

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2023

Bc. Andrea Nováková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Analýza školních seznamů literatury k maturitní zkoušce

Diplomová práce

Autor: Bc. Andrea Nováková
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura
Učitelství pro střední školy – dějepis
Učitelství pro střední školy – společný základ
Vedoucí práce: Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Andrea Nováková
Studium:	P19P0735
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura, Učitelství pro střední školy - dějepis
Název diplomové práce:	Analýza školních seznamů literatury k maturitní zkoušce
Název diplomové práce AJ:	The Analysis of School Reading Lists for the Maturita Exam

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce analyzuje školní a žákovské seznamy literatury k maturitní zkoušce. Součástí práce je realizace výzkumu.

- BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.
- ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. ISBN 978-80-7405-327-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *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.
- ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

Zadávací pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 19.12.2019

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 7. 12. 2023

.....

Anotace

NOVÁKOVÁ, Andrea. *Analýza školních seznamů literatury k maturitní zkoušce*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 105 s. Diplomová práce.

Předmětem diplomové práce jsou školní literární seznamy k maturitní zkoušce – jejich skladba a specifika.

Teoretická část práce představuje čtenářské preference dospívajících a dospělých čtenářů v České republice, pojednává o proměnách čtení ve 21. století a objasňuje proměny a fungování maturitní zkoušky zejména z předmětu Český jazyk a literatura.

Praktická část obsahuje analýzu školních seznamů literatury k maturitní zkoušce na školách v Královéhradeckém kraji. V návaznosti na předchozí výzkum porovnává proměny skladby školních kánonů a v rámci kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů s vybranými žáky a učiteli analyzuje specifickou přístupů přípravy k ústní části maturitní zkoušky a tvorbě individuálních literárních seznamů žáků.

Klíčová slova:

maturitní zkouška, český jazyk a literatura, seznam literatury, čtenářské preference, výzkum čtenářství

Annotation

NOVÁKOVÁ, Andrea. *The Analysis of School Reading Lists for the Maturita Exam*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 105 pp. Diploma Thesis.

The main subject of the thesis are the school reading lists for the Czech school-leaving examination (Maturita exam) – their composition and specifics.

The theoretical part presents the reading preferences of teenage and adult readers in the Czech republic. It discusses changes in reading in the 21st century and explains the problems and functioning of the Maturita exam, especially in the subject Czech language and literature.

The practical part contains an analysis of school reading lists for the Maturita exam at schools in the Hradec Králové region. Following on from previous research, the thesis compares the changes in the composition of school regulations and, as part of qualitative research, in the form of semi-structured interviews with selected pupils and teachers, it analyzes the specificity of the approach to preparation for the oral part of the school-leaving examination and the creation of individual reading lists of pupils.

Keywords:

Czech school-leaving examination, Maturita exam, Czech language and literature, bibliography, reading preferences, readership research

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Michalu Čuřínovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a neskonalou trpělivost a ochotu. Upřímně děkuji své rodině a přátelům za psychickou podporu po celou dobu studia.

„Čas je cosi jako řeka událostí a dravý proud. Neboť sotvaže se co objeví, už to uchvátí, a už přináší něco jiného, co také odnese.“

(Marcus Aurelius – Hovory k sobě)

Obsah

Úvod	10
1 Čtenářské preference	12
1.1 Čtenářství dospívajících	13
1.2 Čtenářství dospělých	15
1.3 Fenomén digitálního čtení	17
2 Maturitní zkouška	21
2.1 Data (ne)úspěšnosti	25
2.2 Český jazyk a literatura	26
2.2.1 Minulost – od vzniku ČR	27
2.2.2 Současnost	28
2.2.3 Ústní část maturitní zkoušky	29
3 Metodologie	32
3.1 Struktura a fáze výzkumného procesu.....	32
4 Kvantitativní výzkum – školní seznamy.....	35
4.1 Podmínky a realizace výzkumu	35
4.2 Vyhodnocení dat	36
4.3 Odhalená specifika a nedostatky školních seznamů	41
4.4 Komparace s předchozím výzkumem	46
5 Kvalitativní výzkum – žakovské seznamy.....	49
5.1 Podmínky a realizace výzkumu	50
5.1.1 Přípravná fáze – výběr respondentů a příprava rozhovorů.....	50
5.1.2 Rozhovory se žáky	51
5.1.3 Rozhovory s učiteli	67
5.2 Výsledky analýzy	75
6 Interpretace výzkumu	79
Závěr.....	86
Zdroje	88
Seznam tabulek a grafů	95
Seznam příloh	96

Seznam použitých zkratek, značek, termínů a jiného označení

CERMAT	Centrum pro reformu maturitní zkoušky
COVID-19	koronavirové onemocnění
ČJL	Český jazyk a literatura
CZVV	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
PAS	poruchy autistického spektra
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP G	rámcové vzdělávací programy pro gymnázia
RVP SOV	rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště
ŠVP	školní vzdělávací program
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
VŠ	vysoká škola
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

Úvod

K pochopení soudržnosti a fungování současného světa je potřeba neustále zkoumat různé aspekty lidské existence. Přírodní vědy nám poskytují nepřehledné množství informací o fungování přírodních zákonitostí, nelze ale zanedbávat ani sociálněvědní obory, které rozebírají spoustu zajímavých a důležitých problémů týkajících se lidské společnosti. Oblast vzdělávání jich nabízí nespočet.

Hlavním tématem této diplomové práce jsou literární seznamy k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury. K výběru tématu nás přiměly úvahy v rámci vysokoškolských seminářů didaktiky literatury pro střední školy. Maturitní zkouška prošla od roku 1989 mnoha změnami. V současné době je maturitní zkouška z českého jazyka povinná a má tři složky – didaktický test, písemnou práci a ústní část, která je zaměřená zejména na literaturu. Stěžejní činností v rámci ústní zkoušky je rozhovor nad vybranými texty. Zajímá nás skladba školních kánonů literatury, ze kterých si žáci sestavují vlastní seznamy ke zkoušce. Cílem je zjistit, jak žáci z různých škol vnímají nejvýznamnější zkoušku, která zakončuje jejich středoškolské vzdělání, jak se na ni připravují a jak postupují při sestavování vlastních literárních seznamů. Pokusíme se prokázat hypotézu, že na úspěšném absolvování ústní části maturitní zkoušky má velký podíl jak samostatná žákovská příprava, tak učitelský přístup po celou dobu studia. Valná většina žáků je za současných podmínek schopna úspěšně absolvovat literární část maturitní zkoušky.

Práce má několik částí – v teoretické části práce se mimo maturitní zkoušku věnujeme také čtenářským preferencím českých (dospívajících a dospělých) čtenářů a fenoménu digitálního čtení. Praktická část je rozdělena dle různých kategorií výzkumu – kvantitativní, která je založena na sběru dat a analýze shromážděných školních seznamů literatury k maturitní zkoušce, kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů zkoumá postoje žáků a učitelů z menšího počtu škol k přípravě a průběhu profilové části maturitní zkoušky, včetně analýzy vybraných žákovských seznamů literatury.

Obdobným tématem maturitních seznamů četby se již dříve zabýval například Ondřej Špaček či Ondřej Vojtíšek. V rámci naší práce jsme pro zvolené téma čtenářství a maturitní zkoušky využili prací Jiřího Trávnička, Michala Čuřína, Petry Bubeníčkové, Aleny Zachové a dalších odborníků z řad akademických pracovníků, jejichž hlavní oblastí zájmu je čtenářství obecně. Nemalou součástí práce je také analýza kurikulárních a

dalších důležitých dokumentů k oblasti vzdělávání. Metodologické principy a postupy jsme čerpali zejména z textů Jana Hendla.

1 Čtenářské preference

„Prostřednictvím četby, nebo aspoň za jejího přispění, se utvářejí základní vztahy a postoje člověka ke světu a ostatním lidem, tj. formuluje se jeho světonázor se všemi aspekty etickými, estetickými, emocionálními, racionálními aj.“¹ Socializační roli čtení jednoduše nelze popřít. Vedle četby ale na dnešního (mladého) člověka působí i jiní mediální činitelé. Ti mají v současnosti dozajista větší dosah. Jedná se zejména o internet a sociální sítě, nejsou však primárním tématem této práce.

Velkou zásluhu na zkoumání současného českého čtenářství má bezesporu Jiří Trávníček, který vydal již několik studií a monografií týkající se čtenářské kultury obecně. Nejvýznamnějšími publikacemi kvantitativního rázu jsou jeho knihy *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*², *Čtenáři a internauti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*³, *Překnížkováno. Co čteme a kupujeme*⁴ a *Rodina, škola, knihovna. Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*⁵. V těchto knižně vydaných studiích představuje výzkumy českého čtenářství z několika různých úhlů pohledu – zkoumá kategorie věku (generace), genderu, času, přístupu ke knihám (tzn. rodina, škola, knihovny apod.), motivace, čtenářské návyky, typy čtiva, knižní trh, média atd.

Oblast čtenářství je napojená na literární vědu, která spadá mezi humanitní obory, tudíž je velmi příhodné zkoumat je i pomocí kvalitativních výzkumů. Nejinak to chápe i Jiří Trávníček, a proto svou práci zaměřil i na tzv. čtenářské životopisy⁶, které nám poskytují hlubší vhled do čtenářských návyků obyvatel České republiky. V monografii *Česká čtenářská republika*⁷ se rozhodl rozdělit čtenáře na generace dle typu médií, se kterými byli daní jedinci nejvíce konfrontováni v době jejich „dospělého formování osobnosti“ (14–20 let):

- rozhlasovou generaci (65 a více let);
- televizní generaci (45–64 let);
- počítačovou generaci (25–44);

¹ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2012, s. 9.

² TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* : (2007). Brno: Host, 2008.

³ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení* (2010). Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011.

⁴ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Překnížkováno: co čteme a kupujeme* (2013). Brno: Host, 2014.

⁵ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Brno: Host, 2019.

⁶ Např. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Knihy a jejich lidé: čtenářské životopisy*. Brno: Host, 2013.

⁷ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Brno: Host, 2017.

- internetovou generaci (15–24 let).⁸

„Médium slouží jako posel do mozkové kůry a hned od začátku ji začíná formovat.“⁹ Tématem této práce jsou maturitní seznamy literatury, tudíž z výše uvedeného logicky vyplývá, že hlavní kategorií, která nás v této práci zajímá, je generace poslední – generace internetová.

Kombinace kvantitativních a kvalitativních výzkumných přístupů v tomto odvětví nám přijde velmi příhodná, jelikož nám může poskytnout zajímavé náhledy na různé aspekty čtenářské problematiky, a proto jsme ji využili i v rámci této práce.

1.1 Čtenářství dospívajících

Stejně jako Kateřina Homolová ve své publikaci *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*¹⁰ sdílíme názor, že problematika čtenářství dospívajících je více než složitá z důvodu stěžejního formování osobnosti v tomto věkovém období. „Nemáme před sebou již čtenáře dětského s poměrně čistě se projevujícími charakteristikami. A nestojí před námi ještě čtenář dospělý (...)“¹¹. Pokud se bavíme o dospívajících, je nutno zdůraznit, že v případě tohoto výzkumu je pozorování zacíleno na tzv. adolescenty, adolescentní období (15–22 let), jelikož kolem 19. roku věku většinou žáci skládají maturitní zkoušku. Dřívější období pubescence (11–15 let) není v tomto výzkumu výrazněji zkoumáno. Dle Jeana Piageta je ale již pubescent „schopen vyvozovat soudy o soudech, myslet o myšlení“¹², tedy uskutečňovat tzv. hypoteticko-deduktivní myšlení, provádět formální myšlenkové operace. To, že je schopen, ale neznamená, že tak aktivně činí každý jedinec. Na to, do jaké míry tuto schopnost rozvíjí, má vliv sociální prostředí, ve kterém se daný jedinec pohybuje a formuje. Otakar Chaloupka, učitel a literární vědec, který se ve druhé polovině 20. století zabýval čtenářstvím, operoval s pojmem „čtenářská erupce“, případně „čtenářská exploze“ – „jde o situaci, kdy z prepubescentního čtenářství téměř náhle „vybuchuje“ v rozmezí několika let čtenářská hyperaktivita, aby následně přešla do podstatně méně intenzivního čtenářství adolescentního věku. (...) V současnosti se však nabízí spíše otázka, zda lze u dnešních dospívajících o čtenářské explozi vůbec

⁸ Vzhledem k věkovým rozmezím je nutné brát ohled na fakt, že publikace byla vydána v roce 2017.

⁹ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila Romana HEGEDŮSOVÁ. Brno: Host, 2020, s. 117.

¹⁰ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2012. V této publikaci jsou stručně představeny i vybrané zahraniční výzkumy čtení a čtenářství, včetně částečného nastínění metodologických strategií, viz s. 30–36.

¹¹ Tamtéž, s. 13.

¹² Tamtéž, s. 21.

*uvažovat, zda není uprostraněna či zcela vytlačena erupcí informační, se kterou jde ruku v ruce využívání jiných nosičů informací, než jakými jsou knihy.*¹³

Čtenářství dospívajících se zkoumalo již od konce 19. století, byť jen v omezené míře a kvalitě. Výzkumy se však zaměřovaly především na mladší dospívající (do 15 let). Dle textu Kateřiny Homolové (2012) dílčí výzkumy dříve prováděli např. Dagmar Dorovská, Josef Hetych, Miluše Havlínová, Zdeněk Jonák, Ladislava Lederbuchová, Květoslava Lepilová, Jana Marhounová, Ludvík Pokorný, Libor Prudký, Vladimír Smetáček, Jaroslav Toman, Svatava Urbanová, Lidmila Vášová, Vladimír Voznička aj. Výsledky průzkumů se shodovaly zejména v oblíbě dobrodružných, romantických či historických žánrů – ze čtených autorů lze jmenovat například Julese Verna, Karla Maye apod. Podobností s dnešními průzkumy je fakt, že většinově oblíbené byly a jsou knihy, které nejsou primárně doporučované ve školním prostředí. Dříve žáci četli pro zábavu a poučení, v dnešní době médií však tyto aspekty lidského bytí nalézají často na jiných platformách. Tento trend můžeme pozorovat již od rozmachu kin (tzn. 30. léta 20. století).¹⁴

Od 90. let 20. století se již můžeme setkat i s kvalitativními výzkumy čtenářství. S vybranými respondenty se nejčastěji provádějí rozhovory, jejichž účelem je mimo jiné zjistit pravidelnost čtení, vlivy prostředí na čtenářství (např. rodina, škola, knihovna), vliv rozvíjejících se médií apod. Kvalitativní výzkumy poskytují hlubší pohled do dané problematiky než prostá číselná data z výzkumů kvantitativních. Pro příklad můžeme jmenovat výzkumy *Jak čtou české děti* (rok 2003) či *Čtenáři a čtení v České republice* (2013) a další dílčí práce.

Nejpodstatnější pro nás byl výzkum *České děti jako čtenáři* vedený pod záštitou Knihovnického institutu Národní knihovny, který proběhl zatím třikrát – poprvé v roce 2013 a dále v letech 2017 a 2021. Výsledky posledního výzkumu zobrazují také dopady světové pandemie COVID-19 na oblast čtenářství. U dětí i dospívajících se rapidně zvýšil čas strávený v digitálním prostoru (i v důsledku online výuky), vztah ke čtení se však v návaznosti na tyto aktivity příliš nezměnil. Zejména dospívající oceňují význam čtení

¹³ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2012, s. 24. Současnější porovnání mediálních aktivit (před a při světové pandemii COVID-19) více FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Vít RICHTER a Jiří TRÁVNÍČEK. *Covidočtení: co s naším čtenářstvím udělala pandemie*. Brno: Host, 2022, s. 37–44. K současnému získávání aktuálních informací viz: Vztah mladých lidí k médiím po pandemii. *Česká rada dětí a mládeže* [online]. [cit. 2023-08-23]. Dostupné z: <https://crdm.cz/clanky/aktuality/vztah-mladych-lidi-k-mediim-po-pandemii/>

¹⁴Podrobnější soupis historických výzkumů čtenářství dětí a dospívajících – viz HOMOLOVÁ, Kateřina. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2012, s. 43–54.

pro vzdělávání – jsou již schopni samostatné analýzy textu oproti mladším dětem. Čtení jako zábavu označilo 55 % dospívajících. Poklesl podíl pravidelných čtenářů, kteří čtou několikrát týdně, v průměru dospívající přečte 8,9 knih za rok. Daleko častěji starší děti a dospívající čtou příspěvky na internetu a sociálních sítích (kratší texty než knihy). Před četbou knih upřednostňují také sledování filmů a seriálů – je od nich vyžadována nižší soustředěnost. Knihy si nejčastěji vybírají podle žánru, často také podle doporučené četby do školy. S rostoucím věkem dětských čtenářů klesá obliba pohádek a pověstí, v kategorii dospívajících (děvčat i chlapců) v posledních několika letech převládá obliba obdoby těchto žánrů – fantasy a sci-fi literatura. Dalšími oblíbenými žánry jsou dobrodružné příběhy, detektivní příběhy, příběhy o lásce a komiksy. Jmenovitě mezi nejoblíbenější knihy této věkové skupiny patří již několik let *Harry Potter* (J. K. Rowling), dále pak *Zaklínač* (A. Sapkowski), *1984* (G. Orwell), *Petr a Lucie* (R. Rolland), *Malý princ* (A. de Saint-Exupéry), *Obraz Doriana Graye* (O. Wilde), *Krysař* (V. Dyk), *Hobit* (J. R. R. Tolkien), *Selekce* (K. Cass), *Hvězdy nám nepřály* (J. Green), *Hunger Games* (S. Collins), *Hana* (A. Mornštajnová). Často byla také zmíněna znalost a obliba filmových zpracování knižních předloh známých příběhů.¹⁵

1.2 Čtenářství dospělých

V této kapitole vycházíme opět z uskutečněných šetření pod vedením Jiřího Trávníčka.¹⁶ V těchto šetřeních jsou často jako dospělí čtenáři zařazeni také čtenáři starší 15 let, proto se určitá část preferencí může překrývat s preferencemi skupiny "dospívajících".

Není asi překvapením, že nejčastější četbou (nejen) Čechů je v 21. století současná oddechová beletrie. Důvodem může být každodenní zahlcení povinnostmi, od kterých si lidé chtějí odpočinout, nebo ve svém volném čase nechtějí řešit žádná složitá témata, která by vyžadovala náročnější myšlenkovou činnost. V roce 2018 četlo oddechovou současnou beletrii až 49 % čtenářů. Druhou nejvíce čtenou oblastí literatury byla klasická beletrie (28 %), která oproti dřívějším letům předstihla literaturu faktu (26 %). Následují žánry – odborná literatura (18 %), sci-fi, fantasy, horory (17 %), současná beletrie

¹⁵ Národní knihovna: České děti a mládež jako čtenáři v roce 2021. *Nielsen* [online]. © 2023, 26. 11. 2021 [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://www.nielsen-admosphere.cz/news/narodni-knihovna-ceske-deti-a-mladez-jako-ctenari-v-roce-2021>

¹⁶ Více viz TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Brno: Host, 2019.

s literárními nároky (14 %), válečná literatura (12 %), učebnice, příručky (10 %), slovníky, encyklopedie (6 %), komiks (4 %), esoterická literatura (4 %), náboženská literatura (3 %), ostatní, jiná literatura (4 %). 7 % z dotazovaných nedává přednost ničemu z výše vypsanych žánrů.¹⁷

Kategorie "dospělí" zahrnuje velké procento populace a dalo by se dále členit minimálně z hlediska věku, genderu, případně vzdělání. V těchto podkategoriích bychom našli další specifika pro dané skupiny – např. žánr komiksů bude zřejmě oblíbenější u mladších dospělých než u seniorů, naopak zálibu v současné oddechové beletrii bychom očekávali zejména na této straně věkového spektra.

