při snaze rovnoměrně rozvrhnout náplň hodin tak, aby vyučující průběžně pokrýval všechny okruhy z RVP G se automaticky nabízí představa velmi pestré a pro studenty atraktivní výuky. Je k tomu však potřebná oboustranná komunikace mezi studentem a vyučujícím a s tím spojené

1.4.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. Str. 17–18.

³² Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. Str. 13.

oboustranné přizpůsobení – vyučující zohledňuje potřeby a preference studentů a ti se zase přizpůsobují požadavkům, které na ně klade.

5.2 Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání – RVP SOV

Pro obory Obchodní akademie, Ekonomické lyceum, Informační technologie a Strojírenství jsou požadavky v RVP SOV úplně stejné. Obor Autolakýrník se v požadavcích od ostatních oborů mírně liší. Většina požadavků je pro žáky oboru Autolakýrník stejná, ale je pár bodů, kde mají ostatní námi vybrané obory rozsah požadavků o něco větší – např. RVP Informační technologie (IT): „- *zhodnotí význam daného autora i díla pro dobu, v níž tvořil, pro příslušný umělecký směr i pro další generace;*“³³ a u RVP Autolakýrník: „- *uvede hlavní literární směry a jejich významné představitele v české i světové literatuře;*“³⁴. Zde je rozdíl v šířce záběru. Žáci studující obor IT musí oproti žákům z oboru Autolakýrník znát i význam přínosu vybraných děl a autorů. Dále u oboru IT RVP uvádí „- *rozezná umělecký text od neuměleckého;*“ a „- *při rozboru textu uplatňuje znalosti z literární teorie;*“³⁵. Proti této formulaci stojí u oboru Autolakýrník pouze „- *postihne sémantický význam textu;*“³⁶. Kromě uvedených bodů jsou ostatní požadavky na výsledky vzdělávání u všech vybraných oborů stejné. U RVP pro gymnázia bychom ještě našli rozdíl v zařazení literární výchovy. RVP pro gymnázia má literární výchovu vymezenou zcela samostatně, u ostatních námi vybraných oborů spadá literární výchova pod estetickou výchovu. Gymnázia tedy mají nároky na výuku literární výchovy vyšší.

³³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 18-20-M/01 Informační technologie. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 29.5.2008 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm. Str. 38.

³⁴ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23 – 61 – H/01 Autolakýrník. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 29.5.2008 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_h.htm. Str. 32.

³⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 18-20-M/01 Informační technologie. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 29.5.2008 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm. Str. 38–39.

³⁶ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23 – 61 – H/01 Autolakýrník. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 29.5.2008 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_h.htm. Str. 32.

RVP pro odborně zaměřené školy, které jsme vybrali pro dotazníkové šetření k této práci,³⁷ požadují po žácích znalost uměleckých směrů, příslušných historických období a významných literárních autorů včetně jejich děl. Žáci by měli mít během výuky prostor pro vlastní prožitek z recepce probíraných děl a tento prožitek by měli být schopni vyjádřit. Neměli by mít problém orientovat se v literárních informačních zdrojích jakékoliv povahy. Dále by podle RVP žáci měli umět rozeznat různé typy textů a uvést příklady, které rozdílnost textů dokazují. Vědomosti žáků by měly zahrnovat i znalost literárních druhů, žánrů a celkově literární teorie. Žáci by také měli být schopni přednést vlastní interpretaci textu. S interpretací textu souvisí i požadavek na schopnost diskutovat nad textem se spolužáky nebo učitelem. Mezi cíle výuky u všech námi vybraných oborů je uvedeno, že literární výchova vede žáky mimo jiné také ke čtenářství.

Uvedená analýza Rámcových vzdělávacích programů nám pomůže při zpracování praktické části této práce.

B) PRAKTICÁ ČÁST

1 Metodologie výzkumu

Kvantitativní výzkum se využívá k získání co největšího množství dat, a tudíž vede k vyšší míře objektivity. Pro náš výzkum se tak hodí víc než výzkum kvalitativní. Chceme především zjistit, jestli existují v rámci zkoumaného tématu nějaké vazby, případně mezi kterými proměnnými tyto vazby existují. Vycházíme z předpokladu, že by tyto vazby existovat měly – s ohledem na cíle výuky literární výchovy. Výzkum zjišťuje stav zkoumaných jevů, nechce se podrobněji zabývat řešením tohoto stavu (k tomu by se hodil kvalitativní výzkum). Výzkumem chceme poukázat na téma, kterým bude potřeba se do budoucna zabývat, pokud chceme mít na středních školách efektivní a smysluplnou výuku literární výchovy.

Konkrétně jsme zvolili metodu dotazníku, která je pro hromadné získávání dat nejvhodnější. Dotazník obsahuje uzavřené, polootevřené i jednu otevřenou otázku. Je to z toho důvodu, abychom měli možnost zohlednit co největší množství faktorů

³⁷ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. RVP pro střední odborné vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>.

v odpovědích a získali tak z dotazníků co nejvíce informací, které by nám pomohly zodpovědět námi položené otázky.

2 Zkoumaný vzorek

Pro výzkum byly k této práci vybráni studenti středních škol, a to z toho důvodu, že současné výzkumy zaměřené na čtenářství se této věkové skupině skoro nevěnují. Výzkumy zkoumající čtenářství ve vztahu k literární výchově u nás neexistují vůbec. Výzkum si neklade za cíl kompletně zmapovat současný stav vlivu literární výchovy na čtenářství (a ani to není v jeho možnostech), ale chce být alespoň prvním krokem na cestě tohoto zkoumání a chce dokázat, že rozvoj a podpora čtenářství s výukou literární výchovy nutně souvisí, i na středních školách.

Dále se zaměříme na dotazování pouze žáků prvních a druhých ročníků. U těchto žáků předpokládáme, že na ně ještě nebude tolik působit tlak z představy blížících se maturitních zkoušek a spíše si budou vybírat knihy čistě na základě svých preferencí. Maturitu nepovažujeme za podpůrný prostředek k rozvoji čtenářství, protože čtení kvůli splnění předem daných požadavků není zájmová záležitost, ale čtení z povinnosti, které po splnění zkoušky s největší pravděpodobností nebude pokračovat.

2.1. Vybrané školy

K testování jsme zvolili školy z náhodných měst. Chtěli jsme pokrýt větší území, aby byly odpovědi co nejvíce objektivní. Ze škol jsou záměrně typově vybrány střední odborné školy a gymnázia. Jde nám o co nejobecnější výsledek, co se týče vlivu literární výchovy na čtenářství a je opodstatněné domnívat se, že studenti z gymnázií budou mít ke čtení všeobecně lepší vztah, a naopak studenti odborně zaměřených škol spíše menší. Kombinace dotazování obou typů škol bude díky tomu více vypovídající (co se týče středoškoláků všeobecně) a zároveň budeme moci mezi oběma typy škol porovnat případné výraznější rozdíly.

2.1.1 *Obchodní akademie T.G.M v Kostelci nad Orlicí*

Obchodní akademie v Kostelci nad Orlicí nabízí svým žákům tři studijní obory – Obchodní akademie, Ekonomické lyceum a Informační technologie. Všechny

obory jsou maturitní. Dotazníky vyplňovali žáci prvního ročníku všech tří oborů během února 2018. Celkem vyplňovalo dotazník 74 žáků. Všichni odevzdali dotazník řádně vyplněný.

2.1.2 Gymnázium J. K. Tyla v Hradci Králové

Gymnázium J. K. Tyla je gymnázium se všeobecným zaměřením. Každý ročník má pět tříd po 28 žácích. Dotazník vyplňovalo pouze tři třídy prvního ročníku, celkem 84 žáků a všichni vyplnili řádně. K vyplňování došlo v lednu 2018. Výuka literární výchovy na tomto gymnáziu probíhá trochu odlišně než na ostatních dotazovaných školách. Během prvního půlroku se žáci učí pouze literární teorii a teprve později probírají i literární díla a jejich autory. Dotazník však drtivá většina žáků vyplnila bez ohledu na tuto skutečnost.

2.1.3 Vyšší odborná škola a střední průmyslová škola v Rychnově nad Kněžnou

Střední průmyslová škola v Rychnově nad Kněžnou nabízí několik studijních i učebních oborů. V rámci našeho výzkumu jsme dotazovali učební obory: Kuchař, Autolakýrník a Mechanik opravář motorových vozidel. Ze studijních oborů zakončených maturitou jsme dotazovali obor Strojírenství a Autolakýrník. Odpovídali žáci prvních a druhých ročníků, celkem 62 žáků. Dotazníky byly vyplňovány v únoru 2018 a řádně vyplněné je odevzdalo 61 žáků.

3 Hypotézy a výsledky výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jestli na našich středních školách existuje nějaká vazba mezi výukou literární výchovy a čtenářstvím, případně jaké povahy tato vazba je. V hypotézách vycházíme z předpokladu, že pro studenty je více zajímavá a přínosnější interaktivní výuka, o které se domníváme, že má v současné výuce spíše minimální nebo žádné zastoupení. Zaměřili jsme se také na motivaci žáků ke čtení, na preference žáků co se týče metod výuky a na celkový názor žáků na přínos literární výchovy pro ně samotné jako jednotlivce. Věnovali jsme se i vztahu mezi již utvořenými čtenářskými návyky žáků a počtem knih, které si přečtou na základě toho, že o nich slyšeli v hodině literární výchovy.

3.1 Hypotézy

- 1) Výklad vyučujícího nepovažuje za zajímavý ani polovinu žáků.
- 2) Minimálně polovina žáků čte méně než třikrát za měsíc.
- 3) Nejvíce žáků se při výběru knihy rozhoduje podle žánru.
- 4) Žáci, které v hodinách literární výchovy nezaujme nic, si nepřečtou žádnou z knih, které se v hodině interpretovaly.
- 5) Žáky nejvíce zajímají diskuze o knihách.
- 6) Většina žáků nevnímá literární výchovu jako předmět, který by jim pomohl rozvíjet jejich osobnost.
- 7) Žáci, kteří shledávají jako zajímavou alespoň část hodiny přečetli díky výuce alespoň jednu knihu.
- 8) Žáci, kteří čtou alespoň třikrát do měsíce přečetli minimálně jednu knihu, která byla během výuky interpretována.
- 9) Žáci, kteří čtou méně než třikrát do měsíce, nepřečetli ani jednu knihu, která byla během výuky interpretována.

3.2 Výsledky výzkumu

Před zahájením hlavního výzkumu jsme nejdříve zrealizovali pilotní průzkum, abychom ověřili, zda jsou otázky v dotazníku vhodně formulované a přinesou nám žádané výsledky a informace.

3.2.1 Pilotní průzkum

Pilotní průzkum proběh na dvou školách – na Střední odborné škole pro administrativu EU v Praze a na Obchodní akademii Lysá nad Labem.

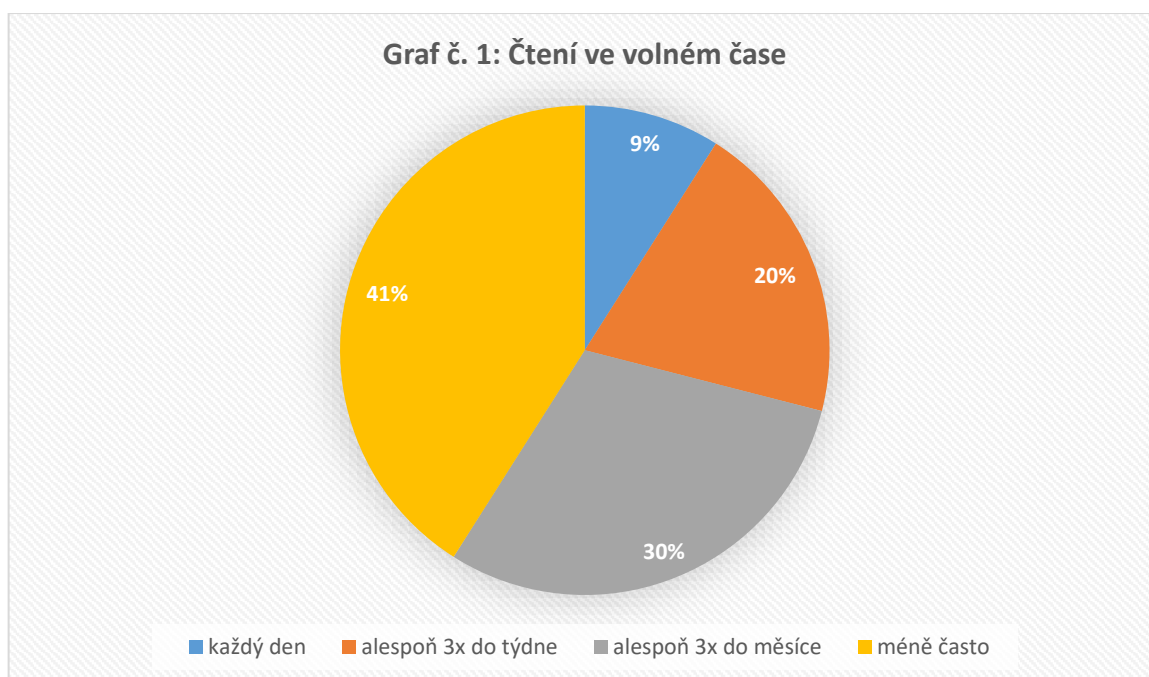
Střední odborná škola pro administrativu EU v Praze nabízí pět studijních oborů – Provoz diplomatických služeb, Právní administrativa, Řízení lidských zdrojů, Mediální komunikace a Bankovníctví. Tyto studijní programy spadají pod Rámcové vzdělávací programy: Veřejnosprávní činnost, Ekonomika a podnikání a Informační služby. Dotazníky byly vyplňovány během první vlny v prosinci 2017 a odpovědi žáků nevybízely ke změně otázek. Dotazování probíhalo u prvních ročníků, dobrovolně mimo

výuku a formou online dotazníku (stejně otázky a podoba jako u tištěné verze). Celkem odpovědělo 28 žáků.

Obchodní akademie v Lysé nad Labem nabízí dva studijní obory – Obchodní akademie a Ekonomické lyceum. Oba obory jsou zakončené maturitní zkouškou. Dotazníky vyplňovali žáci prvního ročníku oboru Obchodní akademie. Celkem vyplňovalo dotazník 35 žáků a všichni ho odevzdali řádně vyplněný. Tato škola se také zúčastnila první vlny vyplňování v prosinci 2017 a odpovědi žáků nevybízely ke změně otázek. Dotazníky byly vyplňovány online (stejně otázky a podoba jako u tištěné verze).

3.2.2 Vyhodnocení otázek

Otázka č. 1: Jak často čtete ve svém volném čase?