V návaznosti na předchozí preference žánrů byla zjišťována i oblíbenost konkrétních autorů českých čtenářů. Oproti předchozím průzkumům v letech 2007, 2010 a 2013, kdy jako nejoblíbenější autor vyplynul Michal Viewegh, v roce 2018 se do popředí dostal zahraniční autor Jo Nesbø. Jeho tvorba se zaměřuje především na detektivní a kriminální příběhy. Toto zjištění koresponduje s reklamním (pře)tlakem na daný typ literatury. Michal Viewegh byl i přesto druhým nejčastěji zmiňovaným nejoblíbenějším autorem, v těsném závěsu za ním byly pak další dvě zahraniční autorky Danielle Steel a Agatha Christie. Další pořadí zobrazuje následující seznam:

1. Jo Nesbø
2. Michal Viewegh
3. – 4. Danielle Steel
3. – 4. Agatha Christie
5. Joanne K. Rowling
6. – 8. Stephen King
6. – 8. J. R. R. Tolkien
6. – 8. Dick Francis
9. – 12. Erich Maria Remarque
9. – 12. Lenka Lanczová
9. – 12. Jaroslav Foglar
9. – 12. Patrik Hartl

V rámci výzkumu byla možnost uvést také nejoblíbenější knihu. Převahu získal generační fenomén *Harry Potter* od J. K. Rowling. Sympatického umístění se dostalo

¹⁷ TRÁVNÍČEK, Jirí. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019, s. 100.

světoznámé české klasice *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války* od Jaroslava Haška, třetí nejčastěji zmiňovanou knihou byla *Vejce a já* od Betty MacDonald (další umístění viz níže):

1. *Harry Potter* (J. K. Rowling)
2. *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války* (J. Hašek)
3. *Vejce a já* (B. MacDonald)
4. *Vinnetou* (K. May)
5. *Padesát odstínů šedi* (E. L. James)
6. *Pán prstenů* (J. R. R. Tolkien)
7. *Zaklínač* (A. Sapkowski)
8. *Egyptan Sinuhet* (M. Waltari)
9. *Sněhulák* (J. Nesbø)
10. *Saturnin* (Z. Jirotko)

Hned tři knihy z tohoto výčtu jsou z žánru fantasy, což může poukazovat na to, že v rámci tohoto žánru jsou některá díla opravdu velkými světovými fenomény. Zajímavé také je, že české knihy jsou v tomto čelním seznamu pouze dvě, a nejsou to žádné novinky, ba naopak stálice školních kánonů. V návaznosti na předcházející výzkumy předpokládáme, že se čtenářské preference nijak výrazně lišit nebudou.

1.3 Fenomén digitálního čtení

Současný člověk je obklopen monitory všeho druhu téměř na každém kroku. Číst jsme sice nezapomněli, ale valnou většinu přečteného textu vnímáme skrze digitální zařízení, zejména mobilní telefony a počítače. Tento způsob čtení je ale diametrálně odlišný, pozornost čtenáře není tak stabilní, jako u čtení knih. Rozvojem čtecích schopností mozku, i z biologického hlediska, se ve své publikaci *Čtenáři, vrať se* zajímavou formou dopisů čtenářům věnuje Maryanne Wolfová.¹⁸ Výše zmíněná publikace se nám stala základním podkladem pro tuto kapitolu. Ze zahraničních vědců se digitálním čtením zabývá také např. Anne Mangenová, z českého prostředí můžeme jmenovat např. Tomáše Boudu.¹⁹

¹⁸ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila Romana HEGEDŮSOVÁ. Brno: Host, 2020, s. 27–45.

¹⁹ Viz např. MANGEN, Anne a VAN DER WEEL, Adriaan. The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy* [online], 2016, roč. 50, č. 3, s. 116–124 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lit.12086>; BOUDA, Tomáš. *Čtení v digitální době – tablet v osobním informačním prostředí čtenáře*. Praha, 2017. Disertační

V našem genetickém systému schopnost čtení není zakódována – na rozdíl od schopnosti řeči. Proto to, jak se každý z nás naučí číst, je rozdílné (mluvíme o tzv. čtecí dráze). „Každé čtecí médium zvýhodňuje určité kognitivní procesy před jinými.“²⁰ Dnešní děti (ale i dospělí) jsou neustále vystaveny rozptylování pozornosti díky (kvůli) jednoduchému přístupu k různým zdrojům informací. Společnost prahne po nových informacích. Bylo zjištěno, že „průměrný člověk konzumuje denně prostřednictvím různých zařízení asi třicet čtyři gigabytů informací. To je v podstatě ekvivalent zhruba sta tisíc slov denně.“²¹ Neustálému toku informací se vlastně ani nejde vyhnout, pokud bychom nežili kdesi mimo veškerou civilizaci. Nesnižuje se ale v tom přetlaku naše schopnost vnímání? Logickým důsledkem přetlaku informací je jejich zjednodušování, jelikož nejsme stroje a nejsme přirozeně schopni všechno udržet v paměti.

Je to otázka kategorie času, který čtení věnujeme. Čteme povrchně a rychle. Jak často je naše mysl tak klidná, aby skutečně plnohodnotně vnímala text? Známe ještě vůbec vnitřní dialog mezi čtenářem a textem? Mladí lidé často ani nechtějí něco takového podnikat, stojí je to příliš velké úsilí. Raději se věnují nějaké pasivní zábavě, při níž však ale využívají jen zlomek kognitivních schopností. Naše životy nás nutí svět sledovat zrychleně, jede se tzv. „na výkon“. Slepujeme krátké segmenty veškerého dění – tvoří to ale opravdové hodnoty? Vytváří si mladí lidé vlastní hodnotné základy znalostí? Přihlédneme-li k všeobecně rozšířenému fenoménu fakenews, k všemožným dezinformacím, které v současné době reálně ohrožují individuální kritické myšlení, může to být pro společnost jako celek výrazně zvednutý ukazováček. Na druhou stranu původní záměr nových technologií snad nebyl zamýšlen k neprospěchu lidstva.

Zaměříme-li se na prostor online světa, jenž se rozšiřuje nezměrnou rychlostí, musíme konstatovat, že mladí lidé často ztrácí pojem o realitě. To samé dříve nabízely knihy. Neskýtaly v sobě ale takové nebezpečí jako online svět.

Marianne Wolfová ve své knize dochází k závěru, že v digitálním světě již budeme žít, a tudíž je žádoucí naučit se také digitální jazyk a specifický způsob jeho čtení,

práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta; SINGER, Lauren. M. a ALEXANDER, Patricia A. Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research* [online], 2017, roč. 87, č. 6, s. 1007–1041 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/0034654317722961> apod.

²⁰ WOLF, Marianne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila Romana HEGEDŮSOVÁ. Brno: Host, 2020, s. 19.

²¹ Tamtéž, s. 84.

stejně tak jako čteme v různých světových jazycích – náš mozek se určitým způsobem překonfiguruje.²²

Dospělí jedinci jsou v určité míře schopni svůj digitální život korigovat. Nebezpečí však přichází v dětském věku. „*Malé děti, které čelí oslňujícím možnostem, jaké jejich pozornosti nabízí digitální monitor, jsou jimi nejdříve zcela zaplaveny, poté si na ně zvyknou a pak jsou stále závislejší na neustálé smyslové stimulaci.*“²³ Vystává nám tu překvapivý fenomén – nová kulturně vyvolaná forma nudy. Díky téměř bezmeznému a nepřilíš komplikovanému přístupu k digitálnímu obsahu děti mohou znečitlivět k určitých lidským projevům (násilí apod.). Ve vývoji osobnosti pak může docházet ke ztrátě empatie, což určitě není žádoucím jevem.

„*Cílem v období od pěti do deseti let věku je zasít v dětech semínko očekávání, že když si udělají čas, budou moct vládnout vlastními myšlenkami.*“²⁴ Problém moderní doby – stále častěji se v pedagogické praxi setkáváme s dětmi, které „nemají fantazii“. Přičítáme to právě snížené schopnosti a nedostatečnému věnování času čtení a činnostem s ním spojenými. Příliš často se soustředíme jen na vyhledávání klíčových slov, což vede ke zkratkovitosti myšlení. Kvitujeme postoj Tomáše Boudy, který předkládá možnost zařazení pomalého čtení po bok kompetencí pro 21. století.²⁵

Fenoménem 21. století se pomalu ale jistě stávají elektronické knihy, tzv. e-knihy (e-booky). Samozřejmě mají své příznivce i odpůrce. Jejich nesporným plusem je to, že nezabírají téměř žádné místo oproti klasickým knihám. Spoustu e-knih je k dostání na internetu, některé dokonce zcela zdarma. To se týká také velkého počtu knih ze školních kánonů, jelikož jim často již vypršela autorská práva. Pokud člověk vlastní čtečku elektronických knih (či chytrý telefon, tablet), může v podstatě číst kdykoli cokoli, aniž by s sebou musel vláčet několik kilo papíru. Dle výzkumu Trávníčka (2019) čtou lidi e-knihy nejčastěji na smartphonech (43 %), což je zapříčiněno zřejmě tím, že smartphone vlastní dnes již valná většina populace a téměř vždy ho máme při sobě. Využívání čteček bylo zmiňováno s nejnižšími procenty (34 %), jejich užívání narůstá s věkem – stabilnější finanční možnosti, komfortnost atd.

²² WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila Romana HEGEDŮSOVÁ. Brno: Host, 2020, s. 175–193.

²³ Tamtéž, s. 120.

²⁴ Tamtéž, s. 180.

²⁵ BOUDA, Tomáš. *Čtení v digitální době – tablet v osobním informačním prostředí čtenáře*. Praha, 2017. Disertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, s. 97.

Na druhou stranu při využívání e-knih absentuje přímý kontakt s hmotnou knihou. Pro současnou mládež, která je silně spjata s moderními technologiemi, spatřujeme velký potenciál v elektronických knihách. Lze je efektivně využívat i v rámci běžné výuky, pokud se například nedostává vhodných úryvků v učebnicích a pracovních sešitech běžně využívaných v hodinách ČJL.

V rámci této kapitoly si dovoluujeme zmínit také fenomén audioknih. Audiokniha, neboli nahrávka mluveného slova, může být přesným převedením literárního textu do zvukové podoby, často se však využívá různých úprav pro zvýšení atraktivity díla (například vynechání určitých pasáží textu, dramatizace, doprovodné zvukové efekty apod.). V době většinového využívání moderních technologií je k audioknihám značně zjednodušený přístup, stejně jako k e-knihám. Čtenáři mohou mnoho audioknih nalézt na internetu nebo skrze různé mobilní aplikace. Více než 90 % českého trhu s audioknihami spadá pod 7 největších vydavatelství – OneHotBook, Tympanum, Audiotéka, Radioservis, Albatros Media, Supraphon, Euromedia Group. Nejčastěji se vydává beletrie, současná i klasická.²⁶ Nárůst obliby poslouchání audioknih v období pandemie zaznamenal i poslední průzkum *České děti a mládež jako čtenáři*, nezanedbatelných 38 % dospívajících dává přednost audioverzím knih ze školních kánonů. Zmíněné digitální možnosti čtení zkoumáme i v našem výzkumu (kapitola 5).

²⁶ HORÁK, Jakub. Za audioknihy jsme loni utratili 260 milionů. In: *Naposlech.cz* [online]. [cit. 2023-05-12]. Dostupné z: <https://naposlech.cz/zprava/za-audioknihy-jsme-loni-utratili-260-milionu>

2 Maturitní zkouška

Maturitní zkouška má v českých zemích tradici již od roku 1849, kdy byla zavedena jako závěrečná zkouška na gymnáziích.²⁷ V dnešní době představuje dokončení úplného středního vzdělání a umožňuje studium na vysoké škole. V této kapitole se zaměřujeme na proměny maturitní zkoušky v České republice v průběhu uplynulých třiceti let. Jsou popsány požadavky, (ne)úspěšnost žáků, problematické aspekty zkoušky a možný nástin do budoucna.

Již od 90. let 20. století se rozvíjely diskuze, zda nezavést maturitní zkoušku pod vyšší kontrolou státního aparátu. V roce 1998 byl v rámci Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) založen společný projektový tým ÚIV, Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) a Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV, dříve VÚOŠ) pod názvem Centrum pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT). Z diskuzí vyplynul návrh nového modelu reformní maturitní zkoušky, který ale neprošel Poslaneckou sněmovnou Parlamentu České republiky. Zkouška měla být dvouúrovňová, stát měl garantovat test, písemnou práci a ústní zkoušku nikoli. V roce 2004 byl přijat návrh nového školského zákona č. 561/2004 Sb., kdy došlo ke kodifikaci reformy maturitní zkoušky. Nový model ale zahrnoval pouze jednoúrovňovou zkoušku. Zahájení reformy bylo uzákoněno od školního roku 2007/2008.²⁸ Kvůli nedokonalostem v přípravě došlo k odložení startu reformy na rok 2010. V průběhu projednávání se ale také měnil celý model nové maturitní zkoušky (mj. návrat ke dvěma úrovním), a tak opět došlo k odložení na rok 2011. Tento rok se již konečně uskutečnila maturitní zkouška v novém modelu. Poprvé od roku 1849 se maturitní zkouška nedělila jen na písemnou a ústní část, ale také na část společnou (kontrolovanou státem) a část profilovou (pod správou dané školy). *„Cílem společné části je ověřit očekávané vědomosti a dovednosti ve zkušebních předmětech, které definuje školský zákon. V profilové části školy mohou ověřovat odborné vědomosti a dovednosti žáků v souladu s oborovou profilací školy. Žák získá střední vzdělání s maturitní zkouškou, jestliže úspěšně vykoná obě části zkoušky.“*²⁹

V průběhu let 2011–2020 došlo ještě k dílčím změnám týkajících se pravidel stanovování profilových zkoušek (dikce ředitele školy), počtů povinných a nepovinných

²⁷ MOROKES, František. *Historický přehled postavení maturitní zkoušky a analýza jejích funkcí*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003, s. 9–22.

²⁸ Již od roku 2003 ale byla možnost zúčastnit se každoročních dobrovolných šetření s názvem Maturita nanečisto, ve kterých se školy mohly seznámit s novou podobou maturitní zkoušky.

²⁹ *Maturitní zkouška* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, © 2019 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska>

zkoušek a jejich nabídky. Ve školním roce 2012/2013 proběhla zásadní změna – od této doby jsou všechny zkoušky společné části stanoveny jen v jedné úrovni obtížnosti pro všechny obory vzdělání. Omezila se také nabídka nepovinných zkoušek – pouze cizí jazyky a matematika (dříve český jazyk a literatura, matematika, cizí jazyky, fyzika, chemie, biologie, dějepis, zeměpis, občanský a společenskovední základ a dějiny umění).³⁰

V roce 2020 ve světě naplno vypukla pandemie COVID-19, což mimo jiné v České republice zapříčinilo uzavření škol a výuka probíhala online formou. Jelikož tento přístup nebyl na většině škol do té doby praktikován v tak velkém rozsahu, výuka byla často velmi zmatečná a některým žákům se nemuselo dostat takových vzdělávacích možností, jaké by byly žádoucí.³¹ Dotklo se to samozřejmě i maturitních zkoušek. Pro možnost řádného konání zkoušek byl vydán zákon č. 135/2020 Sb. o zvláštních pravidlech pro přijímání k některým druhům vzdělávání a k jejich ukončování ve školním roce 2019/2020.³²

V současné době (2023) se maturita stále skládá ze společné a profilové části (jak bylo navrženo od školního roku 2009/2010). Veškeré požadavky vycházejí ze současně platných RVP pro střední školy (obory zakončené maturitní zkouškou). V rámci **společné části**³³ každý žák koná dvě povinné zkoušky, z nichž jedna je povinně pro každého z českého jazyka a literatury (didaktický test), druhou povinnou zkoušku si pak vybírají mezi cizím jazykem a matematikou.³⁴ Dále ve společné části mohou konat až dvě nepovinné zkoušky. V **profilové části**³⁵ žák koná také povinně zkoušku z českého jazyka (písemná práce, ústní zkouška), obdobně v případě volby cizího jazyka ve společné části. Dále každý žák koná dvě nebo tři povinné profilové zkoušky ze školní

³⁰ KABELE, Jiří. *Proměny modelu maturitní zkoušky v České republice*. Praha, 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 31–36.

³¹ ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, roč. 30, 2020, č. 2, s. 122–155.

³² *Zákon č. 135/2020 Sb., o zvláštních pravidlech pro přijímání k některým druhům vzdělávání a k jejich ukončování ve školním roce 2019/2020* [online]. [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-zvlastnich-pravidlech-pro-prijimani-k-nekterym>

³³ Zkoušky společné části. *Maturitní zkouška* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, © 2019 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska/zkousky-spolecne-casti>

³⁴ Již několik let se vedou diskuze o možnosti povinné zkoušky z matematiky – viz např. Povinná maturita z matematiky: podle jedněch nesmysl, podle jiných lék na pokles kvality vzdělání. *ČT24* [online]. Česká televize, 2020 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3040437-povinna-maturita-z-matematiky-podle-jednych-nesmysl-podle-jinych-lek-na-pokles>

³⁵ Zkoušky profilové části. *Maturitní zkouška* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, © 2019 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska/zkousky-profilove-casti>

nabídky dle svého výběru. Stejně jako v případě společné části žák může dále skládat až dvě nepovinné profilové zkoušky. „Nabídku povinných i nepovinných zkoušek včetně formy, témat a termínů konání stanovuje ředitel školy podle rámcového a školního vzdělávacího programu.“³⁶ Pro větší přehlednost přikládáme tabulkové schéma modelu maturitní zkoušky.

MODEL MATURITNÍ ZKOUŠKY 2023	POVINNÉ ZKOUŠKY	NEPOVINNÉ ZKOUŠKY (ŽÁK MŮŽE ZVOLIT MAX. 2 ZKOUŠKY)
SPOLEČNÁ ČÁST	český jazyk a literatura	cizí jazyk
	cizí jazyk, nebo matematika	matematika matematika rozšiřující
PROFILOVÁ ČÁST	český jazyk a literatura	další profilové zkoušky z nabídky stanovené ředitelem školy (pokud si žák ve společné části zvolí cizí jazyk jako nepovinnou zkoušku, koná z tohoto jazyka nepovinnou zkoušku i v profilové části)
	cizí jazyk, pokud si žák tento cizí jazyk zvolil ve společné části	
	2 nebo 3 další profilové zkoušky (počet stanoven RVP)	

Tabulka 1 Model maturitní zkoušky 2023³⁷

Odborné i všespolečenské diskuze o podobě maturitní zkoušky probíhají neustále. Zdá se, že jsme doposud nenalezli ideální model. Společnost se mění s dobou (či možná doba se mění se společností), a proto se i logicky mění požadavky na mladé lidi, kteří se mají začlenit do produktivního života. Dnešní doba požaduje po lidech zejména flexibilitu, přizpůsobení se různým podmínkám, využití svých schopností a dovedností vhodným způsobem.

Školní výuka v českém prostředí vychází z historické tradice memorování velkého objemu faktů. Značné množství toho, co se dozvíme ve škole, pak stejně většinou zapomeneme či v budoucím životě běžně nevyužíváme.³⁸ Při zkoušení (i maturitním) se

³⁶ *Maturitní zkouška* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, © 2019 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska>

³⁷ Model maturitní zkoušky 2023. In: *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání* [online]. [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska>

³⁸ Ve výzkumu stojí střední školáci, který již po několika letech pořádá *Člověk v tísni* ve vzdělávacím programu *Jeden svět na školách*, je to nejuváděnější důvod nespokojenosti žáků se školou – viz Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření na středních školách v ČR 2020. In: *Jeden svět na školách* [online]. [cit. 2023-09-06]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/jeden-svet-na-skolach-v-cr-2020_komplet-priloha_v4_po-kor.pdf

hlídá, aby žák neopisoval, nevyhledával na internetu nebo se s nikým neradil, to ale ve své podstatě jde přesně proti tomu, co je nastíněno v RVP a klíčových kompetencích – řešit problém, analyzovat jej, zjistit co nejvíce informací, poradit se a navrhnout řešení. Podstatným je orientovat se v informacích a rozlišit jejich kvalitu a objektivitu.

Pojem „kapacita paměti“ v dnešní době spojujeme spíše s moderními technologiemi, se kterými dnešní mladí lidé dokážou pracovat často velmi efektivně a s postupem doby je předpoklad, že to bude stěžejní požadavek pro uplatnění (nejen) na trhu práce, ale i v běžném životě. Nelze však pomíjet nebezpečí s tím spojená. Digitální gramotnost je čím dál více začleňována do školní výuky. Styl života se mění, měla by se tedy dle našeho názoru měnit i školní výuka a její zakončování.³⁹

Je zřejmé, že není úplně vhodné a spravedlivé, aby žáci odborných škol, často prakticky zaměřených, skládali stejné maturitní zkoušky jako žáci všeobecně zaměřených gymnázií. V poslední dekádě dochází k celkovému poklesu odborného sektoru maturitních oborů, vzrůstá naopak procento žáků se všeobecným gymnaziálním vzděláním. Ruku v ruce s tím také dochází k nárůstu počtu studentů přijatých na vysoké školy. Jedním z návrhů je, že by se skládala profesní, nebo vysokoškolská maturita. První typ by umožňoval výkon povolání vyžadujících maturitu, druhý vstup na vysokou školu. Jako vhodné zakončení středního vzdělávání nám také přijde obhajoba odborné maturitní práce, která může být blíže praktickým dovednostem využitelným v dalších životních etapách jedince, při následujícím studiu či pro výkon povolání apod. Brát si ale příklad zemí, kde se studium na středních školách ukončuje bez závěrečné zkoušky (např. Švédsko, Španělsko, Turecko), však dle našeho názoru není nejvhodnějším řešením. Středoškolské vzdělání člověka formuje po několik let. Při nástupu musí jedinec prokázat určité kvality a předpoklady pro studium, stejně tak na konci by měl prokázat získání nových znalostí a dovedností, které mu daná škola zprostředkovala.⁴⁰

Asi nejdiskutovanějším bodem týkající se maturitní zkoušky je zkouška z matematiky, kde převládá nejvyšší neúspěšnost. Rozhořely se vášnivé diskuze, zda by měla být zkouškou povinnou, či nikoliv. Žáci středních škol častěji volí zkoušku z cizího jazyka (i když má více částí – didaktický test, slohová práce a ústní část, matematika

³⁹ Viz např. Pedagogika a nové výzvy výzkumu ICT: Role digitálních technologií v každodenním životě a učení mládeže. *Studia paedagogica*, roč.21, 2016, č. 1, s. 87–110. Digitální gramotnost je nezbytnou součástí i *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* – viz FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, s. 31–32.

⁴⁰ HRUBÝ, Dag. Ta naše maturita česká. *Pedagogická orientace* [online]. 2015, roč. 25, č. 5, s. 722–726 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4383/pdf6>, s. 723.

pouze didaktický test). Častým důvodem je obava z neúspěchu, vysoká náročnost testů a lepší využitelnost cizích jazyků pro budoucí život.

2.1 Data (ne)úspěšnosti

CERMAT (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání), jež představuje vrcholový management v rámci státní maturity, na svých stránkách zveřejňuje závěrečné zprávy výsledků různých zkoušek jimi organizovaných, včetně státních zkoušek maturitních. V době vzniku práce byl nejaktuálnější dostupný dokument⁴¹ k maturitám z roku 2021, který zohledňoval výsledky maturitní zkoušky v roce 2020 a její vývoj od roku 2011, kdy byl nový model maturity zahájen. Nutno znovu podotknout, že rok 2020 byl významně poznamenán pandemií COVID-19. „V souladu s vyhláškou č. 211/2020 Sb., o hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve druhém pololetí školního roku 2019/2020, nemohli být žáci, kteří se přihlásili k maturitní zkoušce, hodnoceni ve druhém pololetí stupněm „nedostatečný“ nebo slovem „nehodnocen“. Maturitní zkoušku tak mohli konat všichni žáci posledních ročníků, tedy i ti, kteří by se za běžných podmínek nemohli k maturitní zkoušce dostavit, protože by neměli uzavřený poslední ročník.“⁴² V odloženém červnovém termínu proběhly didaktické testy a ústní zkoušky. Písemná práce, dílčí část maturitní zkoušky, v tomto školním roce neproběhla.

Z této zprávy lze vyčíst skladbu maturitní populace – kolik žáků bylo v dané školní roky přihlášeno k maturitní zkoušce a kolik se jich zúčastnilo (v řádném termínu, v odloženém řádném termínu, v náhradním termínu, případně v termínu opravném).

V roce 2020 se přihlásilo celkem 80,7 tisíc žáků, což bylo o 18,1 tisíc méně než v roce 2011, 45,8 % chlapců, 54,2 % dívek. Chlapci ve větší míře studují technické obory, dívky spíše humanitní, pedagogické, umělecké, zdravotnické či ekonomické. Od roku 2011 neustále stoupá procentuální zastoupení gymnazistů (v roce 2020 31,1 %) a žáků SOŠ (49,9 %), naopak maturantů z SOU (7 %) a nástavbových studií (6,6 %) ubývá. 92,9 % maturantů se vzdělávalo v denní formě vzdělávání, 86,6 % byli prvomaturanti (tj. žáci, kteří se hlásí k maturitní zkoušce poprvé). Od začátku konání nové státní maturity neustále klesá zájem o druhou povinnou zkoušku z matematiky. Žáci si raději

⁴¹ Souhrnná závěrečná zpráva: Výsledky maturitní zkoušky v roce 2020 a její vývoj od roku 2011 [online]. In: *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*. [online]. [cit. 2023-05-15]. Dostupné z: https://data.ceremat.cz/files/files/2020/MZ2020_zaverecna_zprava_final.pdf

⁴² Tamtéž, s. 8.

volí cizí jazyk – nejčastěji angličtinu (76,5 %), ostatní jazyky – francouzština, němčina, ruština, španělština, zastupují čím dál nižší procenta (pouze 3,5 % v roce 2020).

V tabulce 2 je možné vidět procentuální zobrazení úspěšnosti u maturitní zkoušky. V roce 2020 se celková úspěšnost poprvé od fungování nové státní maturity znovu dostala nad 70 %, což ale opět přičítáme komplikovanému školnímu roku z důvodu světové pandemie.

PODÍL MATURANTŮ, KTEŘÍ U ZKOUŠKY USPĚLI (JARNÍ ZO, V % Z POČTU PŘIHLÁŠENÝCH K MZ)										
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
CELKEM	72,2%	68,6%	68,9%	65,4%	63,3%	63,1%	62,8%	63,3%	65,8%	70,2%
PRVOMATURANTI	72,2%	71,5%	72,3%	69,8%	67,8%	68,2%	67,5%	68,0%	69,7%	74,0%
ODLOŽENÝ ŘÁDNÝ TERMÍN	-	27,7%	25,2%	21,6%	19,7%	19,2%	17,6%	18,9%	20,0%	26,5%
OPRAVNÝ / NÁHRADNÍ TERMÍN	-	50,8%	44,9%	38,1%	38,1%	34,9%	38,4%	37,9%	44,6%	46,7%

Tabulka 2 Procentuální úspěšnost maturantů mezi lety 2011–2020⁴³

2.2 Český jazyk a literatura

Vzdělávací obor český jazyk a literatura je v RVP G zařazen do vzdělávací oblasti *jazyk a jazyková komunikace*. Je charakteristický tím, že u žáků rozvíjí znalost mateřského jazyka a komunikační dovednosti s tím spojené. Výuka má komplexní charakter, avšak je složena ze tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Skrze poznání a užívání mluvené i písemné podoby jazyka lze poté poznat a pochopit kulturní vývoj společnosti, do něhož zahrnujeme i literární tvorbu. To vše je základem pro úspěšné absolvování maturitní zkoušky. „*Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury je zkouškou komplexní. To mimo jiné znamená, že každou dílčí zkouškou jsou ověřovány především ty znalosti a dovednosti, k jejichž ověřování je příslušná forma dílčí zkoušky nejvhodnějším evaluačním nástrojem.*“⁴⁴ Jiné rozložení je v případě RVP SOV, kde je jazykovědná a komunikační a slohová část řazena v rámci vzdělávací oblasti *vzdělávání a komunikace v českém jazyce*, literatura a ostatní druhy umění je zařazena v rámci vzdělávací oblasti *estetické vzdělávání*. Rozsah učiva

⁴³ Procentuální úspěšnost maturantů mezi lety 2011–2020, In: *Souhrnná závěrečná zpráva: výsledky maturitní zkoušky v roce 2020 a její vývoj od roku 2011* [online]. in: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, červen 2021 [cit. 2023-05-15]. dostupné z: https://data.ceramat.cz/files/files/2020/mz2020_zaverecna_zprava_final.pdf, s. 23.

⁴⁴ *Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury společné části maturitní zkoušky: informační podpora učitelů českého jazyka a literatury k nové maturitní zkoušce*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2009, s. 4.

není tak obsáhlý jako v případě RVP G, požadavky na úspěšné absolvování maturitní zkoušky jsou však v obou případech stejné.

2.2.1 Minulost – od vzniku ČR

Maturita z předmětu Český jazyk a literatura v tomto období byla v režii škol a svou základní strukturu převzala z předrevolučního období – tvořila ji část písemná (slohová práce) a část ústní, jež často spočívala převážně na podoboru literární historie a teorie, praktické literární znalosti a dovednosti byly často upozadovány.

Od školního roku 2009/2010 bylo navrženo členění maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury následovně:

- didaktický test;
- písemná práce;
- ústní zkouška;

přičemž každá z dílčích částí se podílela na celkovém výsledku z jedné třetiny. Každý žák měl možnost zvolit si úroveň obtížnosti zkoušky – **základní** úroveň obtížnosti poskytovala pro didaktický test 60 minut, 27–36 úloh s uzavřenými úlohami; písemná práce trvala 60 minut a žák si mohl vybrat z 10 nabízených zadání; na přípravu k ústní části maturitní zkoušky bylo 20 minut, samotná zkouška trvala 15 minut, žák si losoval z 20 zadání. Při **vyšší** úrovni obtížnosti měl žák na didaktický test 90 minut, musel vypracovat 42–53 úloh (uzavřených i otevřených); na písemnou práci bylo vyhrazeno 90 minut, přičemž počet zadání byl stejný jako v základní úrovni obtížnosti, tj. 10; ústní zkouška měla časovou dotaci též stejnou jako v základní úrovni (20 minut příprava, 15 minut zkouška), žák si však losoval ze 30 zadání.

Kromě rozdílů v časové dotaci můžeme poukázat na absenci literární historie, naratologie, poetiky a problematiky druhů a žánrů v didaktickém testu základní úrovně obtížnosti. V pozdějších úpravách podoby maturitní zkoušky však tyto požadavky byly zakomponovány. Zadání písemných prací se lišila zejména využitelností v běžném životě, tj. základní úroveň předkládala zadání každodenních komunikačních situací, vyšší úroveň poskytovala maturantům větší prostor pro jazykové a myšlenkové vyjádření.⁴⁵ Pro ústní

⁴⁵ V letech 2010 a 2011 se jednalo o tzv. náběhovou fázi maturitní zkoušky, přičemž žák mohl konat z ČJL i nepovinnou zkoušku na vyšší úrovni za podmínky, že jako povinnou zkoušku zvolil základní úroveň. Od roku 2012 už tato možnost nebyla – viz *Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury společné části maturitní zkoušky: informační podpora učitelů českého jazyka a literatury k nové maturitní zkoušce*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2009, s. 3–6.

část maturitní zkoušky bylo požadováno sestavení seznamu vybraných literárních děl. Každá škola stanovila širší školní seznam (minimálně 40 děl pro základní úroveň, minimálně 105 pro vyšší úroveň), na jehož základě pak každý žák sestavil seznam svůj. Nepříliš využívanou zajímavostí byla možnost sestavovat seznamy literárních děl i pro jednotlivé třídy. Vyšší úroveň poskytovala detailnější rozdělení jednotlivých literárních období s přídatkem dělení české a světové literatury. Při samotné zkoušce žák pracoval s vylosovaným pracovním listem, který připravila škola (na základě modelových pracovních listů od CERMATu).⁴⁶ Tato forma maturity byla po průtazích spuštěna až od roku 2011.

2.2.2 Současnost

*„Od školního roku 2020/2021 se zkouška z českého jazyka a literatury ve společné části maturitní zkoušky koná pouze formou didaktického testu. Ústní zkoušky a písemné práce z českého jazyka a literatury jsou součástí profilové části.“⁴⁷ Písemná práce tvoří 40 % hodnocení zkoušky, ústní část pak zbylých 60 %. Od školního roku 2017/2018 vešel v platnost *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*⁴⁸, který platí i v současnosti. Částečné úpravy a přesnou podobu maturit pro dané období přinášejí vyhlášky o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.⁴⁹*

„V didaktickém testu žák prokazuje osvojení základních jazykových a literárních znalostí a dovedností. V písemné práci jsou ověřovány dovednosti spojené s produkcí textu. Ústní zkouška ověřuje dovednosti směřující k základní analýze různých druhů textů.“⁵⁰

⁴⁶ viz příloha č. 1

⁴⁷ *Maturitní zkouška: Český jazyk a literatura* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, © 2019 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/testy-a-zadani-z-predchozich-obdobi/cesky-jazyk-a-literatura>

⁴⁸ *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* [online]. In: *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*. [online] [cit. 2022-07-18]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

⁴⁹ *Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění účinném od 1. 1. 2022* [online]. [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://maturita.cermat.cz/files/files/zakon-vyhlaska/2021-2022/vyhlaska_177-20091-1-2022_vyzn_zmeny.pdf

⁵⁰ *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* [online]. In: *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*. [online] [cit. 2022-07-18]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>, s. 5.

Hlavní změnou bylo zrušení dvou nabízených úrovní maturitní zkoušky z ČJL. Ustanovila se jediná forma zkoušky pro všechny žáky, která v sobě kombinuje požadavky původních dvou úrovní obtížnosti. Písemnou práci původně hodnotili dva nezávislí hodnotitelé (tj. většinou učitelé z jiné instituce, než kde žák konal zkoušku). Dnes je hodnocení písemných prací v dikci kmenové školy v rámci profilové části maturitní zkoušky.

2.2.3 Ústní část maturitní zkoušky

Od školního roku 2020/2021 ústní část tedy spadá do profilové části, tzn. každá střední škola si sama stanovuje, jak bude zkouška vypadat. Požadavky a kritéria hodnocení mohou být inspirovány původním *Katalogem* a přidruženými metodikami, které byly používány pro dřívější společnou část:

Žák při konání maturitní zkoušky:

1. „analyzuje umělecký text

- *využije vědomosti získané přečtením celého díla, z něhož pochází výňatek;*
- *zasadí výňatek do kontextu díla;*
- *nalezne v textu motiv, téma; charakterizuje vypravěče / lyrický subjekt, postavy;*
- *rozezná vyprávěcí způsoby, rozliší dialog a monolog (včetně vnitřního monologu);*
- *rozezná typy promluv (přímá řeč, nepřímá řeč, polopřímá řeč, neznačená přímá řeč);*
- *orientuje se v časoprostoru díla i konkrétního výňatku;*
- *charakterizuje kompoziční výstavbu díla i konkrétního výňatku;*
- *analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci v textu;*
- *nalezne v textu tropy a figury (alegorie, aliterace, anafora, apostrofa, dysfemismus, elipsa, epifora, epizeuxis, eufemismus, gradace, hyperbola, inverze, metafora, metonymie, oxymóron, personifikace, přirovnání, řečnická otázka, symbol, synekdocha);*
- *rozliší vázaný a volný verš;*
- *určí typ rýmového schématu a jeho pojmenování (sdružený, střídavý, obkročný, přerývaný);*
- *rozezná na základě textu charakteristické rysy literárních druhů a žánrů;*

2. *charakterizuje literárněhistorický kontext literárního díla*

- *zařadí literární dílo do kontextu autorovy tvorby, do literárního / obecně kulturního kontextu;*

3. *analyzuje neumělecký text*

- *přičlení text k funkčnímu stylu, slohovému útvaru, určí slohový postup (slohové postupy);*
- *postihne hlavní myšlenku textu;*
- *oddělí podstatné a nepodstatné informace;*
- *analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci v textu;*
- *charakterizuje kompoziční výstavbu výňatku;*
- *rozezná různé možné způsoby čtení a interpretace textu;*
- *rozliší vyjádření domněnky a tvrzení s různou mírou pravděpodobnosti od faktického konstatování;*
- *charakterizuje komunikační situaci vytvářenou textem (např. adresát, účel, funkce);*

4. *formuluje výpovědi v souladu s jazykovými normami a se zásadami jazykové kultury.*⁵¹

Školy v současnosti nemají povinnost veškeré výše citované aspekty ústní zkoušky zkoušet a vyžadovat. Komplexní studii současných požadavků a průběhu zkoušek na všech školách v celé ČR jsme ale nedohledali.⁵²

Pro všechny školy je však závazné, že žák, který je přihlášen k maturitní zkoušce pro daný školní rok, v jarním termínu nejpozději do 31. března, v podzimním termínu nejpozději do 30. června, odevzdá řediteli školy vlastní seznam literárních děl (minimálně 20), která si vybral ze školního seznamu literatury. Neodevzdá-li žák do příslušného data vlastní seznam, losuje si u zkoušky z pracovních listů ke všem dílům maturitního seznamu literárních děl pro daný obor vzdělání. Školní seznam má každá škola vlastní, může mít i různé seznamy pro různé studijní obory. Stěžejní podmínkou je minimální počet nabízených děl, a to 60. Maximální počet není stanoven, hranice je volná. Na základě tohoto seznamu jsou mu potom u samotné maturitní zkoušky nabídnuty k losování pracovní listy s vybranými díly (podkladové okruhy). Dílčí metodická

⁵¹ Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky [online]. In: *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*. [online] [cit. 2022-07-18]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>, s. 8.