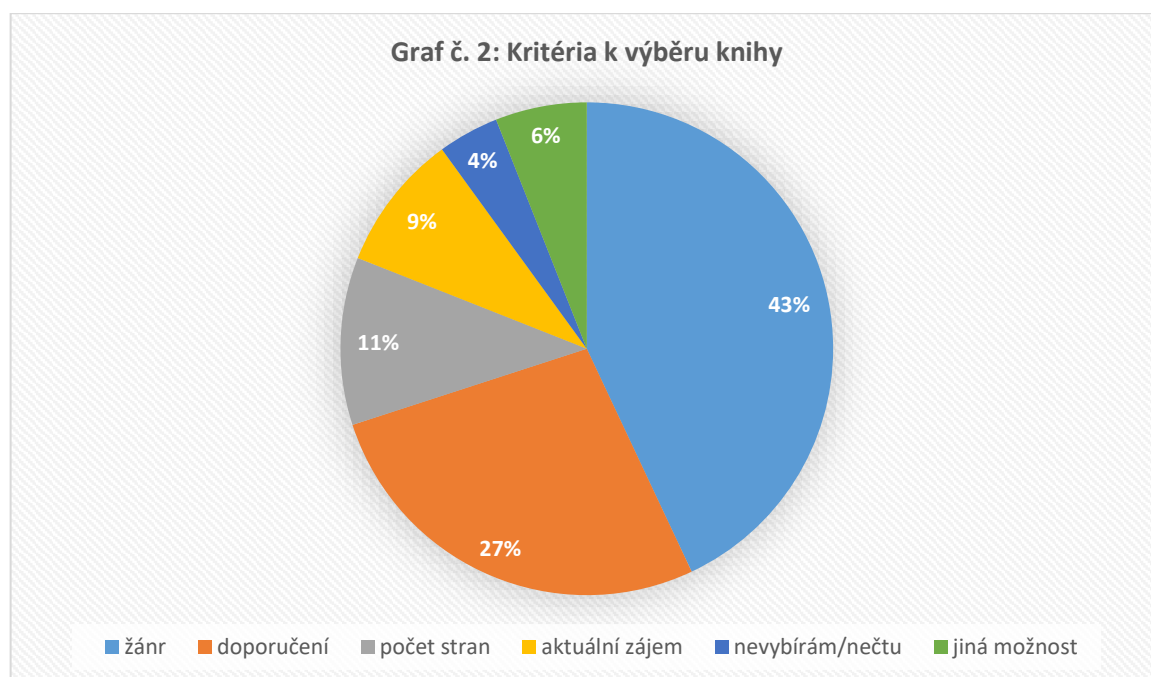


Otázka č. 1 se zabývá dobou, kterou žáci ve svém volném čase věnují čtení. Z výsledků můžeme zjistit, jaké čtenářské návyky si žáci přinášejí na střední školu ze základní školy. Pouhých 9 % žáků uvedlo, že čtou každý den. Alespoň třikrát do týdne čte 20 % dotazovaných žáků a 30 % žáků čte minimálně třikrát do měsíce. Zbytek respondentů uvedl, že čte méně často než třikrát do měsíce, nebo vůbec. Na poslední kategorii (méně často) připadá velmi vysoké číslo – 41 %. Tyto výsledky by mohly být pro učitele na středních školách lehce znepokojující, zároveň však mohou být brány i jako výzva. Žáci s nepřilíživými čtenářskými návyky nebudou mít ke čtení tak kladný vztah, ale zase u nich lze předpokládat, že díky tomu nebudou v literatuře tolik vyhranění, co se týče žánru. Mohlo by být tedy snazší zaujmout je literaturou jako takovou, když

vyučující zvolí vhodné metody výuky. Naopak žáci, kteří mají jasně vymezené čtenářské preference, například čtou jenom historickou literaturu, dívčí romány či komiksy, možná budou k výuce literární výchovy více kritičtí a mohlo by být těžší vyvolat v nich během výuky skutečný zájem.

Nelze s jistotou říci, zda tyto výsledky můžeme považovat za pozitivní, nebo negativní. Domníváme se, že žáky, kteří jsou zvyklí číst v určitých intervalech pravidelně, bude snazší namotivovat ke čtení knih v jejich volném čase, ale těžší zaujmout ve výuce. Naopak žáky, kteří mají čtenářské návyky minimální nebo žádné, by mohlo být snazší zaujmout během výuky, ale těžší motivovat ke čtení v jejich volném čase.

Otázka č. 2: Podle jakého kritéria si vybíráte knihu ke čtení?

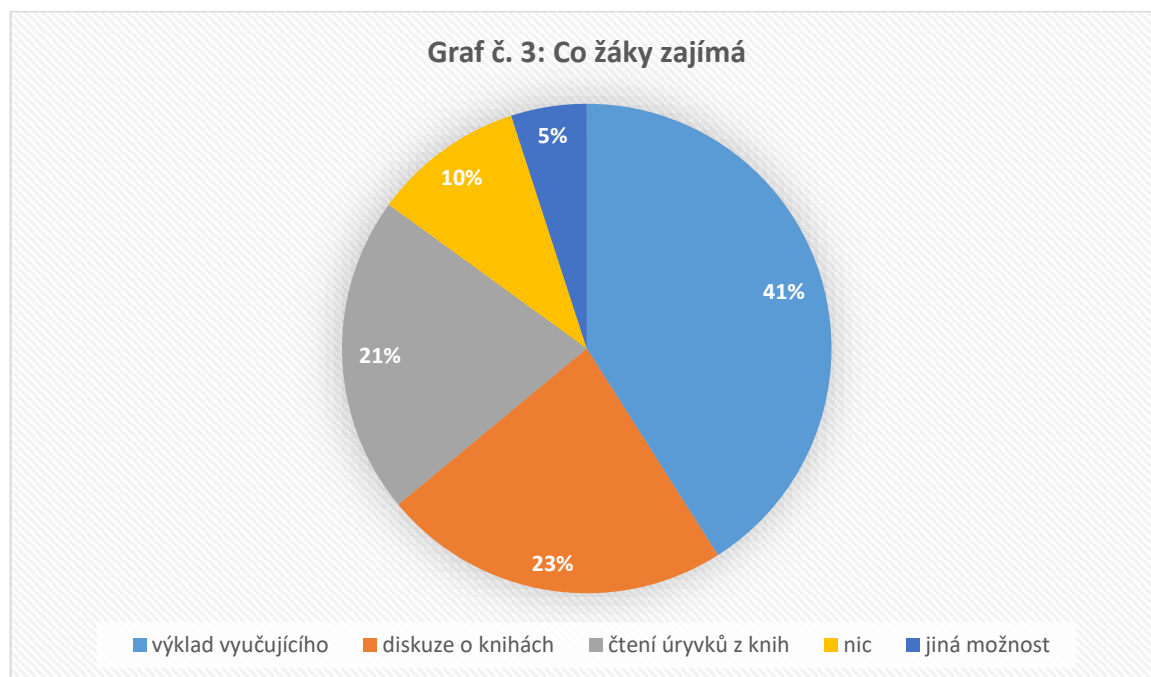


Otázka č. 2 se snažila objasnit, podle jakého kritéria si žáci vybírají konkrétní knihu. Pro drtivou většinu respondentů je při výběru knihy stěžejní žánr. Podle žánru si vybírá 43 % dotazovaných žáků. Jako další významné kritérium při výběru knihy žáci uvedli doporučení – 27 %. Počet stran je důležitý pro 11 % dotazovaných žáků, 9 % se rozhoduje podle aktuálního zájmu a 4 % nečtou vůbec. Zbývající respondenti (6 %) uvedli jinou možnost. Jiné možnosti zahrnovaly odpovědi jako „podle autora“, „podle obálky“ (tedy podle grafické atraktivnosti knihy), „podle tématu“ nebo „podle povinné četby“.

Z odpovědí na druhou otázku můžeme vyvodit více závěrů. Největší prioritu má pro dotazované žáky při výběru knih literární žánr. Pro vyučujícího tato informace přináší potřebu znát své studenty a jejich žánrové preference. Tuto znalost může totiž následně

využít při výuce a přizpůsobit výběr probíraných knih takovým způsobem, aby byli žáci více zaujati a odnesli si z hodin literární výchovy více znalostí a dovedností. Hned po žánru je pro žáky dle výzkumu důležité doporučení. To můžeme vnímat jako velmi pozitivní zprávu, protože otevřenost vůči názoru druhých může využít nejen učitel, ale může se projevit jako užitečná během společných diskuzí během hodin. Knihy může žákům učitel nejen doporučit sám (jakožto autorita), ale může žáky nasměrovat k takovému typu diskuze, kdy mezi sebou žáci sdílejí svoje čtenářské zkušenosti a mohou si knihy ke čtení doporučit sami navzájem. Dalším kritériem je pro naše respondenty počet stran. Tuto odpověď uváděli zřejmě ti žáci, kteří nemají čtenářské návyky příliš rozvinuté, a i když jsou ochotní se čtení věnovat, nevydrží u něho příliš dlouho. Takoví žáci nejspíše nebudou milovníky složitých románů, ale spíše upřednostní autory povídek nebo novel. Poměrně velká část respondentů uvedla jako kritérium i aktuální zájem. Pod tímto pojmem si můžeme představit žáky, kteří mají určité čtenářské návyky, nejsou však preferenčně příliš vymezení. V hodinách literární výchovy pro ně proto budou důležité spíše použité metody výuky než typy (žánry) probíraných knih. Z výzkumu jsme mohli zjistit i skutečnost, že úplnými nečtenáři jsou pouze 4 % dotazovaných žáků. I když je to velmi nízké číslo, i na tyto žáky by bylo vhodné se během výuky zaměřit a pokusit se například zjistit, které texty v nich dokáží probudit zájem.