⁵² Citace z původního Katalogu požadavků uvádíme z důvodu návaznosti na náš výzkum (kapitola 5), ve kterém se silná inspirace prokázala.

doporučení pro vývoj pracovních listů zůstávají stále stejná: ústní zkouška vychází z konkrétních textů, podstatná část zkoušky by se měla odehrávat nad texty; mají se ověřit žákovské dovednosti práce s texty – účelem není ověřit, jaké detaily si žák z přečtené knihy pamatuje.⁵³

Obsahová skladba vybraného vzorku školních seznamů je rozebírána v kapitole 4, problematiku žákovských seznamů pak představuje kvalitativní šetření v kapitole 5.

Jak vyplývá z předchozích kapitol, v rámci maturity z českého jazyka a literatury se systémovými změnami posledních let přibýlo více požadavků na jazykovědné znalosti a dovednosti – zejména schopnost práce s textem.

⁵³ *Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury společné části maturitní zkoušky: informační podpora učitelů českého jazyka a literatury k nové maturitní zkoušce*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2009, s. 21.

3 Metodologie

V této kapitole rozebíráme některé poznatky z oblasti metodologie a objasňujeme zvolené přístupy a postupy užívané v rámci této práce. „*Metodologie se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu. Předmětem této disciplíny jsou nástroje vědy.*“⁵⁴

Rozlišujeme různé druhy, respektive **účely** výzkumného procesu:

- **explorace** – prozkoumání nového tématu, navrhuje nové koncepty a základy teorie, vzniklé otázky je nutné dále rozpracovat v budoucích výzkumech;
- **popis** – popisuje podrobnosti, zodpovídá otázky „kdo, jak a kolik“;
- **explanace** – využití předchozích výzkumů, vysvětlení procesů.

Předkládaný výzkum kombinuje všechny tři účely, hlavní charakteristikou však zůstává explanace – zaměřujeme se na otázku „proč“.

Vedle účelu dělíme výzkumy také na různé **typy**:

- **základní** – řeší teoretické otázky;
- **aplikovaný** – řeší praktické problémy, navrhuje možné intervence či opatření.

V rámci aplikovaného výzkumu mluvíme také o akčním výzkumu, jehož cílem je změna daného stavu (často má ale politické pozadí), a evaluačním výzkumu, který empiricky eviduje data a následně hodnotí odvozená tvrzení. Kritickým výzkumem můžeme nazvat ten výzkum, jehož hlavním obsahem a cílem je kritika stávajících společenských nerovností.⁵⁵ I z tohoto rozdělení má náš výzkum od každého kousek.

3.1 Struktura a fáze výzkumného procesu

Hlavní zaštiťující oblastí našeho výzkumu je *literární výchova*, výzkumným problémem pak *ústní část maturitní zkoušky z ČJL*. Účelem výzkumu jsme si stanovili problematiku *přípravy a obsahu literární části maturitní zkoušky*, různost (případně shodu) žákovského a učitelského pohledu. Výzkumných otázek a cílů v tomto ohledu vyvstalo hned několik – konkrétně jsou uvedeny v příslušných částech práce, které se věnují různým druhům šetření – viz kapitoly 4 a 5. Hlavní hypotéza výzkumu byla stanovena takto:

⁵⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, s. 31.

⁵⁵ Tamtéž, s. 35–37.

Na úspěšném absolvování ústní části maturitní zkoušky má velký podíl jak žákovská příprava, tak učitelský přístup po celou dobu studia. Valná většina žáků je za současných podmínek (viz kapitola 2) schopna úspěšně absolvovat literární část maturitní zkoušky.

Jelikož se tato práce zabývá analýzou školních, ale i žákovských seznamů literatury k maturitní zkoušce, rozhodli jsme se využít různých typů výzkumu – kvantitativního pro analýzu školních seznamů a kvalitativního pro analýzu žákovských seznamů. Máme za to, že se tyto na první pohled naprosto rozdílné typy výzkumů mohou naopak skvěle doplňovat a objasnit některé aspekty, které by jinak zůstaly skryté.

Základní rozdílnosti výzkumů lze přehledně pochopit skrze čtyři hlediska:

1. filozofické východisko
 - a. kvantitativní výzkum – pozitivismus
 - b. kvalitativní výzkum – fenomenologie
2. existence reality
 - a. jedna realita
 - b. více realit
3. cíle výzkumu
 - a. vysvětlení jevu
 - b. porozumění smyslu
4. přístup
 - a. důležité je číslo, velké skupiny osob, zobecnění, odstup
 - b. důležité je slovo a jeho význam, malé skupiny osob, jedinečnost, vcítění se.⁵⁶

Jan Hendl ve své předmluvě ke knize *Kvalitativní výzkum*⁵⁷ předkládá termín „metodologický ekumenismus“ – snahu o sjednocení metodologických přístupů, která ve vědě částečně zakotvuje. I my se tohoto směru v rámci předkládaného výzkumu držíme, jelikož ho považujeme za přínosný.

*„Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu.“*⁵⁸ První

⁵⁶ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), s. 29.

⁵⁷ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016.

⁵⁸ Tamtéž, s. 151.

část práce využívá kvantitativní analýzu dokumentů (kapitola 4), ve druhé bylo využito kvalitativního dotazování, hlavní metodou byl polostrukturovaný rozhovor, který poskytuje dostatek prostoru pro výzkumníka i respondenty. Rozhovory vedl pouze jeden výzkumník, autorka práce, postupy výzkumu byly konzultovány s vedoucím diplomové práce. Zkoumané osoby byly z jednoho prostředí – školy – kde však působí v různých rolích – žáci a učitelé. Lokálně byl výzkum uskutečněn na území Královéhradeckého kraje, zejména ve městech, kde se nachází většina středních škol (jejichž zřizovatelem je právě kraj jako instituce). Triangulace vede k větší validizaci získaných výsledků. Nejpřesněji můžeme náš výzkum popsat jako smíšený.

4 Kvantitativní výzkum – školní seznamy

Zkoumáním literárních kánonů a maturitních seznamů četby se ve svých textech zabýval například Ondřej Špaček⁵⁹, Kristýna Horáková⁶⁰, Alžběta Rádsetoulalová⁶¹ či Ondřej Vojtíšek⁶², který se svým výzkumem nejvíce blíží našemu šetření z časového hlediska (sběr dat probíhal ve školním roce 2019/2020). Vzhledem k výběru vzorku z hlediska místního je náš výzkum inspirován prací Michala Čuřína.⁶³

V této kapitole představujeme obsahovou analýzu shromážděných dat – školních literárních seznamů děl k maturitní zkoušce ze škol v Královéhradeckém kraji.

Díličí hypotézou pro tuto část výzkumu bylo, že:

oproti původnímu obdobnému výzkumu provedenému ve školním roce 2012/2013 se proporční struktura školních seznamů ve větší míře neproměnila.

4.1 Podmínky a realizace výzkumu

Vzhledem k rozsahu práce bylo šetření provedeno pouze v rámci středních škol v Královéhradeckém kraji. Vzorek byl vytvořen pomocí databáze Rejstřík škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.⁶⁴ Jelikož jsou v kraji zastoupeny jak školy odborné, tak gymnázia; školy státní, soukromé, i církevní, domníváme se, že vzorek je poměrně adekvátní celorepublikovému složení středních škol. Nicméně stále se jedná pouze o vybraný vzorek, který by mohl poskytnout vodítko pro další šetření většího rozsahu.

Z internetových stránek škol, případně skrze telefonickou a e-mailovou komunikaci, byly shromážděny školní seznamy literárních děl k maturitní zkoušce. Podařilo se nám shromáždit 60 různých školních maturitních seznamů literatury z 58 škol, na kterých mohli žáci v Královéhradeckém kraji vykonat maturitní zkoušku, z toho bylo

⁵⁹ ŠPAČEK, Ondřej. Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2020, roč. 14, č. 3, s. 55–71 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: http1s://karolinum.cz/data/clanek/8925/OS_14_3_0055.pdf

⁶⁰ HORÁKOVÁ, Kristýna. *Analýza školních seznamů literárních děl k ústní části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury*. Praha, 2021. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

⁶¹ RÁDSETOULALOVÁ, Alžběta. *Vliv čtenářského životopisu na výběr děl k maturitní zkoušce*. Brno, 2021. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

⁶² VOJTÍŠEK, Ondřej. Literární kánon z maturitní perspektivy. *Český jazyk a literatura*, roč. 2021/2022, 2022, č. 5, s. 226–231.

⁶³ ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ a kol. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 55–80.

⁶⁴ *Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

44 škol veřejných, 12 škol soukromých a 2 školy církevní.⁶⁵ Počet seznamů není shodný s počtem škol, jelikož na jedné škole byly pro různé obory poskytnuty různé seznamy. Shromáždění podkladů probíhalo ve dvojím sledu s rozstupem dvou let (první sběr ve školním roce 2020/2021, druhý sběr ve školním roce 2022/2023). Díky tomu jsme mohli sledovat, zda a do jaké míry školy vlastní seznamy modifikují.

Získaná data, tj. konkrétní díla, byla převedena do tabulek v programu Microsoft Excel pomocí binomického rozdělení (1 výskyt, 0 absence).

Zajímaly nás tyto stěžejní otázky:

1. Která díla jsou nejčastěji zastoupena ve školních seznamech?
2. Kteří autoři se na seznamech nejčastěji objevují?
3. Jaký je celkový počet titulů, které školy nabízejí?
4. Jaký je průměrný počet titulů na školních seznamech?
5. Jaká je skladba školních seznamů z hlediska literárních období a forem?

4.2 Vyhodnocení dat

Díky podvojnému shromáždování dat můžeme konstatovat, že většina školních seznamů byla (ale spíše v menší míře) obměněna, tj. převážně obohacena. Často byla přidána díla ze současné (zejména) české literatury – např. *Hana* (A. Mornštajnová), *Vyhnání Gerty Schnirch* (K. Tučková), dále pak díla žánrového zařazení fantasy, příp. sci-fi – nejčastěji *Hobit, Pán prstenů* (J. R. R. Tolkien), *Harry Potter* (J. K. Rowling), *Hra o trůny* (G. R. R. Martin), *Zaklínač* (A. Sapkovski). Tyto změny přičítáme vzrůstající oblibě současných českých autorek a všeobecné oblibě fantasy žánru, který se pomalu ale jistě stává uznávanou součástí literární, ale i filmové či seriálové scény. Nesmazatelný vliv na tuto proměnu má také rozšíření narativních počítačových her s fantasy tematikou. Fantastika neřeší jen plytká témata, často se v ní objevují i závažnější společenské problémy jako komplikované vztahy v rodině, diskriminace různých menšin apod.⁶⁶ Proto může být pro mladé čtenáře poutavou záležitostí. Obohacení školních seznamů tak částečně (byť celkem omezeně) koresponduje se současnými čtenářskými preferencemi (viz kapitola 1). Za zmínku stojí

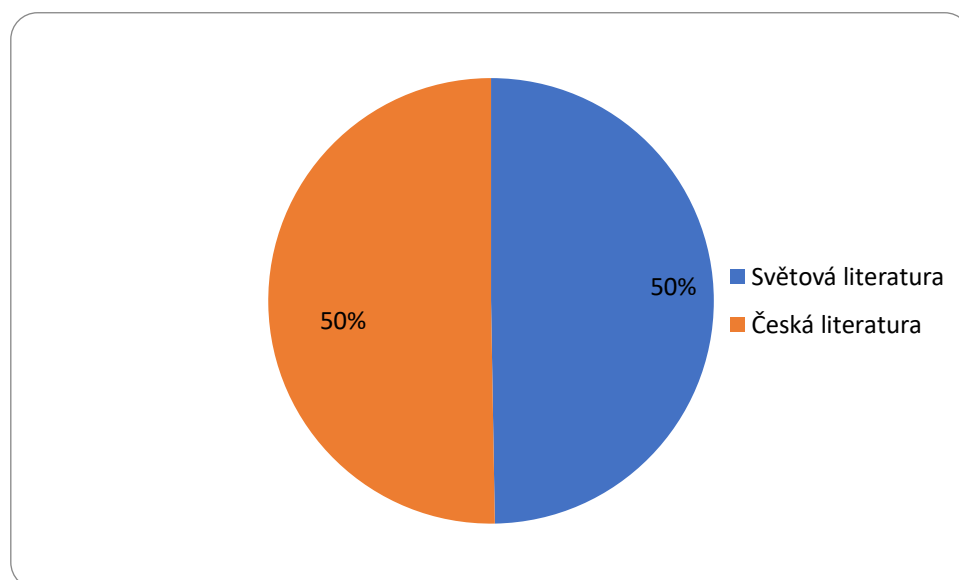
⁶⁵ Celkem je v Královéhradeckém kraji registrováno 75 středních škol, na některých nejsou poskytovány maturitní obory (data k roku 2023).

⁶⁶ Fandím smazávání hranic mezi žánry, i fantastika může být literárně hodnotná. *Kavárna Nakladatelství Host* [online]. [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <https://kavarna.hostbrno.cz/clanky/fandim-smazavani-hranic-mezí-zanry-i-fantastika-muze-byt-literarne-hodnotna>

fakt, že se v seznamech vůbec neobjevuje současná poezie. Je ale pravdou, že mladí čtenáři ji většinou neřadí mezi své oblíbené čtivo. Ze seznamů naopak mizí "těžší" díla jako například *Markéta Lazarová* (V. Vančura), *Blues pro bláznivou holku* (V. Hrabě) či některá díla od starších autorů (A. Jirásek, J. Neruda, J. Hus, G. Boccaccio..). Je to zřejmě z důvodu nízké oblíbenosti těchto děl u žáků, jelikož často nerozumí složitější větné vazbě a vázané řeči (viz výpovědi žáků a učitelů v kapitole 5).

Následující informace se vztahují k novějším datům, tzn. seznamům pro školní rok 2022/2023. Z vytvořené tabulky, jež obsahuje veškerá díla ze všech shromážděných seznamů, jsme se dobrali k číslu 920 – to je celkový počet různých položek (děl), která byla v těchto školních seznamech nabízena.

Procentuální zastoupení českých a světových děl bylo téměř totožné – česká literatura 462, světová literatura 457 děl.⁶⁷

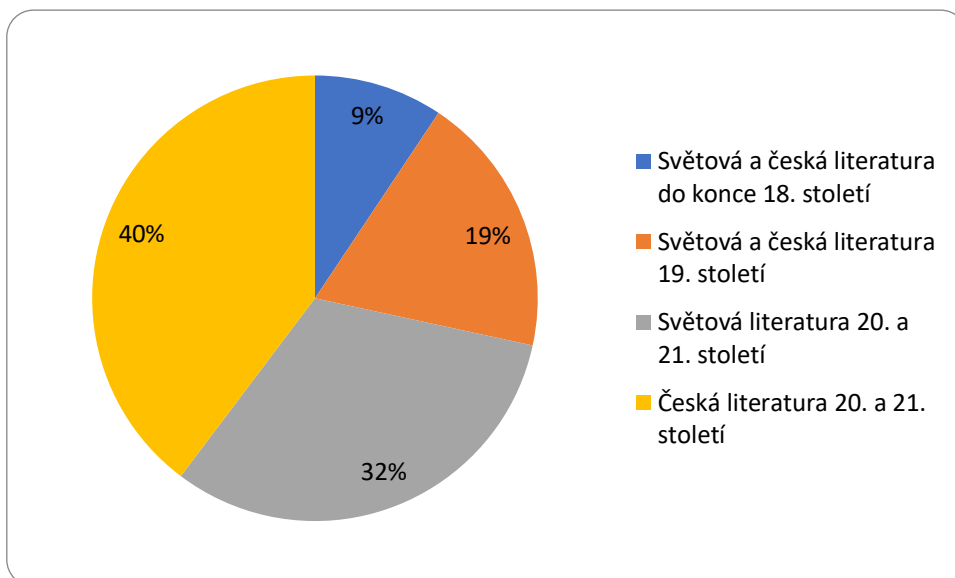


Graf 1 Světová vs. česká literatura

Dle členění na základní okruhy z Katalogu požadavků jsme zjistili nejširší nabídku v posledním okruhu Česká literatura 20. a 21. století. Lze konstatovat, že čím starší literatura, tím nižší počet nabízených děl. Odpovídá to požadavkům na minimální počet děl z daného okruhu. Rozhodli jsme se dále ještě více rozdělit dva okruhy s nejnovější literaturou – zjistili jsme, že literatura vzniklá v 21. století tvořila přibližně 19 % (světová 15 %, česká 22,5 %).⁶⁸

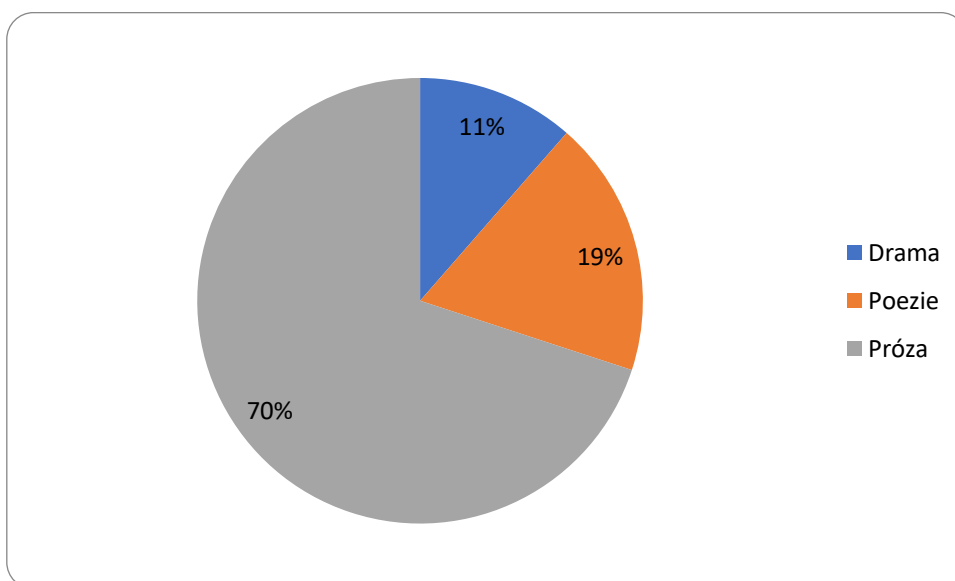
⁶⁷ Jedna položka byla "libovolná kniha dle výběru žáka".

⁶⁸ V kapitole 5 zmiňujeme postoj žáků a učitelů k současné literatuře.