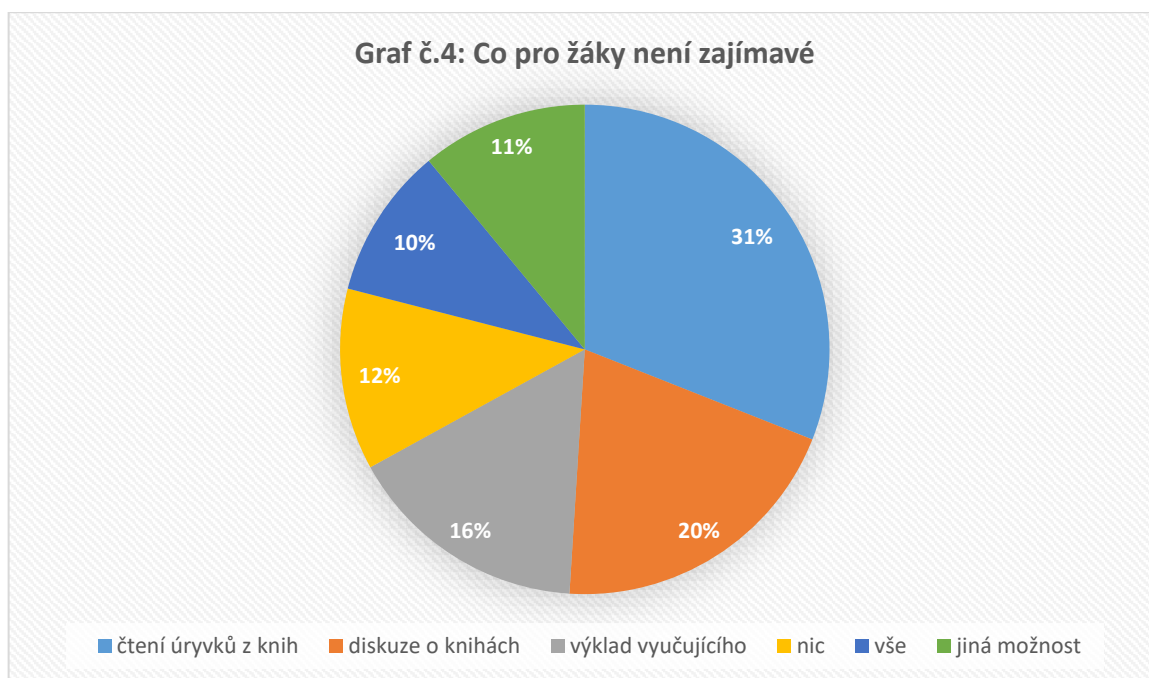
Otázka č. 3: Co považujete v hodinách literární výchovy za zajímavé?



V otázce č. 3 jsme se ptali žáků na hodiny literární výchovy a co u nich během výuky dokáže vzbudit zájem. 41 % odpovědí uvádělo jako zajímavý výklad učitele. Dalších 23 % dotazovaných žáků uvedlo jako zajímavou diskuzi o knihách, 21 % respondentů preferuje čtení úryvků z knih a 10 % dotazovaných žáků nezajímá v hodinách nic. 5 % žáků odpovědělo jinak. Mezi jinými odpověďmi žáků bylo například, že se jim na hodinách líbí „vše“, jiní uváděli jako nejzajímavější „*životopisy spisovatelů*“, „*ukázky z filmů*“ nebo „*samostatnou práci*“.

Oblíbenost výkladu vypovídá o schopnosti vyučujících podat probíranou látku poutavým způsobem. Přesto je však s podivem, že žáci nepreferují v hodinách spíše interaktivní výukové metody a hodnotí jako nejlepší pasivní příjem informací. Možným důvodem může být skutečnost, že je pro žáky výuka během celého dne náročná, a proto uvítají výukové metody, které pro ně nejsou tolik namáhavé. Možnost může být i neochota žáků zapojit se aktivně do výuky. Po výkladu vyučujícího žáci nejvíce udávali jako zajímavou diskuzi o knihách. Podobného výsledku dosáhlo i čtení úryvků z knih. Žáci tedy jednoznačně mají o knihy zájem. Diskuze o knihách, zahrnující samozřejmě i rozbory knih, jsou o něco oblíbenější, než čtení úryvků z knih. Při čtení úryvků z knih se za tak krátký čas nemusí žákům podařit vžít se do atmosféry knihy a text je proto nemusí tolik oslovit. To může být příčina toho, proč jsou diskuze o knihách jako takových hodnoceny o něco lépe. Bohužel i celkem velká část žáků (10 %) v dotazníku uvedla, že jim v hodinách nepřijde zajímavé nic. Toto procento je vyšší než množství žáků, kteří se označili za úplné nečtenáře (4 %). Existuje tedy možnost zaujmout 6 % čtoucích žáků, kteří pravděpodobně ke čtení nemají příliš vřelý vztah, ale přesto ho úplně nezavrhnou.

Otázka č. 4: Kterou část hodiny literární výchovy považujete za nezajímavou?

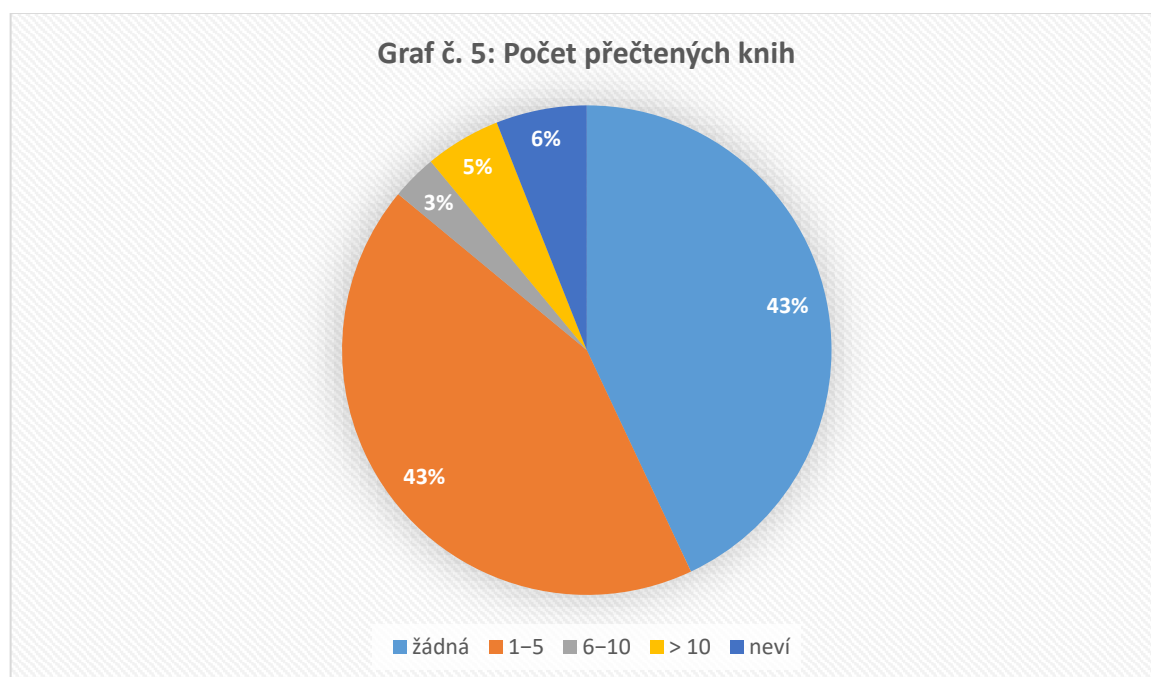


V otázce č. 4 jsme se zaměřili na ty části hodiny, které pro žáky nejsou zajímavé. Nejvíce žáků hodnotilo jako nezajímavé čtení úryvků z knih – 31 %. Následovala diskuze o knihách, tu označilo 16 % žáků, 12 % žáků nevnímá jako nezajímavého během hodiny nic a 10 % dotazovaných žáků vidí jako nezajímavé vše. 11 % respondentů odpovědělo jinak. Mezi jiné odpovědi patří například „psaní testů“, „opakování“, „psaní výpisků“, „rozebírání teorie“ nebo „samostatné čtení“.

Je možné domnívat se, že neoblíbenost čtení úryvků z knih může být, jak už jsem zmiňovala u předchozí otázky, způsobeno krátkým časem věnovaným textu. Během čtení úryvků se nemusí všem žákům podařit vžít se do atmosféry knihy (kterou by měl zprostředkovat vybraný text) a nemusí být schopní z textu pochytit jeho „poselství“ – myšlenky, které chtěl autor textu sdělit. Čtení delšího textu také vyžaduje vhodné prostředí, kde se žáci mohou v klidu koncentrovat a plně čtený text vnímat. Školní třída v tomto směru nemusí být pro všechny žáky vyhovující. Krátký text zase nedokáže ani náznakem sdělit to, co sděluje celá kniha, z které je text vybraný. Dalších 20 % žáků označilo jako nezajímavou diskuzi o knihách. Důvod může být stejný jako u čtení úryvků z knih. Žákům se v hodině nepodaří do textu „vžít“ a nepodaří se je textem v tak krátkém čase oslovit. Po diskuzi o knihách označovali žáci jako nezajímavý výklad. Takto odpovědělo 16 % žáků, což není příliš vysoké číslo v porovnání s ostatními odpověďmi. I když více žáků naopak výklad, a tím pádem i pasivní roli, preferuje (41 %), najdou se i tací, kteří dávají přednost aktivní práci v hodině. 12 % respondentů nenašlo

na hodinách literární výchovy nic, co by je vysloveně nezajímalo. Takoví žáci nemají vyhraněné preference a je snazší je během hodin zaujmout. Podobný výsledek přinesly i odpovědi, podle kterých 10 % odpovídajících žáků uvedlo jako nezajímavé vše. Takoví žáci zřejmě nemají k literatuře žádný vztah a pokusit se u nich nějaký vypěstovat by pro vyučujícího mohlo být velmi těžké, ne-li nemožné. Příčinou nezájmu žáků však mohou být i nevyhovující výukové metody a nezohlednění preferencí žáků.