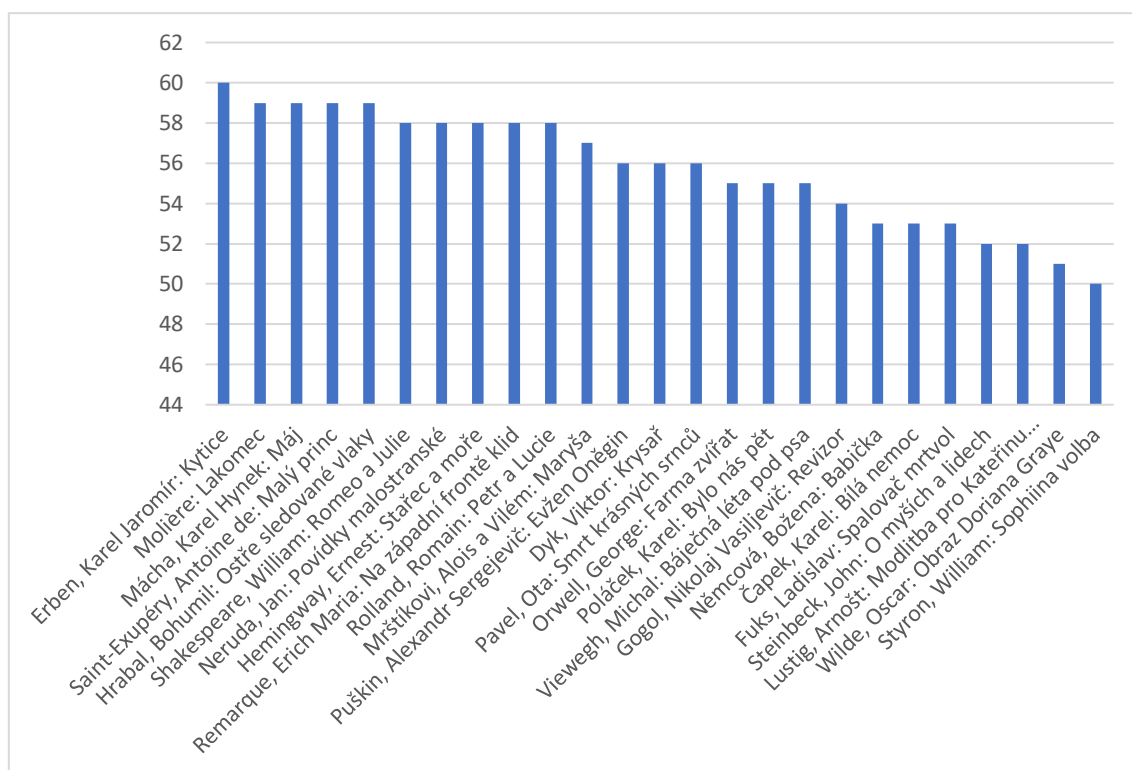
Graf 2 Okruhy titulů dle období

Z hlediska literárních forem je nejčastěji zastoupena próza (70 %), poezie tvoří necelou pětinu (19 %), nejméně zastoupenou formou je drama (11 %).



Graf 3 Procentuální zastoupení literárních forem

V každém seznamu byl zastoupen jeden z nejznámějších českých spisovatelů období romantismu – Karel Jaromír Erben – s dílem *Kytice*. V těsném závěsu se umístila díla Karla Hynka Máchy *Máj*, Bohumila Hrabala *Ostře sledované vlaky*, ze světové literatury Molièrův *Lakomec* a *Malý princ* Antoina de Saint-Exupéryho. Další nejčastěji zastoupená díla na školních seznamech zobrazuje následující graf:



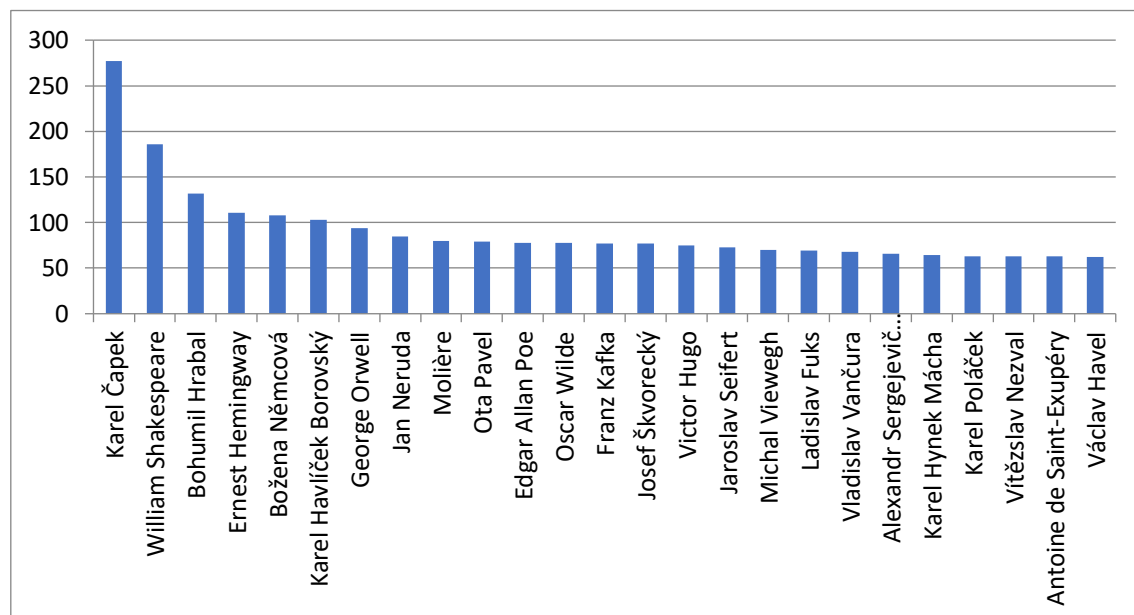
Graf 4 25 nejčastěji zastoupených děl

192 děl se vyskytlo nejméně 10x, 397 děl se v souhrnu vyskytlo 1x (tj. 43,2 %), což je poměrně vysoké číslo a značí o slušné variabilitě školních seznamů. Často to může být zapříčiněno žakovskou, ale i učitelskou čtenářskou zkušeností a preferencí či oblibou vybraných děl. Faktem je, že méně obvyklé knihy byly zaznamenány především ve školních seznamech gymnázií, některé jednotky byly však i v seznamech odborných škol. V mnoha případech lze konstatovat, že seznamy byly sestavovány dle zaměření školy (např. pedagogické školy měly v nabídce více dětských knih apod.). Dalším příkladem jsou tituly úžeji spojené s regionem.

Zjištění našeho výzkumu se téměř shodují s výsledky empirické studie Ondřeje Špačka, jenž analýzu školních seznamů pojal ve spojitosti s kulturním kapitálem daných škol. „Lze identifikovat skupiny literárních děl, která najdeme především u škol s vysokým, či naopak nízkým kulturním kapitálem. Tato díla mají určité rozpoznatelné charakteristiky. Na jedné straně stojí náročnější tvorba vyžadující při čtení zasazení do širšího kontextu literární či filozofické produkce (...). Na druhé straně se ve školách s nižším kulturním kapitálem objevují zejména přímočaře srozumitelné romány, které

navíc často byly i filmově adaptovány a mohou být jednoduše přístupné širokému publiku bez nutnosti další kontextualizace.“⁶⁹

Pokud bychom vyhodnotili zastoupení autorů, dojdeme k závěru, že nejvíce zastoupenými českými autory jsou Karel Čapek, Bohumil Hrabal, Božena Němcová, Karel Havlíček Borovský a Jan Neruda. Ze světových autorů nejčastěji William Shakespeara, Ernest Hemingway, George Orwell, Molière, Edgar Allan Poe.⁷⁰ Jak je patrné, literární kánon je převážně mužský – mezi 25 nejčastějšími knihami a autory je na 19. místě *Babička* (B. Němcová), další ženská autorka Jane Austenová je se svou knihou *Pýcha a předsudek* až na 59. místě. V první stovce se kromě dalších děl od Boženy Němcové vyskytla ještě kniha *Hrdý Budžes* (I. Dousková, 84.) a *Želary* (K. Legátová, 86.).



Graf 5 25 nejčastěji zastoupených autorů

Pouze tři školy mají na svém seznamu minimální počet děl stanovených současně platnou vyhláškou, tj. 60. Vyšší počet nabízených děl k maturitní zkoušce pozorujeme v seznamech poskytovaných gymnáziích (celkově 19 gymnázií – z toho 15 více než 100 děl na seznamu, 3 více než 200, jedno gymnázium mělo na seznamu dokonce 311 děl.) Průměrný počet titulů na jeden seznam s využitím celého vzorku byl 116, 66 – u gymnázií je průměrný počet 163,3, u odborných škol 95,1. Zjištěné průměry gymnázií a odborných

⁶⁹ ŠPAČEK, Ondřej. Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2020, roč. 14, č. 3, s. 55–71 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: http://karolinum.cz/data/clanek/8925/OS_14_3_0055.pdf, s.14. Zkoumaný vzorek byl větší než náš.

⁷⁰ Od těchto autorů bylo často nabízeno více titulů, tj. vyskytovali se v souhrnu vícekrát.

školy jsou hodně vzdálené. Vzhledem k tomu, že žákovský seznam má obsahovat nejméně 20 titulů, přijdou nám některé gymnaziální seznamy značně nadsazené.

S tímto číslem se dostáváme k otázce „ideálního“ počtu. Dozajista je obdivuhodné, pokud učitelé, kteří zodpovídají za takto obsáhlé seznamy, znají detailně všechna nabízená díla. Do jaké míry je tato myšlenka pravdivá se nám ale v rámci výzkumu nepodařilo zjistit. Další úvaha, která nás napadá je ta, zda žáci nejsou v takovémto výběru spíše „ztraceni“ či přehlaceni možnostmi. Nicméně u gymnazistů se z podstaty typu školy předpokládá obsáhlejší penzum znalostí a dovedností (nejen) práce s textem. Střední odborné školy měly seznamy méně obsáhlé, i když se samozřejmě našly i výjimky. V souvislosti s tím jsme se také zamýšleli nad otázkou, do jaké míry jsou seznamy ovlivněny učitelskou zkušeností. Z některých seznamů je to značně patrné, jelikož obsahují i méně známá díla, se kterými nemá tolik čtenářů zkušenost. Může se jednat o "těžší" literární díla, ale i naopak spíše o brakovější literaturu. Názory na toto téma jsou rozebírány v kapitole 5.1.3, která se věnuje rozboru rozhovorů s učiteli.

4.3 Odhalená specifika a nedostatky školních seznamů

Při shromažďování školních seznamů a při jejich analýze jsme se nejčastěji setkali s podmínkami a členěním převzatými z původních katalogových podmínek: žákovský seznam musí obsahovat minimálně 2 prózy, 2 poezie a 2 dramata, zároveň od jednoho autora mohou být na seznamu maximálně 2 díla. Literárním dílem je myšleno dílo komplexní, nikoli jeho část (vybraná báseň apod.). Seznam by měl být členěn:

- Světová a česká literatura do konce 18. století – minimálně 2 díla;
- Světová a česká literatura 19. století – minimálně 3 díla;
- Světová literatura 20. a 21. století – minimálně 4 díla;
- Česká literatura 20. a 21. století – minimálně 5 děl.

Současná vyhláška ale stanovuje pouze nejnižší počet děl, jiné podmínky seznamů blíže nepodmiňuje. Veškerá ostatní pravidla v současnosti stanovuje daná škola. Některé školy mají například navýšený počet děl v žákovských seznamech či se liší obsažnost literárních forem atd. Shledali několik odchylek, které bychom chtěli rozebrat v rámci této kapitoly.

Prvotní odlišností v tomto ohledu bylo detailnější členění prvního oddílu české a světové literatury do konce 18. století na oddíl starověku a oddíl středověku – 18. století. V několika seznamech jsme se setkali s dělením v okruhu literatury 19. století na českou

a světovou. Toto geografické dělení však bylo dle původního katalogu požadavků CERMATu možné až pro literaturu 20. a 21. století (zřejmě z důvodu vyšší obsáhlosti).

Zajímavým rozdílovým aspektem je řazení děl na školních seznamech. Většina školních seznamů má v rámci základních dějinných oddílů řazena díla abecedně dle příjmení autorů (s výjimkou děl bez znalosti autora, zejména v nejstarší literatuře, např. *Bible*, *Epos o Gilgamešovi*, *Život svaté Kateřiny* apod., ty bývají abecedně buď dle názvu, nebo jsou řazena na konec oddílu, případně s uvedením "Autor neznámý"). Jiné školy užívají též abecední seznam dle příjmení autora, ale díla nejsou primárně členěna dle oddílů (uvedeno v přidruženém sloupci – autorce práce se však tento způsob nezdá příliš přehledným). Několik škol pak řadí tituly v základních oddílech zcela náhodně. Zajímavé a možná i motivační může být pro žáky uvedení ročníku, ve kterém by se daným dílem mohli zabývat ve výuce a přibližný stránkový rozsah (což je něco, co studenty velmi zajímá vzhledem k časové náročnosti čtení). Stejně netradičním, avšak zajímavým je uvedení původního jazyka, ve kterém bylo dílo napsáno. Tyto aspekty jsme ve zkoumaných seznamech také objevili, avšak velmi výjimečně.

Někteří autoři a jejich díla jsou v různých seznamech zařazeni do rozdílných oddílů – např. Daniel Defoe (autor žijící na přelomu 17. a 18. století) je řazen v okruhu literatury 19. století., dále Arthur Conan Doyle, Franz Kafka, Erich Maria Remarque, Jack London, Petr Bezruč, Viktor Dyk rozdílně v kategoriích buď 19. století, nebo kategorie 20. a 21. století. Speciálním případem jsou Johann Wolfgang von Goethe, který se pohybuje v kategorii literatury do 18. století, případně literatura 19. století – v jednom případě je na jednom školním seznamu uveden dvakrát (dílo *Faust* řazeno v jiné kategorii než *Utrpení mladého Werthera*). Stejnými případy jsou ruští autoři Nikolaj Vasiljevič Gogol (*Revizor* a *Petrohradské povídky*) a Anton Pavlovič Čechov (*Povídky* a dramata *Racek*, *Strýček Váňa*, *Tři sestry*, *Višňový sad*). Vydání zmíněných děl sice dělí delší časový rozdíl, opětovné zařazení autora na seznam může být ale pro žáky matoucí.⁷¹

Značně nejasné může být zařazení názvu knižní série – nabízí se zde otázka, zda je podmínkou přečíst sérii celou, či tímto uvedením byl myšlen pouze některý vybraný díl série, nejčastěji díl úvodní. V seznamu jedné školy se tak například stalo s fantasy sérií *Zaklínač* (Andrzej Sapkowski), v dalších seznamech fantasy série *Harry Potter* (J. K. Rowling), *Píseň ledu a ohně* (George R. R. Martin), *Zeměplocha* (Terry Pratchett),

⁷¹ V našem výzkumu jsme autory řadili do oddílů dle běžně užívaných učebnic (Didaktis, Taktik).

týkalo se to ale i české klasiky – *Výlety pana Broučka* (Svatopluk Čech). Katalog požadavků však uvádí: „za literární dílo je považováno komplexní dílo, nikoli jeho část (např. Karel Jaromír Erben: *Kytice*, nikoli Karel Jaromír Erben: *Polednice*)“⁷². Tudíž i položka v seznamu „Giovanni Boccaccio: *Dekameron* (Příběhy pátého dne)“ tuto podmínku nesplňuje. Částečně podobné bylo uvedení pouze „Divadlo Járy Cimrmana“ s možností libovolného díla. Občasně dochází také ke kumulaci několika děl autora do jedné seznamové položky, např.: Vítězslav Nezval: *Básně noci + Edison*, Karel Havlíček Borovský: *Tyrolské elegie + Král Lávra + Křest svatého Vladimíra*, Karel Čapek: *Povídky z jedné kapsy + Povídky z druhé kapsy* (někde uváděno také komplexně jako *Kapesní povídky* – dle vydání).

Další problematikou, kterou jsme obsahovou analýzou zjistili, je vkládání převyprávěných příběhů, tedy ne původního díla. Máme za to, že takovéto knihy by měly sloužit jako sekundární literatura pro porovnání a rozšíření obzorů, jak je s literárními díly možno nakládat. Objevili jsme například uvedení knihy Vojtěcha Zamarovského: *Gilgameš*, které možná přístupnější formou podává jednu z nejstarších literárních památek. V jiném seznamu zase byly zařazeny převyprávěné příběhy o králi Artušovi a Herkulesovi (Olga M. Yuste: *Král Artuš a rytíři kulatého stolu* a *Herkules: Hrdinské činy bájněho siláka*). Jedná se však o seznam školy pro sluchově postižené žáky, kde studují žáci, pro něž je primárně užívaným jazyk český znakový jazyk, a tak jsou zřejmě do seznamu včleňována i díla lehčího literárního charakteru.

V souvislosti s bájnými příběhy jsme v seznamech objevili občasné řazení díla Eduarda Petišky *Staré řecké báje a pověsti* v 1. oddílu nejstarší literatury do konce 18. století. Chápeme tendence, proč starověké bájně příběhy řadit do nejstarší literatury, ale konkrétní díla vznikla až mnohem později, byť vypráví starověké příběhy. Obdobný případ je kniha Ivana Olbrachta *Biblické příběhy*.

Kvitujeme zařazení méně známých děl do školních seznamů, např. *Muž sedmi sester* (Jaroslav Havlíček), *Krysařův deník* (Stephen Gilbert), *A uzřela oslice anděla* (Nick Cave), *Krvavé jahody* (Jiří S. Kupka), *Má veselá jitra* (Ivan Klíma) a obecně zařazování současných autorů – jak českých (např. Emil Hakl, Petra Soukupová, Miloš Urban, Jaroslav Rudiš, Petr Stančík, Kateřina Tučková, Karin Lednická a další), tak světových (např. Jodi Picoult, John Green, Haruki Murakami, Jo Nesbø, Jonas Jonasson,

⁷² Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky [online]. In: *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*. [online] [cit. 2022-07-18]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

Nicholas Sparks,..). V tomto ohledu se alespoň částečně střetávají školní kánony s čtenářskými preferencemi dospívajících a dospělých (viz kapitola 1). Dostáváme se pak ale k podstatné otázce, zda jsou některá (současná) díla dostatečně relevantní, aby byla součástí školních kánonů. Stát nijak nezasahuje do skladby školních seznamů, je to tedy vždy rozhodnutí češtinářů na dané škole a oni mají konečné slovo, která díla do seznamů nakonec zařadí.

Setkali jsme se ale také s opačným postupem. Z některých seznamů naopak zmizely velmi populární díla (žánr fantasy – Christopher Paolini: *Eragon*, či již dříve zmíněné knihy od Andrzeje Sapkovského: *Zaklínač*, případně Michal Ajvaz: *Druhé město*). To dle našeho mínění jde proti trendu. V této souvislosti nás také napadá myšlenka, zda mladí učitelé, kteří nastupují do praxe, raději, příp. častěji zařazují populární literaturu (sci-fi, fantasy, oddechová literatura), například po konzultaci se žáky, či dodržují tradiční pojetí školních kánonů zavedené profesně staršími kolegy.

V tomto ohledu nesporným fenoménem a častým předmětem k diskuzím je nejnámější dílo Boženy Němcové *Babička*. Pravděpodobně všichni, kteří prošli českým (československým) školním systémem, se s tímto titulem setkali. Kniha má bezesporu své kvality, nicméně často je včleňována do školní výuky příliš brzy a mnoho žáků si k této knize vytvoří negativní vztah. Přitom mnoho lidí se shoduje, že pokud si tuto knihu přečetli až v pozdějším věku, teprve tehdy v ní dokázali najít zalíbení. Boženě Němcové se v posledních letech dostávalo značné pozornosti – ve spojitosti s (nejasným) výročím narozením asi nejnámější české spisovatelky vznikla například televizní minisérie *Božena*, která opět vzbudila zájem širšího publika o její osobu a tvorbu. Jako jeden z fenoménů koncipoval *Babičku* také Jiří Trávníček ve své publikaci *Česká čtenářská republika*.⁷³ Češi jsou možná ale *Babičky* "přesycení" – byť je mezi nejčastějšími tituly na školních seznamech, nevyskytuje se v nich 100%.

Mnoho seznamů neobsahuje u děl ze světové literatury specifikaci vydání, což je jedním ze základních požadavků katalogu CERMATu. Specifikace vydání by měla být součástí seznamu z důvodu různých překladů – ve starších vydáních může být například užíváno jiných slov či větné stavby. V průběhu let školy postupně tyto specifikace do seznamů doplňují. Ke zvážení se nabízí zařazování vydání knih, která jsou vydávána

⁷³ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2017, s. 161–165.

společností Levné knihy, ne vždy se jedná o kvalitní překlady. Ze stejného důvodu bychom v seznamech raději neviděli knihy z nakladatelství Knihy Omega.⁷⁴

Jako zajímavost, se kterou jsme se setkali v jediném ze zkoumaných seznamů, bychom chtěli zdůraznit zařazení Milana Kundery a jeho díla *Nesnesitelná lehkost bytí* do oddílu světové (nikoli české) literatury 20. a 21. století. Je pravdou, že Milan Kundera od roku 1975 žil ve Francii (po emigraci z komunistického Československa) a psal převážně francouzsky, přesto je stále většinou společností vnímán jako český autor a valná většina děl, která jsou řazena do školních kánonů, byla ještě psána v češtině.

Knihy *My děti ze stanice ZOO* určitě patří k důležitým životním výpovědím o úskalích drogové závislosti a je proto vhodně zařazována do školních kánonů. Zajímavé ale je, že v některých seznamech, ve kterých je toto dílo zastoupeno, je jako autorka uváděna Christiane F. (reálná osoba, celým jménem Christiane Vera Felscherinow, zároveň hlavní postava příběhu, jejíž memoáry kniha předkládá), v jiných seznamech ale u tohoto díla figurují také jména Kai Hermann a Horst Rieck, kteří jsou vlastně skutečnými autory, jelikož sepsali knihu na základě magnetofonových nahrávek zpovědí drogově závislé Christiane.

Setkali jsme se také s případem seznamu, ve kterém byl chybně uveden autor u názvu díla (či naopak), konkrétně kniha *Sedmikráska* – autor Jaroslav Durych, nikoli Jan Otčenášek. Speciálním nedostatkem dalších seznamů bylo nekomplexní uvádění jmen autorů – u některých jméno i příjmení, u některých ale třeba jen příjmení, např. Exupéry – *Malý princ*, dále V+W (Jiří Voskovec, Jan Werich) – *Balada z hadrů*. Vysoce nevhodným je uvedení zkomoleniny, např. F. Kavka (Franz Kafka – *Proměna*), Joseph Keller (Joseph Heller – *Hlava XII.*). Nalezli jsme také zkomolení názvů děl – Hrdý Budžes (správně *Hrdý Budžes* od Ireny Douskové.) Takovéto nedostatky považujeme od zpracovatelů a zodpovídajících ředitelů, kteří seznam schvalují a zaštiťují svým podpisem, za vysoce neprofesionální. Nutno podotknout, že ani v tomto aspektu (datace a podpis ředitele) nejsou všechny seznamy kompletní.

Ceníme uvádění literárních druhů (forem) u názvů konkrétních děl. Máme za to, že to může žákům pomoci v proporciálním sestavování seznamů. Katalog požadavků uváděl podmínku, aby každý žák ve svém seznamu měl minimálně dvakrát zastoupenou prózu, poezii i drama – v jednom ze seznamů jsme se ale setkali s tím, že škola tento

⁷⁴ Opíráme se o opakované připomínky sdružení *Obec překladatelů*, které uděluje za nekvalitní překlady anticenu *Skřípec*, viz – Anticena Skřípec. *Obec překladatelů* [online]. © 2016-2023 [cit. 2023-09-05]. Dostupné z: <http://www.obecprekladatelu.cz/anticena-skripec.htm>

požadavek snížila na povinnost minimálně jednoho titulu od každého žánru. Teoreticky to znamená, že žáci této školy mohou mít na seznamu 18 děl stejného literárního druhu, což některým může usnadňovat výběr. Další podmínkou této školy je, že pouze v jednom případě může seznam žáka obsahovat dvě díla od jednoho autora. V ostatních školních seznamech není specifikováno, u kolika různých autorů tomu tak může být. Některé seznamy také zohledňují druhové třídění a mají proto více podkategorií (není ale dodáno, jestli žák musí mít zástupce z úplně každé kategorie). Předpokládáme, že to tedy slouží pouze k lepší orientaci žáků. Většina škol zachovává pravidla seznamů z dob, kdy ústní část spadala do společné části maturitní zkoušky.

Součástí literárních seznamů jsou i dramata různých autorů, která byla divadelně zpracována a máme dostupné záznamy různých adaptací. Poměrně často se na seznamech vyskytují divadelní hry z pera Zdeňka Svěráka a Ladislava Smoljaka (Divadlo Jára Cimrmana). V jednom seznamu jsme se setkali s poznámkou u díla *Dlouhý, Široký a Krátkozraký*, že žáci mají drama zhlédnout. Nepochybujeme o kladném důsledku tohoto doporučení, jen nás udivuje, že u jiných dramát tak učiněno nebylo.

Jedna ze škol (gymnázium) na svých internetových stránkách, kde je volně k dohledání školní seznam, poskytuje také dokument s obecnou strukturou ústní zkoušky, kde jsou rozepsány ověřované vědomosti a dovednosti dílčích částí zkoušky i s rozepsáním bodového ohodnocení. Kritéria hodnocení ústní části musí mít zpracovány všechny školy, v době šetření však většinově nebyly volně přístupné na internetových stránkách škol.

V některých školních seznamech neodpovídá číslování knih, buď jsou čísla zdvojená, nebo je u některých čísel prázdné (zřejmě z důvodu odebrání díla ze seznamu). Objevili jsme i dublování děl v různých kategoriích.

Pozitivně vnímáme častější a obsáhlejší zařazení regionálních autorů a děl (Královéhradecký kraj) – např. *Rukopis královédvorský*, Karel Čapek, Karel Poláček, Alois Jirásek, Božena Němcová a další, nicméně jedná se o nejznámější a nejčastěji zahrnované autory v celorepublikovém měřítku. Patriotismus ve vyšší míře (například současní autoři, díla odehrávající se v regionu) jsme však v seznamech neshledali.

4.4 Komparace s předchozím výzkumem

Souhlasíme s tvrzením K. Homolové a spol., že: „*Výsledky každého výzkumu čtenářství, často již samy o sobě velmi zajímavé, získávají další zásadní rozměr*

v okamžiku porovnání s výzkumy dřívějšími. Potvrzení či vyvrácení dříve získaných poznatků a ověření použité metodiky, případně opakující se shodné výsledky na základě původně jednorázově zajímavých dat pomohou pojmenovat dlouhodobý trend a umožní sofistikované prognózy dalšího vývoje.⁷⁵ Proto má tato část práce má za cíl porovnat výsledky kvantitativního šetření ze školního roku 2012/2013⁷⁶, kdy nová verze maturity byla teprve v počátečním stadiu, s daty novějšími. Zajímalo nás, zda se složení seznamů proměnilo, či nikoliv, případně do jaké míry.

Hlavním trendem je sjednocení seznamů nabízených školou, pokud se na ní dají studovat různé obory. V dřívějších letech bylo zvykem tvořit pro každý obor speciální seznam, v současnosti tomu tak již není, v rámci našeho vzorku jsme se s tím setkali pouze v případě jedné školy.

Ve výzkumu ze školního roku 2012/2013 byl průměrný počet titulů na jeden seznam vypočítán na 97,1, o deset let později tedy pozorujeme nárůst o přibližně 20 titulů, což koreluje se zvýšením minimálního počtu děl ve školních seznamech (ze 40 na 60 titulů) dle současně platné vyhlášky.

Dříve se školní seznamy dělily pouze na tři oddíly dle období a dle původního výzkumu bylo nejvíce děl obsaženo v oddíle prvním (česká a světová literatura do konce 19. století) – téměř 45 %. V tomto ohledu jsme v novém šetření zaznamenali největší změnu – v současnosti jsou oddíly 4, ale pokud bychom sečetli 2 nejstarší oddíly, aby zkoumaná část obsahovala stejné časové rozmezí, dostali bychom pouze 28 %. Další dva oddíly jsou obsáhlejší. Toto zjištění považujeme za pozitivní změnu, která naznačuje obměnu školních literárních kánonů a posun k novější literatuře, která je žákům často bližší a lépe přístupná. Nejčastěji zastoupenou literární formou byla stejně jako v našem zkoumání próza (cca 60 %), procento poezie zůstalo přibližně stejné (19 %), snížila se však nabídka dramát (dříve 21 %).

Při porovnání nejčastěji zastoupených titulů a autorů došlo jen k minimálním změnám – v podstatě se akorát změnilo jejich pořadí. Vyšší četnosti na školních seznamech jsme zaznamenali například u knihy *O myších a lidech* (John Steinbeck), *Obraz Doriana Graye* (Oscar Wilde) či *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* (Arnošt Lustig). Mírně nižší výskyt jsme zaznamenali u děl *R.U.R.* (Karel Čapek),

⁷⁵ PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014, s. 84.

⁷⁶ ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ a kol. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 55–80.

Chrám Matky Boží v Paříži (Victor Hugo), *Osudy dobrého vojáka Švejka* (Jaroslav Hašek), *Dekameron* (Giovanni Boccaccio), *Nikola Šuhaj loupežník* (Ivan Olbracht). Stále platí, že mezi nejčtenějšími tituly není žádný ze současné české ani světové literatury. Výskyt moderních děl byl a je nejčastěji v rádech jednotek.

Za 10 let, které dělí dva obdobné výzkumy, se uskutečnila významná změna maturitního schématu, tj. ústní část se stala součástí profilové maturitní zkoušky. Školy dostaly prostor uzpůsobit zkoušku a školní seznamy blíže svým žákům. Vzhledem k výsledkům našeho výzkumu ale pozorujeme, že většina škol zachovává zaběhnutá pravidla a skladba školních seznamů zůstává téměř totožná. Potvrdila se tak předem stanovená hypotéza. Na inovace většího rozsahu si zřejmě ještě budeme muset několik let počkat.

5 Kvalitativní výzkum – žákovské seznamy

Tímto typem výzkumu bychom chtěli navázat na již dříve zmíněné šetření, které uskutečnil Michal Čuřín z Katedry českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové ve školním roce 2012/2013⁷⁷, a rozvinout tak další aspekty tohoto výzkumného problému. V předchozí kapitole jsme v rámci kvantitativního šetření poukazovali na rozdíly ve skladbě školních seznamů literatury, v této kapitole představujeme šetření navazující – kvalitativním výzkumným způsobem jsme analyzovali tvorbu a skladbu žákovských seznamů. Podpůrným východiskem této části výzkumu byla seminární práce z předmětu Praktická metodologie pro učitele 2 (absolvovaném na UHK), ve kterém si autorka vyzkoušela metodu polostrukturovaného rozhovoru a následného kódování a interpretace dat.

Jedná se v jistém slova smyslu o fenomenologickou studii – chtěli jsme prozkoumat význam prožité zkušenosti vybraných jedinců a porozumět jim. Tento typ zkoumání v rámci našeho výzkumu klade důraz na porozumění, kterak každý z žákovských respondentů vnímal zkušenost přípravy k maturitě z ČJL, sestavování literárního seznamu, samotnou zkoušku a obecně svůj vztah ke čtení. Pro obohacení výzkumu a možnou komparaci dat byl zkoumán i učitelský pohled na věc.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit:

1. Jakou podobu měla výuka literární výchovy (ČJL)?
2. Jak žáci přistupují k přípravě na maturitu?
3. Jak učitelé přistupují k žákovské přípravě na maturitu?
4. Jak žáci postupují při sestavování seznamu literatury k maturitní zkoušce?
5. Do jaké míry mají učitelé vliv na úspěšnost žáků u maturitní zkoušky z ČJL (zejména u ústní části)?

V rámci výzkumného šetření jsme definovali následující hypotézy:

1. **Žák se dokáže připravit na maturitní zkoušku i za nízké podpory učitele.**
2. **Výuka na SŠ se stále zaměřuje zejména na literární historii, práce s textem zaostává.**
3. **Obsah žákovských seznamů literatury k maturitě je u většiny obdobný, inovace je nízká.**

⁷⁷ ČUŘÍN, Michal. Analýza školních seznamů literatury k maturitní zkoušce. In: ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ a kol. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 55–80.

S tímto typem výzkumu, který se zabývá ústní částí maturitní zkoušky a okolnostmi s ní spojenou, jsme se doposud ve větším rozsahu nesetkali. Byť náš výzkumný vzorek nebyl nijak velký, věříme, že výsledky výzkumu mohou přinést zajímavé poznatky pro budoucí práci na toto téma.

5.1 Podmínky a realizace výzkumu

Výzkum probíhal ve dvou rovinách – žákovské a učitelské. Požadovaným zjištěním hloubkových polostrukturovaných rozhovorů byla případná existence a významnost rozdílu mezi žakovským a učitelským pohledem na problematiku maturitní zkoušky z ČJL. Některé informace byly později doplněny písemnou formou.

5.1.1 Přípravná fáze – výběr respondentů a příprava rozhovorů

Respondenty pro tento výzkum můžeme rozdělit do dvou kategorií – žáci a učitelé. Jejich výběr byl zvolen dle zaměřenosti školního zařízení, na kterém studovali/pracovali. Rozhovory jsme uskutečnili se 7 žáky a 4 učiteli z gymnázií (veřejné i soukromé), z průmyslově zaměřených škol (stavební a uměleckoprůmyslová), ze zdravotní školy, ze škol s veřejnoprávním zaměřením a ze školy pro sluchově postižené žáky. Na další kritéria výběru nebyl kladen důraz a respondenti byli vybíráni náhodně.⁷⁸ Bohužel u několika oslovených pedagogů jsme se nesetkali s ochotou účastnit se výzkumu, většina oslovených žáků naopak neměla problém se výzkumu účastnit.

Při setkáních byli respondenti ubezpečeni, že rozhovory jsou anonymní, a byli požádáni o možnost audiozáznamu, s čímž všichni souhlasili. Pro potřeby výzkumu jsou v analýze uváděny pouze sociálně-demografické kategorie genderu, věku, typu školy, zájmového zařazení (volnočasové aktivity), případně zdravotní specifika. Před uskutečněním samotného rozhovoru bylo nastíněno stěžejní téma – maturitní zkouška z ČJL. Na základě předchozího kvantitativního výzkumu byly dopracovány specifické otázky jako další podklad pro rozhovory, pro něž byly již dříve stanoveny

⁷⁸ Vnímáme rozdílnosti ve čtenářství a čtenářské gramotnosti chlapců a dívek. Chlapci dosahují v testování čtenářské gramotnosti horších výsledků než dívky. Jejich přístup k četbě – obliba, žánrové preference atd. jsou často odlišné. Náš výzkum kladl ale hlavní důraz na oborové zaměření žáka, nikoliv na gender. Cílem bylo získat respondenty z různých škol. Postupovali jsme metodou sněhové koule, kdy jsme nové kontakty získávali v návaznosti na kontakty předchozí. Vzhledem k časovým možnostem byly uskutečněny rozhovory převážně s chlapci. Ke čtenářství chlapců více např. ČUŘÍN, Michal. Čtenářská gramotnost a čtenářství u chlapců. In: BUBENÍČKOVÁ, Petra a kol. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 51–78.

stěžejní otázky, které se pokládaly všem informátorům z řad žáků (viz příloha č. 2) a z řad učitelů (viz příloha č. 3). Předpřipravené otázky respondentům před rozhovorem nebyly poskytnuty.

K záznamu rozhovorů byl využíván mobilní diktafon, současně byly pořizovány psané poznámky. Některé z rozhovorů se odehrály v online prostředí.

5.1.2 Rozhovory se žáky

Žákovské představy by měly pomáhat učitelům organizovat výuku tak, aby pro žáky byla srozumitelná a přiměřená. Každý žák je specifický, není proto lehké vše zkombinovat v ideální stav, ač by to mělo být snahou všech učitelů.

V době šetření již žáci měli vytvořený a odevzdaný svůj seznam literatury a připravovali se na maturitní zkoušky, případně již měli zkoušku (či její část) za sebou. Seznam byl od nich vyžádán a vyhodnocen (seznamy viz příloha č. 4). Předem připravenými otázkami jsme zkoumali vybrané rysy čtenářského chování, například náklonnost k četbě, čtenářské preference, čtenářské zázemí (rodina, škola, knihovna apod.), okolnosti spojené se školní výukou a maturitní zkouškou.

Seznam respondentů:

Ž1 žák gymnázia, 19 let, sportovec

Ž2 žák uměleckoprůmyslové školy, 19 let, zájem o motosport

Ž3 žák grafického oboru (škola pro žáky se sluchovým znevýhodněním), 21 let, PAS, cestování

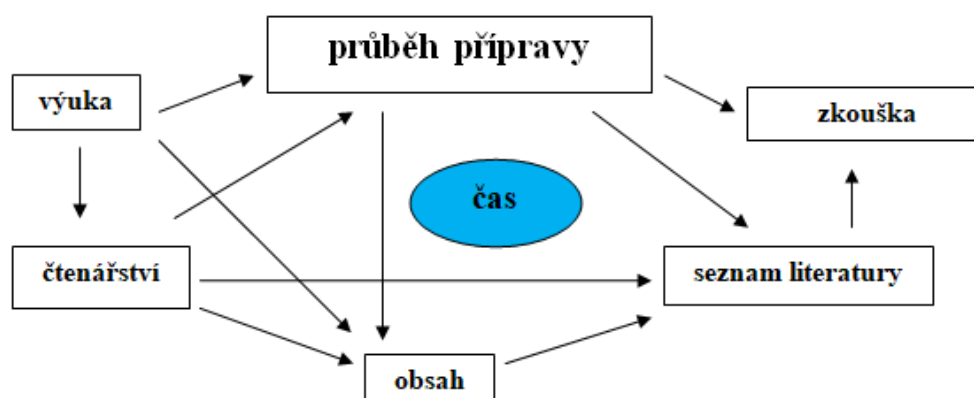
Ž4 žákyně zdravotnické školy, 19 let, tanec a divadlo

Ž5 žák ekonomického oboru, 19 let, fotbalista

Ž6 žák průmyslové školy stavební, 19 let, příroda, zdravý životní styl

Ž7 žákyně soukromého gymnázia, 19 let, závodní lyžování

Dle prvního zkušebního rozhovoru a následného kódování v rámci výše zmíněné seminární práce jsme i v dalších rozhovorech se žáky analyzovali centrální téma (průběh přípravy na ústní část maturitní zkoušky z ČJL) v kontextu několika kategorií, které lze společně zobrazit v následujícím schématu:



Graf 6 Provázanost kategorií

5.1.2.1 Výuka

Na většině středních škol je v hodinách ČJL věnována větší pozornost literární části předmětu. Jazyková a stylistická složka (které opakují a částečně rozšiřují učivo ze základní školy) bývají nejčastěji včleněny do 1, maximálně do 2 hodin týdně.⁷⁹

Vycházeli jsme z předpokladu, že styl výuky literatury má vliv na průběh přípravy na ústní část maturitní zkoušky z předmětu Český jazyk a literatura. Od poslední změny, kdy ústní část spadá do profilové části zkoušky a je plně v dikci školy, jsme předpokládali, že žáci budou většinou navyklí na obsahovou náročnost svých učitelů a na způsob rozborů textů z hodin ČJL.