Otázka č. 5: Kolik knih jste si přečetl/a díky tomu, že jste je v hodině interpretovali, diskutovali o nich?

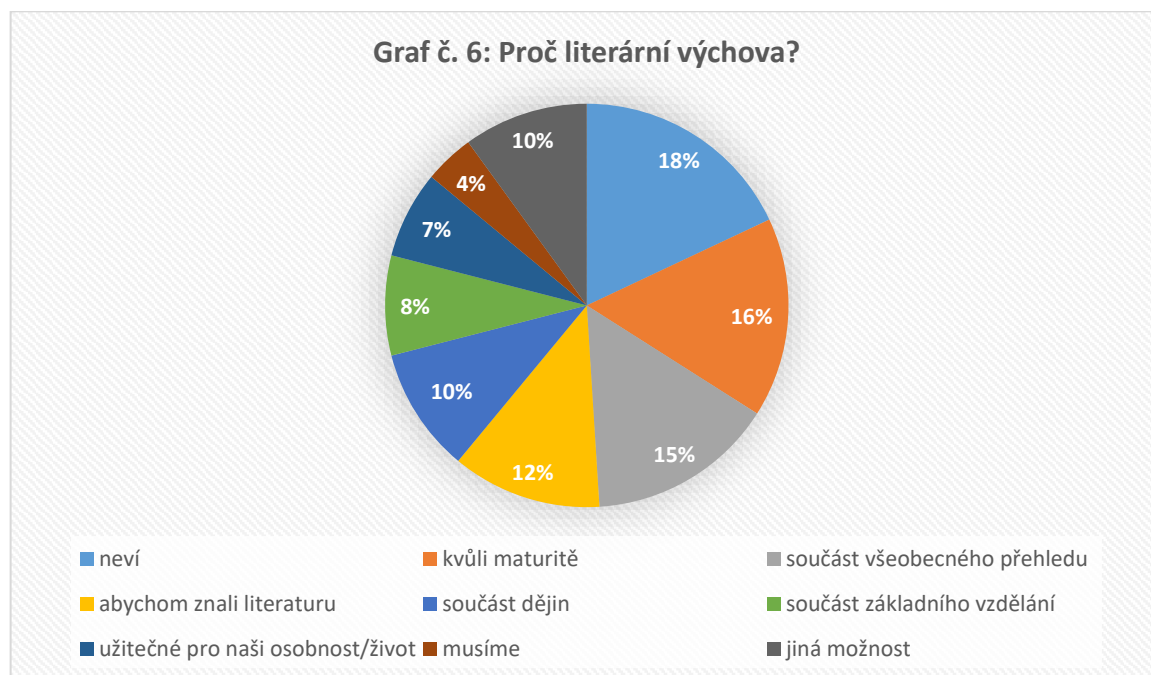


V otázce č. 5 jsme se zaměřili na počet knih, které si žáci vybrali ke čtení díky tomu, že během výuky zažili interpretaci těchto knih nebo diskuzi o nich. Tato otázka slouží k představě, zda jsou žáci motivováni školou k četbě. Dotazníkové šetření probíhalo převážně u žáků prvních ročníků, tedy zhruba po půl roce studia, což je přibližně $\frac{1}{8}$ celkového času, který žáci stráví na střední škole. Můžeme předpokládat, že za období tohoto rozsahu by měl mít vyučující dostatek času, aby na své žáky zapůsobil. Odpovědi na tuto otázku nám tedy pomohou získat představu ne tolik o míře vlivu vyučujícího na žáky (co se týče motivace ke čtení), ale spíše o tom, zda vyučující na žáky a jejich čtení má v současné době vůbec nějaký vliv.

Odpovědi respondentů jsou, co se týče vlivu učitele na žáky, poměrně vyrovnané. 43 % žáků uvedlo, že je výuka nenamotivovala k přečtení ani jedné knihy. 51 % žáků přečetlo díky výuce minimálně jednu knihu a zbývajících 6 % uvedlo, že neví. Z žáků,

kteří přečetli alespoň jednu knihu jich 43 % uvedlo, že přečetli 1–5 knih, 3 % žáků přečetli knihy v rozmezí od 6 do 10 a 5 % dotazovaných žáků přečetlo více než 10 knih. Z výsledků je možné usoudit, že vyučující a styl výuky, který v hodinách aplikuje dokáže v žácích vyvolat zájem o knihy a jejich čtení ve volném čase.

Otázka č. 6: Proč se podle Vás učíte o literárních dílech?



Poslední otázka byla na rozdíl od ostatních otevřená. Důvodem byla snaha získat od žáků jejich aktuální názor na literární výchovu, aniž bychom ho nabízenými odpověďmi nějak ovlivnili. Z názorů žáků můžeme následně vyčíst, jak na ně výuka literární výchovy působí a v čem případně vidí její význam.

Největší zastoupení měla u žáků odpověď „nevím“. Tuto odpověď uvedlo 18 % žáků. Dalších 16 % vnímá literární výchovu jako přípravu na maturitu, 15 % respondentů si myslí, že je literární výchova součástí všeobecného přehledu, 12 % respondentů považuje za důležité znát literaturu jako takovou, 10 % si myslí, že bychom měli mít přehled v literatuře, protože to je součást dějin, 8 % vnímá literární výchovu jako nutnou součást základního vzdělání (ve smyslu jakési všeobecné vzdělanosti), 7 % žáků uvedlo literární výchovu jako předmět užitečný pro rozvoj jejich osobnosti nebo předmět, jehož absolvování jim přinese znalosti a dovednosti užitečné pro budoucí život, 4 % žáků vidí literární výchovu pouze jako nutnou povinnost a zbývajících 10 % uvedlo jinou možnost. Jiné možnosti byly hodně rozmanité, například „abychom uměli něco napsat“, „je to

zajímavé“, „*kvůli slovní zásobě“*, „*protože je to součástí kultury“*, „*abychom poznali dřívější společnost“*, „*kvůli inspiraci ke čtení“* nebo „*kvůli rozvíjení fantazie“*.

Z odpovědí na tuto otázku je jasné, že většina dotazovaných žáků považuje literární výchovu za smysluplný předmět. Přesto však z odpovědí vyplývá, že je pro žáky literární výchova spíše jakási teoretická záležitost, jakýsi soubor znalostí, které by měli znát. Většina dotazovaných žáků nepovažuje literární výchovu za předmět, který by jim byl užitečný v jejich osobním životě a nějak je vnitřně obohatil. Může to být způsobeno tím, že výuka probíhá podle „šablony“ a není přizpůsobena individuálním potřebám jednotlivých žáků. Vyučující může poznat své žáky a jejich potřeby skrze diskuze s nimi. Komunikace mezi učitelem a žáky je velmi důležitá, protože jen díky ní je možné přizpůsobit výuku tak, aby byla pro žáky přínosná.

3.3 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1: Výklad vyučujícího nepovažuje za nejzajímavější ani polovina žáků.

Výklad vyučujícího označilo jako zajímavý 41 % žáků. Hypotéza se tedy potvrdila. Přesto však v porovnání s ostatními variantami dosahuje výklad výrazně nejvyšší oblíbenosti. Příčinou může být schopnost učitele podat probíranou látku poutavým způsobem, nebo preference pasivní role.

Hypotéza č. 2: Minimálně polovina žáků čte méně než třikrát za měsíc.

Z dotazovaných žáků 41 % odpovědělo, že čte méně často než třikrát za měsíc. Hypotéza se nepotvrdila. Výsledné číslo je ale i tak vysoké. Žáci zřejmě nemají příliš vypěstované čtenářské návyky a jejich vztah k literatuře lze považovat spíše za vlažný.