Už na konci 19. století byly zaznamenány komentáře k tomu, do jaké míry je nutné vyučovat literární historii. „Proto největší péče se věnuje prostudování starších a nejstarších období jistého jazyka a jeho písemnictví; období novější pak se odvíjejí s rostoucí úsečností, takže bezprostřední přítomnosti nezbyvá pranic. (...) Účelem vychování a literatury není, vpraviti do ducha hodně mnoho dat, při nichž si nelze pranic mysliti, nýbrž naopak ducha žákov a čtenářova prosytiti myšlenkami.“⁸⁰ Byť už před tak mnoha lety zaznívala kritika k vysokému zaměření školní výuky na tuto podoblast

⁷⁹ V současném RVP G je minimální časová dotace předmětu *Český jazyk a literatura* za 4 roky 12 hodin. Dále není jasně stanoveno, kolik hodin týdně má být v daném ročníku. V RVP SOV se celkové hodinové dotace liší dle oborů a délky studia. Literatura je zařazena ve vzdělávací oblasti *Estetické vzdělávání*, stojí mimo vzdělávací oblast *Jazykové vzdělávání*. Týdenní hodinové dotace obou částí oboru ČJL se pohybují v rozmezí 1–5 hodin týdně.

⁸⁰ SCHAUER, Hubert Gordon. Literatura a literární dějepis. *Literární listy*, roč. 11, 1890, č. 23, s. 385–387.

literární vědy, přesto i dnes zřejmě převažuje v rámci hodin ČJL – viz vybrané výpovědi respondentů:

„V literatuře tak jsme jeli teda chronologicky, myslím, takže jsme to probrali všechno od začátku až právě po tu současnost no.“ (Ž1)

„Prostě jsme šli autora po autorovi, období po období, procházeli si to. Vždycky nám učitelka říkala něco o životě autora, potom jsme si říkali něco o dílech, tak různě. Měli jsme i čítanku, občas jsme četli nějaký jakoby texty z těch děl, co jsme teda zrovna probírali.“ (Ž7)

„Nám vždycky něco řekla o tý době. (...) Na konci hodiny jsme měli nějaký zápis...nebo vlastně my jsme tak jako v průběhu dělali zápis, buďto měla „slide“, nebo to psala na tabuli, nebo jako diktovala, co máme psát, a v průběhu toho říkala vždycky, co se třeba dělo.“ (Ž6)

„Buď byla připravená prezentace, kde nám...jakoby jsme měli napsanej ten zápis, a pak nám to jakoby učitelka vysvětlila a mohli jsme se ptát, pak nám ukázala třeba nějakou ukázkou z té knížky.“ (Ž5)

Na školách ale zřejmě naštěstí působí i učitelé, kteří velkou část výuky věnují také práci se samotnými texty:

„Poměrně často jsme pracovali s texty. Měli jsme pracovní listy, které nám paní učitelka vytiskla, a to jsme probírali.“ (Ž3)

„Hodně jsme pracovali s ukázkama, to bylo nad míru, skoro každou hodinu jsme dostali ukázkou, tu jsme si nechávali. (...) Rozdaly se texty, měli jsme nějakých 5–10 minut na to to...samozřejmě záleželo, co to bylo, ale na to to rozebrat, a prostě prošli jsme, jak je to členěný.“ (Ž1)

„My jsme využívali hodně ten pracovní sešit, kdy jsme...tam byl vždycky třeba úryvek, kterej jsme si jako přečetli, a pak jsme odpovídali na ty otázky. Anebo jsme hodně zkoušeli právě rozborů k tý maturitě, že třeba vždycky jsme zrovna brali nějakýho spisovatele a tu jeho knížku, a pak nám rozdala vždycky jakoby úryvek, ten jsme si přečetli, a takhle jsme celý čtyři roky vlastně trénovali na tu ústní maturitu.“ (Ž4)

„Hledali jsme tam různý ty tropy a figury, pak nějaký žánr, druh. (...) Do života to moc nepotřebuju, spíš k té maturitě to bylo nejdůležitější.“ (Ž5)

Do jisté míry jsme se zamýšleli také nad tzv. *washback efektem*, čímž je míněn vliv zkoušky na vyučování a učení. Dle studie Stanislava Štěpáníka o vlivu nové podoby

maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů⁸¹ má velkou zásluhu na zkoumání tohoto efektu základní studie Aldersona a Wallové (1993), která formuluje několik základních hypotéz, například že zkouška ovlivňuje vyučování a učení (obsah i způsob), ovlivňuje postoj účastníků vzdělávání k obsahu a metodám výuky či hypotéza, že čím větší závažnost zkouška má, tím větší je její washback. Je také možné, že významné zkoušky mohou vést učitele k vyučování pouze pro zkoušku (*teaching to the test*), což ale určitě není správná cesta středoškolské výuky. Samozřejmě ne všichni učitelé se k tomuto způsobu výuky uchylují. Předpoklad je vyšší u odborných škol, kdy žáci nemají tak obsáhlé penzum všeobecně vzdělávacích předmětů jako gymnázia. Washback efekt v tomto případě pozorujeme zejména v závěrečných ročnících, což je s blížící se maturitní zkouškou poměrně pochopitelné. Z žakovských výpovědí jsme získali potvrzení výše nastíněných hypotéz.

„No zhruba od toho čtvrtáku no, tam na nás začali trošičku víc tlačit, že se začneme učit podle maturitních vlastně osnov, co tam po nás budou chtít, průběh toho, slohy, didaktíky, ... a už jsme takhle vlastně to nabalovali všechno na sebe.“ (Ž2)

„Spíš jako nás ta učitelka vyloženě učila to, co v těch maturitách bejvá, abysme to jako udělali. (...) Párkrát nám jako dala normálně učitelka jako zkoušku na maturitu, ten uměleckej a neuměleckej text.“ (Ž6)

RVP pro různé obory vzdělávání jsou poměrně obecné a poskytují učitelům dostatečný prostor pro modifikaci učiva dle potřeb žáků. V současné době je zkouška značně soustředěna na čtenářskou gramotnost, a tu je třeba v hodinách (i mimo ně) co nejvíce rozvíjet. Avšak aby učitelé mohli žákům efektivně pomáhat při přípravě na významnou životní zkoušku, měli by s nimi mít dobré vztahy, dokázat je pochopit, správně jim poradit – i to mohou být krůčky ke čtenářství.

„Učitel jako člověk by měl být člověk, který se věnuje své práci a který má lidský přístup.“ (Ž3)

„Tak myslím si, že by jako ty žáky tak nějak měl trochu jako namotivovat k tý češtině, vzhledem k tomu, že to je náš mateřskej jazyk, tak si myslím, i k tomu jakoby čtení, protože si nemyslím, že jako teďka, konkrétně v týdle době, hlavně ty malý děcka, že prostě jako absolutně třeba nečtou a že je to prostě nezajímá. (...) A udělat to třeba i prostě nějakým způsobem jako zábavnější tu výuku.“ (Ž7)

⁸¹ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace* [online]. 2018, roč. 28, č. 3, s. 435–471 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10346/pdf>

„Naše paní učitelka byla fakt skvělá, a myslím si, že jsme měli velký štěstí na ní. A ona nám s tím vlastně i jako hodně pomáhala, fakt celý ty čtyry roky se nám snažila vždycky pomoci a říkala prostě: „Až vám budu u maturity radit...“ a fakt jako jí šlo o to, abysme to jako zvládli a nechtěla nás potopit, takže to pro mě bylo jako hodně důležitý.“ (Ž4)

„Naše učitelka předvedla jako výbornou práci, ale myslím si, že to jako byl ideální typ učitelky, že právě jsme se nedrtili všechno nazpaměť, samozřejmě něco se muselo, ale mělo to hlavu a patu. A hlavně ty rozbory, že ty hodiny jako, i když to pro někoho mohlo být nudný téma, tak se snažila, aby to jako bylo snesitelný. (...) Byla vstřícná, šla nám naproti.“ (Ž1)

V rámci výzkumu jsme se nesetkali vyloženě s negativním názorem na učitele ČJL, což určitě ale tuto eventualitu plošně nevylučuje.

Ve školách, kde studovali naši respondenti, stále do jisté míry přetrvávala forma frontální výuky. V současnosti je hlavním požadavkem ve výuce podporovat samostatnost, aktivitu a tvořivost žáků, učitel by měl být spíše jakýmsi průvodcem. Předpokládá se větší využití moderních technologií.⁸² Mnoho inovativních pomůcek však učitelé pravděpodobně nezavádějí – valná většina využívá PC prezentace, filmové ukázky, někteří YouTube, Kahoot a obecně internetový vyhledávač. Tablety a chytré telefony jsou využívány minimálně, zejména na testy, a spíše v jazykových hodinách. Někteří žáci, kteří nemají nijak kladný vztah k literatuře, by však inovace stylu výuky pravděpodobně ocenili:

„Kdyby se učilo trošičku modernějc a ne jak za vlády krále Klacka, tak by ty hodiny byly zábavnější a určitě by se ti lidi víc naučili.“ (Ž2)

Žádný z respondentů neabsolvoval volitelný seminář z ČJL, byť některé školy ho mají v nabídce. Buď neměli zálibu v jazykovědě a literatuře, nebo dali přednost jiným seminářům, které považovali za prospěšnější. Někteří učitelé nabízeli možnost doučování, čehož opět ale žádný z našich respondentů nevyužil.

Z hodin literatury respondentům utkvělo několik zajímavostí o autorech a obecná představa o historickém vývoji lidské kultury.

⁸² Vycházíme z oficiální strategie státu pro současné a budoucí vzdělávání – FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020.

5.1.2.2 Čtenářství

Významným aspektem v průběhu přípravy k maturitě je čtenářství žáků – jaký měli ke čtení vztah z dětství, jak je v tomto ohledu formovala školní výuka a podněty z ostatního prostředí. Většina z dotazovaných uvedla, že doma mají knihovnu a rodina je od dětství více či méně ke čtení vedla.

„Máme takovou malou knihovnu. Mamka mě vedla ke čtení. Když jsem byl malý, tak mi četla samozřejmě pohádky, to je jako všude, a ve vyšším věku to bylo jako že mě jako nutila ke čtení, nebo nevím jako, jak to říct jako, že mě k tomu vedla.“ (Ž3)

„Když jsem byla malá, tak mi mamka četla různé knížky a tak, ale jinak rodiče žádní jako čtenáři nejsou a spíš jsem si k tomu vybuchovala vztah díky babičce, ta ráda čte.“ (Ž4)

„No vlastně už od školy trošičku se snažili, ale moc se jim to nevedlo, ale knihovnu doma máme. Máme tady jako spoustu druhů knih.“ (Ž2)

„Když jsem byl malej, tak jsem čet nějaký knížky, ale většinou jako nějak sportovně založený, ale teďka vůbec už.“ (Ž5)

Dvě respondentky uvedly, že je čtení baví a ve volném čase čtou poměrně často.

„V době karantény jsem docela četla dost, záleželo na období, jak moc mě jako čtení bavilo no. Samozřejmě ne vždycky to byla jako úplně povinná četba no. (...) Čtení mě baví, když mě teda ta knížka jako hodně zaujme, tak jako jsem schopná to přečíst jako hrozně...ale...záleží asi jako na knížce no.“ (Ž7)

Vyšší počet respondentů ale nepovažoval a stále nepovažuje čtení za svoji zálibu.

„To čtení není pro mě. Nebaví mě to. A nejde mi to moc.“ (Ž5)

„Když budu hodně dlouho hledat cestu k těm knížkám, tak si ji možná najdu, ale chvíli mi to možná potrvá.“ (Ž2)

„Začal jsem vlastně číst skoro všechno až teďka ve čtvrtáku. (...) I když mě to jakoby...jsem nechtěl číst, tak pak některý ty knížky byly docela jako dobrý.“ (Ž6)

Jeden respondent se ale díky maturitní četbě rozečetl více:

„Teďka už ano, ale předtím rozhodně ne. Řek bych, že tak od druhý poloviny čtvrtáku bych to považoval za svoji zálibu. (...) Přišel sem nějak k tomu, našlo si to nějak tu svoji cestu ke mně, ale nikdy bych neřek jako do sebe, že bych byl velkej čtenář. (...) Jsem ze sebe sám překvapenej. Nevím, jestli to je tím, že teďka mám dost volnýho času a nevím co s časem, ale...nevím no, je to takový něco jinýho, že jsem byl přehlčený jako televizi a všema takovejdlama jako věcma, tak...no...k těm knížkám asi spadnu no. Musím

si najít nějaký seznam, asi určitě bude nějakých 100 knížek, co si musí každá přečíst nebo něco takovýho, takže asi si to najdu a půjdu postupně.“ (Ž1)

Veřejnou knihovnu respondenti navštěvují sporadicky, zejména ke studijním účelům – učí se tam a půjčují si knihy ze školního kánonu. Většinou se do veřejné knihovny poprvé podívali v rámci školní exkurze či podobného programu.

Dotazovali jsme se též na využívání e-knih a audioknih – žádný z respondentů nevyužívá aktivně tyto platformy. K jejich využití přistupují až v krajní nouzi, kdy nemohou knihu sehnat v jiné podobě, případně v rámci školní výuky. Při jejich využívání ztrácí pozornost.

„Když už se teda vodhodlám něco přečíst, tak už teda pořádně a v pevný vazbě, abych si moh votáčet stránkama no.“ (Ž1)

„Já věřím, že to nemusí být špatný, ale...ale moc se mi do toho nechce.“ (Ž2)

„Snažil jsem se je poslouchat, ale...nevím. Nic mně to jako nedávalo, nic jsem si z toho nepamatoval.“ (Ž5)

„Protože u toho nejsem schopnej nic dělat a musím u toho fakt jako vyloženě sedět a poslouchat to.“ (Ž6)

5.1.2.3 Průběh přípravy

Skrze selektivní kódování pilotního rozhovoru jsme určili jako centrální kategorii přípravu k maturitní zkoušce z ČJL a její průběh. Uvádíme vybrané výpovědi respondentů, ve kterých zmiňují konkrétní způsoby přípravy a časovou náročnost:

„Ze začátku jsem si dělal vlastní rozборы, ale pak jsem přešel na rozборы, které jsem našel na internetu, ty, které jsem nestihl.“ (Ž4)

„Čet jsem si nějaký rozборы na internetu, nějaký rozборы, co jsme měli my, učil jsem se vo těch autorech...a to je tak všechno no. (...) My jsme se učili (...) tak jako 14 dní. A ten poslední týden jako hodně jako poctivě. Třeba 8 hodin. (...) Nejtěžší bylo udržet pozornost.“ (Ž5)

„Prostě jsem si vždycky udělal rozbor, naučil se rozbor. Pak udělal další. Takhle postupně, no a pak už jsem si to jenom vopakoval jako celý najednou. (...) To samotný učení probíhalo asi tři dny, a to bylo třeba 8 hodin denně. (...) My jsme měli zadanou jako vod přímo naši učitelky jako osnovu, jak vona to zkouší při tý maturitě. Takže jsme měli jakoby takovej vzor, no a pak pomoh internet trošku no.“ (Ž6)

„Připravoval jsem se tak nějak jako půl roku před tou maturitou, ale jen tak jako lehce. Ale intenzivně až po tom, co jsme dopsali státní maturitu z češtiny a z matiky. (...) Ty materiály to jsem...já jsem si to stáhnul, ty „pédéefka“ různé, pak jsem si to sám přepisoval.“ (Ž1)

„Na ústní z češtiny jsem se připravovala asi 3 dny dopředu, upřímně. Nechala jsem to na poslední chvíli, protože jsem maturovala i z chemie, a to pro mě bylo takový jakože těžší, a já jsem věděla, že prostě tu češtinu nějakým způsobem zvládnou, že nás ta učitelka podrží. A věděla jsem i, že mě to baví a jde, takže jsem si to právě nechala na poslední chvíli.“ (Ž4)

„Učil jsem se asi dva dny...nebo tři, spíš večery než dny. (...) Spíš to bylo, že sem si to přečetl a pak jsem si to vyzkoušel. (...) Já jsem se učil i trošku průběžně skrz školní rok, takže tam nějaký základy byly, ale nebylo to tak těžký, jak jsem čekal.“ (Ž2)

„Jako zas tak dlouho jsem se na to nepřipravovala, možná tak týden, 14 dní, asi tak nějak. Hlavně o tom svaťáku jsem se na to učila. (...) Četla jsem si ty čtenářáky hlavně hodně, abych si jakoby osvěžila ten ten...osvěžila ten příběh, protože samozřejmě prostě jako těch 20 knížek je potom tak jako, že se to člověku trochu motá, mně přišlo potom, když jsem si to četla furt dokola. Takže ještě vlastně v průběhu toho roku jsem teda četla jakoby některý ty knížky i podruhé, protože jsem si ten děj prostě nepamatovala.“ (Ž7)

Vidíme, že způsoby individuální přípravy byly obdobné – žáci si zpracovávali rozborů knih a pak si je memorovali. Dva respondenti uvedli, že v průběhu celého studia na SŠ odevzdávali průběžně ke kontrole čtenářské deníky, které měly mít strukturu rozborů k maturitě. Jejich zpracování mohli konzultovat s učitelem, což jim ve finální přípravě usnadnilo práci. Velkým pomocníkem je v současné době internet. Učitelé často doporučovali žákům podklady z internetových stránek *Milujeme češtinu*⁸³, kde žáci mohou nalézt výpisky z literatury i jazyka, rozborů literárních děl a další odkazy a informace k maturitní zkoušce. Nejedná se o žádné oficiální stránky MŠMT, jejich autorkou je učitelka češtiny Hedvika Landová. Žáci těchto materiálů neváhali využívat. Mimo tyto stránky byl zmiňován také YouTube kanál *Na potítku*⁸⁴ a instagramový profil *Červená propiska*⁸⁵. Častou přípravou je i zhlédnutí filmových adaptací děl, čímž žáci občas nahrazují samotnou četbu.

⁸³ *Milujeme češtinu* [online]. 2018 [cit. 2023-08-06]. Dostupné z: <https://www.milujemecestinu.cz/>

⁸⁴ *Na potítku. YouTube* [online]. [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/@Napotitku>

⁸⁵ *Červená propiska. Instagram* [online]. [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: <https://www.instagram.com/cervenapropiska/?hl=cs>

„Když to vidím, tak mi to přijde o trošičku menší zlo než ty knížky. U těch knížek to vlastně musím číst a představovat si, jak to tam vypadá, i když ve filmu to vidím a slyším. Je to vlastně taková nenáročná práce docela.“ (Ž2)

„Protože to můžem...podle mě...jakoby se víc vcítit do toho děje, než když to jenom čtu. Když to vidím, tak si to dokážu víc představit a lepší se mi to pochopí.“ (Ž5)

Z hodin ČJL byli připraveni dobře.