Hypotéza č. 3: Nejvíce žáků se při výběru knihy rozhoduje podle žánru.

Podle žánru se při výběru knihy rozhoduje 43 %. Hypotéza se potvrdila, protože druhý nejvyšší výsledek, výběr podle doporučení, zaškrtnulo pouze 27 % respondentů. Žáci s vymezenými preferencemi při čtení tedy dosahují největšího počtu.

Hypotéza č. 4: Žáci, které v hodinách literární výchovy nezaujme nic, si nepřečtou žádnou z knih, které se v hodině interpretovaly.

Z žáků, kteří nedokáží žádnou část hodiny literární výchovy označit za zajímavou odpovědělo pouze 25 %, že nepřečetli ani jednu knihu, o které slyšeli v hodině literární výchovy a 75 % z nich přečetlo alespoň jednu knihu. Hypotéza se tedy nepotvrdila. Žáci čtou knihy, i když pro ně hodiny literární výchovy nejsou zajímavé. Motivací může být maturitní zkouška, nebo výstupy z povinné četby, které po žácích vyžaduje učitel.

Hypotéza č. 5: Žáky nejvíce zajímají diskuze o knihách.

Diskuze o knihách označilo za nejvíce zajímavé 23 %. Vyšší číslo získal výklad o knihách, který preferuje 41 % dotazovaných žáků. Hypotéza se nepotvrdila. Žáci v současné době upřednostňují v hodinách pasivní roli.

Hypotéza č. 6: Většina žáků nevnímá literární výchovu jako předmět, který by jim pomohl rozvíjet jejich osobnost.

Pouze pro 7 % dotazovaných žáků je literární výchova předmětem, který jim může být užitečný při seberozvoji nebo v jejich budoucím životě. Hypotéza se potvrdila. Většina žáků vnímá literární výchovu jako soubor určitých znalostí, které by měli jako vzdělaní lidé znát, tedy jako jakousi povinnost. Příčinou mohou být metody výuky, které zřejmě vedou převážně ke snaze zapamatovat si co nejvíce informací.

Hypotéza č. 7: Žáci, kteří shledávají jako zajímavou alespoň část hodiny přečetli díky výuce alespoň jednu knihu.

Mezi žáky, kteří hodnotili alespoň část hodiny jako zajímavou, jich pouze 55 % uvedlo, že přečetli alespoň jednu knihu. Zbylých 45 % nepřečetlo ani jednu knihu. Žáci zřejmě nemají potřebu číst knihy ve svém volném čase, i když jim hodiny literární výchovy přijdou alespoň částečně zajímavé. Výuka pravděpodobně není motivační do té míry, aby žáci měli potřebu věnovat knize i svůj volný čas.

Hypotéza č. 8: Žáci, kteří čtou alespoň třikrát do měsíce přečetli minimálně jednu knihu, která byla během výuky interpretována.

Mezi žáky, kteří čtou podle dotazníku alespoň třikrát za měsíc bylo 38 % takových, kteří nepřečetli ani jednu knihu, o které se během výuky literární výchovy učili nebo ji interpretovali. Zbývajících 62 % žáků přečetlo alespoň jednu knihu. Hypotéza se nepotvrdila. Navzdory tomu, že se tito žáci věnují četbě každý měsíc, jejich zájem je zaměřen na jinou literaturu, než znají ze školy. Jde nejspíše o žáky upřednostňující literaturu, která nespadá do klasické literatury.

Hypotéza č. 9: Žáci, kteří čtou méně než třikrát do měsíce, nepřečetli ani jednu knihu, která byla během výuky interpretována.

V dotazníkovém šetření 36 % žáků čtoucích méně než třikrát za měsíc přečetlo alespoň jednu knihu, o které se dozvěděli během výuky literární výchovy. Ostatní žáci z této kategorie nepřečetli ani jednu knihu. Hypotéza se nepotvrdila. Žáci navzdory nízkým čtenářským návykům přečetli alespoň jednu knihu. Literární výchova, případně maturitní zkouška, tedy dokáže žáky ke čtení knih namotivovat alespoň v nějaké míře.

3.4 Shrnutí výzkumu

Z provedeného výzkumu jsme zjistili několik skutečností. Nejvíce dotazovaných žáků se čtení ve volném čase věnuje méně než třikrát za měsíc. To znamená že tito žáci, tvořící 41 % respondentů, si na čtení najdou čas pouze dvakrát za měsíc, nebo méně. U žáků s takovouto frekvencí čtení nemůže mluvit o čtenářství. Pro učitele je takový výsledek výstražným upozorněním. Žáci, kteří se čtení téměř nevěnují, nebudou pravděpodobně v hodinách literární výchovy osloveni aktivitami, které po nich budou vyžadovat aktivní práci s textem. Práce s textem je nutnou součástí hodiny, protože jiným způsobem není možné u žáků rozvíjet kladný vztah k četbě, tedy čtenářství.³⁸ Ve třídě, kde se vyskytuje takto vysoké procento žáků s vlašným vztahem k literatuře by se měl vyučující maximálně zaměřit na pravidelné čtení v hodině a práci s textem. Domníváme

³⁸ viz HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 41-65. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.

se, že část teoretických znalostí jsou žáci spíše schopni si nastudovat sami (například formou domácího úkolu), než práci s textem, jeho rozbor a následnou diskuzi nad tímto textem. Aktivita spojená s textem jsou velmi důležité a čas se jim musí věnovat přímo během výuky. Výzkum dále ukázal, že 64 % žáků, kteří čtou méně než třikrát do měsíce, si nepřečetlo ani jednu knihu, o které se ve škole učili nebo ji interpretovali. I mezi žáky, co čtou častěji, se našlo 38 % odpovědí udávajících nulový počet knih, o kterých se učilo ve škole. Takové odpovědi přicházely pravděpodobně od žáků s kladným vztahem k literatuře, ale se zálibou v knihách, které nespádají do klasické literatury. Tyto výsledky jen potvrzují nutnost pravidelného kontaktu žáků s texty, který v současné době nejspíše není dostatečný.

Další informace nám přinesla otázka zaměřená na kritéria při výběru knihy. Výrazně nejvíce se žáci při výběru zaměřují na žánr. Dále ve velké míře vybírají podle doporučení, méně už podle stran nebo aktuálního zájmu. Pro učitele, který chce výuku přizpůsobit preferencím svých žáků je vhodnou variantou zavést na toto téma s žáky diskuzi a zjistit od nich, jaké žánry preferují. Výuka přizpůsobená preferencím žáků bude pro žáky více zajímavá a spíše budou ochotni s učitelem během hodiny spolupracovat. Tím pádem pak bude výuka zajímavější i pro samotného učitele. Doporučení následně může učitel svým žákům dát v podstatě u každé knihy, kterou během literární výchovy probírají. Kromě atraktivního představení knihy může žáky informovat i o jejím rozsahu a tím se zavděčí i těm, kteří odmítají číst (na jejich měřítku) příliš dlouhé knihy.

Co se týče průběhu hodiny, jsou preference žáků jasné. 41 % žáků hodnotí jako nejvíce zajímavý výklad učitele a zhruba o polovinu méně jich raději diskutuje o knihách. Přibližně stejný počet jako diskuze si získalo i čtení. Poměrně velkou část žáků, 10 %, nezajímá v hodinách vůbec nic. Při porovnání s výsledky otázky, která zjišťovala, co žáci naopak za zajímavé nepovažují zjistíme, že čtení je nezajímavé pro 31 % žáků, diskuze pro 20 % žáků a 16 % žáků nezajímá výklad. Pro 12 % žáků není v hodině nic, co by shledávali jako nezajímavé a 10 % žáků hodnotí jako nezajímavé vše. Žáci během hodiny překvapivě preferují spíše být v pasivní roli. Odpůrců výkladu také není příliš mnoho, takže výklad je převážně oblíbený. Naproti tomu čtení více žáků nebaví, než baví. Stejně tak diskuze nad knihami je přibližně stejně oblíbená, jako neoblíbená. Vzhledem k počtu žáků, kteří uvedli nulový počet přečtených knih, se zřejmě nedaří během hodin věnovat čtení dostatečně poutavým způsobem a tak, aby žáci textům rozuměli a dokázali se alespoň s některými z nich ztotožnit. Řešením by mohlo být navýšení času, který žáci textům věnují, a to klidně i v rámci domácích úkolů. Čtení mimo výuku umožní žákům

přečíst si text v klidu a ve větším rozsahu, než si učitel s žáky může dovolit ve škole během výuky. Stejně tak by mohlo být nápomocné klást větší důraz na vlastní názor žáků a pocity, případně dojmy, které v nich přečtený text vyvolává. Na některých středních školách píšou žáci například každý měsíc interpretační eseje zaměřené na knihu, kterou si za uplynulý měsíc měli přečíst. Velkou část žáků tvoří také skupina, kterou v hodinách nedokáže zaujmout nic. Takoví žáci jsou pro učitele velká výzva a domníváme se, že jejich zájem by bylo možné upoutat také právě skrze pravidelný kontakt s texty, ať už v průběhu hodiny, nebo skrze zadání domácího úkolu. Zajímavá je i skutečnost, že jsou mezi žáky tací, kteří považují alespoň část hodiny za zajímavou, ale přesto knihy zmíněné ve škole nečtou a na druhou stranu jsou i tací, kteří považují celou hodinu za nezajímavou, a přesto se dostali k přečtení alespoň jedné knihy. U žáků, které v hodině nezaujme nic, bylo pouze 25 % takových, kteří nepřečetli ani jednu knihu. U žáků, které zajímá alespoň část hodiny, bylo „nečtenářů“ dokonce 45 %. Toto číslo se však vztahuje pouze na knihy, které jsou probírány během výuky. Není tím vyloučeno, že žáci mají k literatuře kladný vztah a čtou, jen si mohou vybírat i jiné knihy, než znají z výuky.

Výsledky týkající se počtu přečtených knih, ke kterým žáky namotivovala výuka nejsou příliš pozitivní. Celých 43 % žáků uvedlo, že na základě výuky nepřečetli ani jednu knihu. Stejný počet žáků přečetl množství knih v rozsahu od 1 do 5, 3 % žáků v rozsahu od 6 do 10 a 5 % žáků přečetlo více než 10 knih. Největší pozornost vyžaduje kategorie „nečtenářů“. V okamžiku, kdy si žáci z probírané literatury nevyberou ani jedno dílo k přečtení, není možné zaměřit se na rozvoj čtenářství a vztahu k literatuře, protože tento vztah u nich vůbec neexistuje. Mezi žáky, kteří čtou alespoň párkrát do měsíce se také vyskytlo 38 % odpovědí uvádějících nulový počet knih přečtených díky výuce. Tito žáci s velkou pravděpodobností čtou literaturu, která se nedá označit za klasickou. Takové čtenářské aktivity sice můžeme označit za čtenářství, těžko lze ale předpokládat, že k této literatuře žáky přivedla školní výuka. Proto by bylo vhodné snažit se i u těchto žáků probudit zájem o klasickou literaturu. Jako skvělá motivace by mohl posloužit například projekt „Čtení pomáhá“.³⁹ V tomto projektu si zaregistrovaný žák vybírá knihy, po jejichž přečtení následně napíše test. Za správně vyplněný test získá žák určitou finanční částku, u které si následně může vybrat, na jaký charitativní projekt bude použita. Výběr knih je omezen předem daným seznamem, který obsahuje i beletrii, ale klasická literatura je zde také zastoupena v hojné míře. Domníváme se, že klasická literatura oproti jiným druhům

³⁹ viz <http://www.ctenipomaha.cz/>

literatury nabízí určitý přesah, který čtenáře jako jedince vnitřně obohatí a rozvíjí jeho osobnost. Někteří žáci mohou klasickou literaturu považovat za nesrozumitelnou, těžko uchopitelnou, v tom by jim ale měla pomoci právě škola. I kdyby si nevytěžovali ke klasické literatuře trvalý vztah sami o sobě, minimálně během školní docházky by měli mít příležitost klasickou literaturu poznat a nechat se jí obohatit. Co se týče počtu knih, nemají učitelé k dispozici žádné odborné zdroje, které by jim sdělily ideální počet přečtených knih. Jediným měřítkem může být maturitní zkouška, která po žácích aktuálně vyžaduje přečtení 20 knih.⁴⁰ Nad tímto počtem a jeho dostatečností však můžeme polemizovat. Pro žáky na gymnáziích by se tento počet dal považovat za nedostatečný, na středních odborných školách zase za nadměrný.

Poslední otázka výzkumu se zabývala názorem žáků na účelnost výuky literární výchovy. Na začátku výzkumu jsme se obávali, že žáci na takto otevřenou otázku nezvládnou odpovědět, odpověď „nevím“ však uvedlo pouze 18 % žáků. Většina dalších odpovědí obsahovala reakce jako „kvůli maturitě“, „pro všeobecný přehled“, „kvůli znalosti literatury“, „abychom měli základní vzdělání“ a tak podobně. Většina žáků tedy vnímá literární výchovu a její obsah jako určité kvantum vědomostí a dovedností, které by zkrátka měli znát. Pouze 7 % žáků uvedlo, že vidí v literární výchově předmět, který jim může pomoci v seberozvoji a může jim být užitečný v jejich budoucím životě. Uvědomělost žáků je přitom velmi důležitá. Učit se látku skrze tlak a pocit, „že musím“, nemůže být nikdy efektivní. Samozřejmě není možné nastolit takový styl výuky, aby byl zajímavý a zábavný pro úplně všechny a úplně ve všem, je však důležité brát zaujatost žáků v potaz a věnovat snahu tomu, aby byla výuka pro žáky zajímavá v co největší míře. Tento zájem může být z velké části podpořen i tím, když si studenti budou vědomi přínosu, který pro ně výuka má. Vyučující se může v části výuky na tuto uvědomělost u žáků zaměřit a například formou společné diskuze dojít k závěrům, které žákům přiblíží praktické důsledky (přesah do běžného života) výuky literární výchovy. Jinými slovy cíle vyučovací hodiny mohou znát kromě učitele i žáci a tato znalost může být užitečná k probuzení jejich zájmu.

⁴⁰ viz <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

Závěr

Tato práce se zabývá problematikou literární výchovy a jejího vlivu na čtenářství. Skládá se z teoretické a praktické části. V teoretické části práce jsme se zaměřili na definice pojmů souvisejících s výukou literární výchovy a čtenářstvím. Byly to například pojmy „čtenářství“, „literární komunikace“, „čtenář“ nebo „čítanka“. Věnovali jsme se také současným výzkumům zaměřeným na čtenářství a literární výchovu. Šlo o výzkumy zaměřené na středoškoláky, kteří byli pro práci vybráni jako cílová skupina. Zjistili jsme, že výuka literární výchovy probíhá převážně frontálně a uplatňuje se metoda výklad – zápis – četba, přičemž četba slouží spíše jako doplnění výkladu učitele. Vyučující také nepracují s preferencemi svých žáků. Zaměřili jsme se i na roli učitele, důležitost jeho vzdělání a na tradici vzdělávání našich učitelů. Výzkumy dokazují, že učitelé nepřijímají pozitivně školské reformy a drží se zavedených postupů, v důsledku kterých žáci většinu času během výuky věnují pasivnímu přijímání informací. Výuka literární výchovy je podle výzkumů pro žáky především individuální záležitostí, záliba a hodnotová preference. Jejich čtenářské aktivity jsou ovlivněny tím, že číst musí (je po nich vyžadována zpětná vazba po přečtení knihy). Jako důležitý faktor ve vztahu literární výchovy a čtenářství jsme nastínili i problematiku didaktiky literární výchovy. Vysvětlili jsme význam kvalitativního pojetí výuky a uvedli jsme tři faktory, které jsou pro výuku literární výchovy stěžejní – četbu, tvorbu a nauku. Analyzovali jsme také Rámcové vzdělávací programy těch oborů, které byly vybrány pro náš výzkum, a to především kvůli nalezení souvislosti literární výchovy a čtenářství. Rámcové vzdělávací programy uvádějí čtenářství jako jeden z cílů, ke kterému by měl vyučující se svými žáky během výuky dojít.

Na teoretickou část práce navazuje část praktická, která se zakládá na výzkumu – dotazníkovém šetření. Respondenty byli žáci prvních a druhých ročníků středních škol. Otázky byly zaměřené na čtenářské návyky žáků a na kritéria při výběru konkrétní knihy. Dále jsme zjišťovali, co žáky v hodinách zajímá nejvíce a co naopak nejméně. V poslední otázce jsme se žáků ptali na jejich názor na výuku literární výchovy. Z našeho výzkumu vyplynulo, že největší počet žáků se čtení věnuje méně než třikrát za měsíc. Počet ostatních žáků se postupně snižoval. Čím častěji čtou, tím je jich méně. Při výběru knihy se žáci rozhodují nejčastěji podle žánru. Následuje výběr podle doporučení,

poté podle počtu stran a naposledy podle aktuálního zájmu. 4 % žáků uvedly, že nečtou vůbec. Co se týče vyučovací hodiny, nejvíce žáků preferuje výklad učitele. Druhé nejzajímavější jsou diskuze o knihách, následuje čtení. Část žáků nepovažuje za zajímavé nic. Naopak nejvíce neoblíbené je čtení, které nepreferuje o 10 % více žáků než těch, kteří ho preferují. Následují diskuze o knihách a na třetím místě je jako nezajímavý označován výklad učitele. Část žáků uvedla, že neshledávají žádnou část hodiny jako nezajímavou. Většina žáků také přečetla alespoň jednu knihu, o které se dozvěděli během výuky literární výchovy. Přesto jich však 43 % nepřečetlo ani jednu a dalších 43 % jen knihy v rozmezí od 1 do 5. Na závěr výzkumu jsme zjišťovali názor žáků na smysl výuky literární výchovy. 18 % žáků uvedlo, že neví, proč je literární výchova povinná součást výuky. Další nejpočetnější varianta byla „*kvůli maturitě*“. Ostatní reakce zahrnovaly odpovědi jako „*je to součást všeobecného přehledu*“, „*je to součást dějin*“, „*je to součást kultury*“ nebo „*prostě se to musíme naučit*“. Většina žáků vnímá literární výchovu jako určitou povinnost. Pouze malý počet žáků bere předmět jako možnost, jak se vnitřně nebo do života obohatit. Zajímavé údaje vyplynuly i při hledání souvztažnosti mezi jednotlivými otázkami. 45 % žáků, kteří označili alespoň nějakou část výuky literární výchovy za zajímavou, uvedlo nulový počet knih přečtených díky výuce. Mohli bychom předpokládat, že když výuka žáky baví, budou mít i pozitivní vztah ke čtení a budou knihy zmiňované během výuky číst, očividně to tak ale není. Pasivní zájem o literaturu nevede žáky i ke čtení knih, které ve škole prostřednictvím výuky poznávají.

Z výsledků výzkumu je patrné, že žáci v hodinách nepreferují aktivity, které jsou spojeny s praktickým poznáváním knih – čtení, diskuze o knihách. Přesné příčiny by mohl odhalit další výzkum zaměřený na tuto otázku. Bez bližšího prozkoumání příčin těchto odpovědí se zatím můžeme jen domnívat, že žáci pravděpodobně nejsou na pravidelné a časté čtení v hodině zvyklí, a proto je neoslovuje. Ze stejného důvodu jsou zřejmě nepřilíživě oblíbené i diskuze o knihách. Bez pravidelného a častého kontaktu s texty žáci mohou mít problém nechat se knihou oslovit a pochytit obsah jejího sdělení. Na náš výzkum by mohlo navázat i další šetření zaměřené na přesný počet knih, které žáci přečetli díky výuce a s tím spojené zjištění konkrétních důvodů, proč si dané knihy vybrali. Užitečné v problematice literární výchovy a čtenářství by bylo i zrealizování výzkumu, který by porovnával výsledky čtenářských aktivit žáků ze škol, kde se čtení věnují méně často se školami, kde se čte v hodinách často a pravidelně. Stav současného čtenářství našich středoškoláků poskytuje hodně prostoru pro další výzkumy.

Tato práce by mohla posloužit učitelům, kteří se zajímají o čtenářské aktivity svých žáků a chtěli by je nějakým způsobem podpořit. Dále by mohla posloužit jako podklad pro další výzkumy zaměřené na literární výchovu a čtenářství u žáků středních škol.

Seznam použité literatury

Literatura

Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003. Praha: Svoboda Servis, 2004, 84 s. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.

ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech.* Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6.

GRAŻYNA STRAUS, Katarzyna Wolff a INSTYTUT KSIĄŻKI I CZYTELNICTWA. *Czytanie, kupowanie, surfowanie: społeczny zasięg książki w Polsce w 2006 roku.* Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2008. ISBN 978-83-7009-617-5.

HAVRÁNEK, Bohuslav. *Slovník spisovného jazyka českého.* Praha: Academia, 1971, 4 sv.

HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy.* Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 41–65. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru.* Praha: Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0.

HNÍK, Ondřej. Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura.* Praha: Fraus, 1950-, 61(1), 33-39. ISSN 0009-0786.

KMENTOVÁ, Jitka. Hrstka zkušeností s výchovou na víceletém gymnáziu. In: *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003.* Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 46–48. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Předehra pansofie: Objasnění pansofických pokusů.* Přeložil Markéta KLOSOVÁ. Praha: Academia, 2010, 203 s. Europa. ISBN 978-80-200-1862-5.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie.* Jinočany: H&H, 2002, 355 s. ISBN 80-7319-020-6.

NOSEK, Hillel a ADONI, Hanna. The future of reading as a cultural behaviour in a multi-channel media environment. In: COPPE, Bill a PHILIPPS, Angus (eds.). *The future of the Book in the Digital age.* Oxford: Chandos, 2006, str. 89–113. ISBN 978-1843342403.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007, 346 s. ISBN 978-80-239-9284-7.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer, 2017, 319 s. ISBN 978-80-7552-845-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-081-6.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Vliv kurikulární reformy českého školství na zvýšení zájmu o četbu v hodinách literární výchovy u českých žáků i u cizinců*. In: Literární výchova jako cesta k četbě (Sborník z mezinárodního semináře). Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-009-9.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2017, 445 s. ISBN 978-80-7491-850-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

ZACHOVÁ, Alena. Interpretace uměleckého textu v intencích výzkumů čtenářské gramotnosti a role učitele literární výchovy. In: BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.

Internetové zdroje

Český statistický úřad. Informační společnost v číslech - 2010. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad, 6.4.2010 [cit. 31.3.2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/informacni-spolecnost-v-cislech-2010-iz6hwwbs41>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 18-20-M/01 Informační technologie. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 29.5.2008 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23-61-H/01 Autolakýrník. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 29.5.2008 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_h.htm.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. RVP pro střední odborné vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>.

Oficiální stránky maturitní zkoušky [online]. Copyright © 2010 [cit. 01.04.2018].
Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

Oficiální stránky maturitní zkoušky [online]. Copyright © 2010 [cit. 01.04.2018].
Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/skolni-seznam-literarnich-del-1404037375.html>

O projektu Čtení pomáhá [online]. Copyright © 2015 [cit. 01.04.2018]. Dostupné
z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.
In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Výzkumný ústav
pedagogický v Praze, 2007 [cit. 1.4.2018]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Příloha A: Seznam grafů

Graf č. 1: Čtení ve volném čase

Graf č. 2: Kritéria k výběru knihy

Graf č. 3: Co žáky zajímá

Graf č. 4: Co pro žáky není zajímavé

Graf č. 5: Počet přečtených knih

Graf č. 6: Proč literární výchova?

Příloha B: Dotazník

Dotazník – Vliv literární výchovy na čtenářství

Dobrý den,

jsem studentka Pedagogické fakulty v Hradci Králové a ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění krátkého dotazníku. Výsledky pomohou při výzkumu, který se zabývá výukou literární výchovy a čtenářstvím. Dotazník je anonymní. U každé otázky prosím zaškrtněte **jednu** variantu, u otevřených otázek odpovídejte podle skutečnosti a uveďte prosím pouze jednu odpověď, která se vám zdá nejvýstižnější.

Mockrát děkuji.

Anna Pospíšilíková

pohlaví:

žena muž

věk:

studijní obor:

1) Jak často čtete ve svém volném čase?

každý den 3x do týdne 3x do měsíce méně často

2) Podle jakého kritéria si vybíráte knihu ke čtení?

podle žánru podle počtu stran na doporučení

Jiná možnost. Jaká?

3) Co považujete v hodinách literární výchovy za zajímavé?

výklad vyučující/ho čtení úryvků z knih diskuse o knihách

Jiná možnost. Jaká?

4) Kterou část hodiny literární výchovy považujete za **nezajímavou**?

výklad vyučující/ho čtení úryvků z knih diskuse o knihách

Jiná možnost. Jaká?

- 5) Kolik knih jste si přečetl/a díky tomu, že jste je v hodině interpretovali, diskutovali o nich?
- 6) Proč se podle Vás učíte o literárních dílech?