„Mně vždy stačila běžná výuka ve škole.“ (Ž3)

„Vobčas jsme jako nestihli zápis, že byl zápis třeba 5, 10 minut jenom, ale člověk si jako vodnes hodně z toho z těch hodin, protože se to vomílalo furt dokola.“ (Ž6)

„Myslím si, že jako nás učitelka připravila velice dobře. Že se to prostě vždycky snažila tak nějak brát prostě jakože tak, aby ta výuka jako vyhovovala nám. A že jsme si k tomu vždycky jako mohli i tak nějak jakoby něco říct, že prostě jako teďka potřebujeme tohle probrat a potřebovali bysme třeba ještě tohle zopakovat, a že se nám jako hodně přizpůsobovala v tomhle.“ (Ž7)

5.1.2.4 Obsah

Tuto kategorii bychom mohli nazvat také čtivo, ale rozhodli jsme se pro pojem obsah, jelikož pod něj můžeme shrnout: obsah výuky (učivo, pomůcky), „obsah čtenářství“ (co respondenti četli, k jakému typu literatury měli přístup/vztah) a co obsahovala jejich příprava na maturitní zkoušku (bylo nastíněno již v předchozí kapitole).

Žák by měl dle *Katalogu požadavků*⁸⁶ ovládat práci s pojmoslovím z okruhu literárních žánrů: anekdota, bajka, balada, cestopis, elegie, epigram, epos, fantasy, kaligram, komedie, kronika, legenda, mýtus, novela, óda, pásmo, píseň, poema, pohádka, pověst, povídka, román, sci-fi, sonet, romance, tragédie.

Dále by měl být žák schopen pracovat s informacemi týkajícími se literárních epoch, směrů, proudů, hnutí a skupin v rámci základního povědomí: Antika, Středověk, Renesance a humanismus, Baroko, Klasicismus a osvícenství, Preromantismus a romantismus, Realismus a naturalismus, Literární moderna (symbolismus, impresionismus, dekadence), Modernismus a avantgarda (expresionismus, dadaismus, futurismus, poetismus, surrealismus), Existencialismus, Socialistický realismus,

⁸⁶ Jak bylo objasněno výše, v současnosti platí katalog pouze pro didaktický test. Pravidla a požadavky pro ústní část stanovuje ředitel dané školy. S detailním rozepsáním pojmosloví a konkrétního učiva jsme se u žádné školy nesetkali. Z výpovědí respondentů vyplynulo, že podoba ústní části maturity z ČJL povětšinou převzala původní podobu z dob, kdy spadala do společné státní části (tedy kdy platil výše zmíněný Katalog).

Magický realismus, Absurdní drama, Postmodernismus, májovci, ruchovci, lumírovci, Česká moderna, generace buřičů, Devětsil, Skupina 42, prokletí básníci, lost generation (ztracená generace), beat generation (beatníci). Tento výčet tvoří kostru většiny nejčastěji využívaných učebnic (Didaktis, Taktik, Čeština v kostce apod.). Setkali jsme se však i s případy, kdy žáci v hodinách nevyužívali žádné učebnice, ani pracovní sešity – vedli si pouze vlastní poznámkové sešity (nejčastěji) na základě prezentací a výkladu učitelů.

Z hlediska čtenářství byla u chlapců zmíněna obliba komiksů (*Marvel, Garfield*) a série *Deník malého poseřoutky* (Jeff Kinney), která je v posledních letech u mládeže velmi populární (obsahuje přijatelné množství slov, ilustrace, jednoduchý příběh). Setkali jsme se také s oblibou knih od Julese Verna. Velmi oblíbeným tématem je druhá světová válka, fantasy žánr, sci-fi a komediální literatura. Jak bylo rozebíráno v kapitole 4, školní seznamy se pomalu obohacují o současnou literaturu, což je jedním ze základních žákovských požadavků. Starší literatura je pro ně neaktuální, nelákavá.

„V té době, kdy to vycházelo nebo kdy to bylo aktivní, ty dospělí lidi, co to tajto vybíraj, byli mladí, a v té době jim to přišlo úplně skvělý. A neřešej, že nás to třeba jako moc nebaví.“ (Ž2)

Hlavním způsobem individuální přípravy žáků na maturitu bylo zpracování a paměťové ukotvení rozborů vybraných děl. Tyto rozborů většinou obsahovaly: informace o autorovi a literárněhistorický kontext, obecnou charakteristiku literárního díla (druh, forma, žánr, směr), téma, motiv, kompozici, časoprostor, rozbor vypravěče/lyrického subjektu, postav a organizaci jazykových a básnických prostředků. Jak naznačuje schéma v počátku kapitoly 5.1.2 – na základě obsahu učiva, čtenářství a přípravy jsou sestavovány žákovské seznamy.

5.1.2.5 Seznam literatury

Nejkonkrétnější kategorií, které jsme se v rámci této práce chtěli věnovat, je žákovský seznam literatury. Jelikož je to ale dokument, který se finálně uplatní až při závěrečné zkoušce, bylo nutné zjistit i konkrétnější vztah k literatuře, na jehož základě si žáci následně seznam sestavovali. Zajímalo nás, jakým způsobem si žáci sestavovali vlastní seznam – zda jim někdo radil/pomáhal, jak dlouho jim to trvalo, do jaké míry v něm dělali změny a jaké příčiny je k tomu vedly.

Respondenti uváděli, že nejčastěji konzultovali skladbu seznamů se svými vrstevníky, zejména spolužáky, se kterými si i často vypomáhali v přípravě materiálů a

při učení na zkoušku. Další rady hledali v rodině, s učiteli individuální skladbu seznamů příliš nekonzultovali.

„Se spolužákama jsme měli všichni podobnej seznam.“ (Ž1)

„Posílali jsme si s kamarádama jakoby ty seznamy, a pak abysme je měli žejo vypracovaný nějak společně a mohli to nějak si pomoct.“ (Ž5)

„Já jsem tam byla jedna z mála, která fakt jako čte, takže jsem jim i jako radila, co je krátký, protože oni chtěli hlavně krátký knížky a co by je mohlo bavit. (...) Občas třeba na instagramu nebo takhle jsem viděla různý videa, jako co si dát k maturitě, a co ne, ale jinak asi nikdo mně jako neradil.“ (Ž4)

Nežádoucí kuriozitou byla výpověď:

„Většinu za mě udělala mamka. (...) Já spíš vůbec.“ (Ž2)

Seznamy byly sestavovány často velmi prakticky – z hlediska nenáročnosti obsahu, rozsahu díla a období vzniku (například o ztracené generaci se žákům dobře vypráví, zřejmě se s autory dokážou dobře ztotožnit). Dalším kritériem výběru díla byla dostupnost jeho filmové adaptace.

„No tak já jsem ho sestavoval spíš z praktickýho hlediska, než jako že bych šel za srdcem to, co jsem jako přečet. Takže my jsme měli možnost mít jenom dva stejné autory...neboooo...od jednoho autora dvě stejné knížky, takže jsem tam nasypal ty nejnámější autory, aby to bylo nejjednodušší, plus pár knížek, který jsem znal. Dál taky knížky, který byly zfilmovaný a tím jsem se tak nějak řídil.“ (Ž1)

„Já jsem si to nějak rozvrhnul tak, abych měl pro mě co nejpříjemnější ten kontext historickéj, abych toho tam neměl zbytečně moc.“ (Ž6)

„No tak aby ti autoři většinou spadali do stejný doby, abych se nemusel učit 20 dob na 20 různějch autorů.“ (Ž2)

„Vybíral jsem si ty knížky, který by mohly bejt nějak jako dějově lehký, zas i ne ze všech dob.“ (Ž5)

Ve výpovědích se ale objevilo i jiné (sympatičtější) kritérium:

„Asi radši jako aspoň když to mělo nějakěj dobrej děj a dobře se to četlo, tak potom mi „nevadí“, že to je třeba tak dlouhý no.“ (Ž7)

„Aby mě ta kniha něčím jako oslovila.“ (Ž4)

Ve větší míře respondenti své seznamy neměnili. Může to být spojeno i s tím, že někteří učitelé už v průběhu studia po žácích průběžně požadují zpracovávání podkladů k ústní části maturitní zkoušky z ČJL. Myslíme si, a potvrdili nám to i respondenti, že

tento přístup může žákům výrazně pomoci s plánováním přípravy na maturitu, a může se tak předejít nešvarům nečtení děl z důvodu nedostatku času.

„My jsme ho sestavovali postupně, což jako na nás učitelka...my jsme myslim šli možná po 5 knížkách...nebo po 2 letech jsme museli vodevzdat 10 knížek do toho kánonu. (...) Vono nás to taky donutilo něco dělat.“ (Ž1)

„Už vlastně od začátku jako nás učitelka naše...jakoby...češtinářka nás vod prváku vedla, každej půlrok jsme museli vodevzdávat asi 4 knížky, jakože čtenářáky. S tím že vona vlastně to s náma i konzultovala ty veškerý knížky, aby si jakoby pověřila teda, že jsme to jako by četli. Takže potom vlastně ve čtvrtáku jsem si akorát vzala ty čtenářáky, který jsem jako by měla, a tím to bylo vyřešený.“ (Ž7)

Respondentů jsme se ptali, jak byli spokojeni se školním seznamem, ze kterého mohli vybírat díla. Někteří neměli připomínky:

„Myslím, že jich tam je více jako než...dost, že jich tam je fakt hodně, takže věřím, že každej člověk si vybere něco, co mu aspoň trochu sedne.“ (Ž2)

„Velice dostačující, jako bylo tam toho nadmíru. A většinu těch knížek stejně neznám, takže... (...) Mně to stačilo, na tu maturitu mně to přišlo úplně akorát, že jsem si jako moh vybrat, ale já jsem jako viděl knížku, a tu jsem vybral, já jsem nad tím zas tak moc jako nepřemejšlel.“ (Ž1)

Některým ale ve školních seznamech určitý typ knih chyběl, zejména z novější literatury:

„Bylo jich dost. Bylo tam hodně takovejch knížek, který jako podle mě nikdo moc nechce číst, jako třeba Dekameron a takovýdle fakt jako starý věci. A co jsem tak slyšela, že třeba na ostatních školách maj třeba i Harryho Pottera a tydlecty jako novější věci, tak to my jsme právě moc jako neměli. Takže bych ocenila, kdy tam bylo na výběr víc takovejhlech jakoby novějších věcí třeba. (...) Je to už delší dobu hodně oblíbený, stal se z toho takovej jako fenomén. A myslim si, že jako je důležitý mít na tom seznamu na výběr i jako novější věci, že třeba někomu se to může zalíbit a třeba přivést ho i jako k pravidelnému čtení.“ (Ž4)

„Asi bych ocenila, kdyby tam třeba jako konkrétně v tý modernější jako literatuře byly třeba na výběr jako nějaký jako už třeba modernější knížky, třeba nějaký jako samozřejmě kvalitní. Že mně přijde, že ten seznam jako není úplně moc obmněňované, že vlastně „čteme furt to samý, jako četli třeba naši rodiče před nějakějma třeba prostě čtyřiceti lety“. A že si myslim, že už by si to třeba jako zasloužilo trochu jako...aspoň v tý modernější literatuře tam dát prostě jako nějaký knížky třeba jako ze současnosti.“ (Ž7)

„Když už povinná četba, tak by to mělo být výhradně z knížek, které studenta baví. Že by se nemělo nutit jako, aby student četl například Kytici. To mě například vůbec nebavilo. (...) To právě mají přečteno ti učitelé, kteří právě to vystudovali, tak za jejich časů se to četlo, tak to předávají dál.“ (Ž3)

Jedna respondentka uvedla, že by ocenila rozšíření seznamu o poetická díla, protože nebylo moc z čeho vybírat. Školní seznamy mohly být ve většině zkoumaných případů upravovány (obohacovány) i dle požadavků žáků.

„Ano, každé půl rok...nebo vždycky když...jednou za čas přišla učitelka a dala nám papír a každé tam napsal knížku, co by rád jako přidal do toho kánonu. (...) Většina meich spolužáků i já tak jsme tam přidávali novější díla.“ (Ž1)

„Myslím, že by to asi šlo nějak zařídit po nějaký konzultaci s učitelkou, ale asi se do toho nikdo moc nehrne.“ (Ž2)

Téměř všechny školy, na kterých studovali naši respondenti zachovaly požadavek na žakovské seznamy – min. 2x próza, 2x poezie, 2x drama. Nejvíce oblíbeným druhem byla próza, všeobecně neoblíbeným druhem literatury je poezie. Všichni respondenti se shodli na tom, že jí často nerozumí, přijde jim složitá. Toto tvrzení koreluje s faktem, že v jejich seznamech je obsažena velmi málo, často v nejmenší požadované míře.⁸⁷

„Mně to upřímně nedávalo vůbec jako smysl, takže těžko se mně...jak to říct...i rozebíral ten text, protože prostě na tohle nejsem jako moc velká hlava, takže jsem si myslel, že by mě tam dokázali uvařit potom. Takže jsem si radši vybral něco, co jako...je tak jako víc obyčejný.“ (Ž1)

„Sice to většinou bývá docela krátký, ale takový vobčas docela těžký na pochopení.“ (Ž7)

„Poezie mě nebaví. Mě baví více próza, protože tam se více dozvím ten příběh. Hlavně poezie, co jsem si všiml, jsou spíše lyrické a já jsem spíše na epiku...nebo hlavně na epiku...když už. Protože když to je o pocitech, když to popisuje ty pocity, tak mě to nebaví už vůbec. Když to je o ději, tak děj mě alespoň zajímá.“ (Ž3)

„Blbě se to čte a nechápu vobčas ty děje v tom vůbec.“ (Ž6)

„Mě ta poezie vůbec jako nebaví. A vůbec jsem o tom jako nechtěla mluvit.“ (Ž4)

Dramata jsou mezi žáky poměrně oblíbená – jsou pro ně jednodušší na rozbor než poezie, úskalí skýtá orientace v postavách (pokud jich je vyšší počet). Nicméně divadlo aktivně nenavštěvují.

⁸⁷ Detailnější rozbor viz VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

„Vobčas, když mám náladu, tak se mi líbí divadlo, ale tím bych asi jako končil. (...) Čte se trochu líp ta forma toho, jak to tam je psaný, protože většinou tam je jméno, dvojtečka a to, co říká. Přijde mi, že tam jakoby je zábavnější děj, protože je to divadlo, tak musí zaujmout i trošku očima.“ (Ž2)

Z časového hlediska rozdělení seznamů si žáci nejčastěji vybírali knihy z 20. a 21. století.

„Skoro všechny knížky, co byly na konci toho seznamu, tak byly jako čtenářsky nejlepší pro mě...nebo nejjednodušší.“ (Ž1)

Nejstarší díla byla vybírána málo, žákům přijdou složitá, je v nich jiný jazyk, případně:

„No, jak to bylo žejo prvák, druhák, tak jsem si už ty knížky moc nepamatoval, takže jsem si vybral ty, co jsme probírali naposled.“ (Ž5)

Další povětšinou zachované pravidlo bylo max. 2 knihy od jednoho autora, pouze v jednom případě toto kritérium nebylo stanoveno. Mohli bychom říci, že žáci poměrně hojně využívali možnost mít více děl od jednoho autora (menší objem informací).

Na otázku, zda přečetli všechna vybraná díla, odpověděli pouze dva respondenti kladně. Ostatní přečetli většinou nadpoloviční většinu, setkali jsme se ale i se žákem, který úspěšně absolvoval maturitní zkoušku, i přesto že:

„Nečet jsem ani jednu knížku, abych řek pravdu.“ (Ž2)

5.1.2.6 Zkouška

Jelikož literární seznam je základním stavebním kamenem ústní části maturitní zkoušky z ČJL, zajímaly nás samozřejmě i podrobnosti o samotném průběhu zkoušek. Dotazovali jsme se na pocity respondentů (klid, nervozita,..), na přístup maturitní komise a jevy s tím vším spojené.

Přirozená nervozita se objevila téměř u každého:

„Já jsem tak nějak nevěděl, co od toho čekat, protože přisedící učitelku jsem v životě neviděl, a nakonec jako to bylo mnohem lehčí, než jsem si jako myslel, protože jako učil jsem se na to...jako poprvý v životě jsem se jako učil, a tak to byl takovej jako...jak to říct no, daleko hůř mě bylo při učení než při tý konečný zkoušce. (...) Paradoxně nejvíc nervózní jsem byl při tom tahání lističku.“ (Ž1)

„Ústní jsem se právě nebála vůbec. Začla jsem se jí trochu bát až jako tam na místě, ale já jsem fakt si byla jako, možná to zní trošku egoisticky, ale fakt jsem si byla jako jistá tím, že něco tam vždycky řeknu.“ (Ž4)

„Jak to bejvá, tak učitelka poradila. Ale zrovna to bylo takový, že tu češtinu jsem měl fakt našprtanou, takže mně to tolik jako nepomohlo, ale dost mě to překvapilo.“ (Ž6)

„Když jsem byl na potítku, tak jsem se toho docela bál a nerozepsal jsem se. Ale pak když už jsem šel na ústní zkoušku, tak jsem se rozmluvil. (...) Hlavně jsem spokojený s tím, že jsem si vylosoval knížku, která mě nebavila, ale i tak jsem dostal z toho jedničku. Takže vlastně jsem tím zároveň i dokázal, že to nebylo jen o tom...že to je jen o vylosování, ale že jsem zvládl odmaturovat i z knížky, která mě nebavila, z té úplně nejhorší.“ (Ž3)

„U toho ústního jsem se trošičku zakuckal, nebo zamotal jsem se do toho, co jsem říkal, a bylo to vo to horší.“ (Ž2)

„Nejdřív mi to přišlo docela dobrý, ale potom těch posledních pár minut u toho neuměleckýho textu jsem se tam docela tak jako zadržla a potom už jsem vlastně vůbec nevěděla, vo čem tam jako mám mluvit. No potom ke konci už jsem z toho byla taková docela jako vyčerpaná.“ (Ž7)

„Kdybych věděl, že vo těch knížkách vim jako 100 %, tak bych byl v klidu jako, i kdybych je nečetl. Ale že sem třeba měl tak jako polovinu knížek, vo kterých jsem věděl a vo tý druhý jsem jako...bych řek jako úplný minimum no. (...) Byl jsem nervózní.“ (Ž5)

Všichni respondenti uvedli, že učitelé k nim byli vstřícní a v rámci mezí se jim snažili pomoci, aby zkoušku zdárně absolvovali.

„Na češtině strašně hodný, strašně nám pomáhali, jako fakt mě dotlačili až k tomu jako to skoro říct prostě, protože jako snažili se mně pomoci a já jsem furt mířil někam jinam.“ (Ž1)

„Čekal jsem, že mě ta učitelka trošičku víc bude dusit, ale byli příjemný. A vlastně to ve finále bylo i relativně v pohodě. Snažili se mi pomáhat trošičku, ne zas moc.“ (Ž2)

„Mně nepomáhali, a ani bych nechtěl, aby mi pomáhali. Že jsem rád, že jsem to zvládl sám.“ (Ž3)

„Zbytek tý komise do toho nijak vůbec jako nezasahoval.“ (Ž4)

„Tak vo tech sem pomalu ani nevěděl, protože ty si...jako mně spíš přišlo, že si všímali spíš svýho než mě.“ (Ž5)

Společně s respondenty jsme se zamýšleli, proč je maturitní zkouška z literatury povinná. Jedna z možností je navázání na tradici (na rozdíl od matematiky, která povinná nebyla a o níž se vedou vleklé diskuze). Respondenti spatřují význam ústní zkoušky v přípravě do budoucího života – trénuje se vyjadřování, vystupování, kritické myšlení. Prokáže se, do jaké míry má člověk společenský rozhled. Nevidí smysl v porozumění básnickým prostředkům. Dva respondenti upřímně vyjádřili názor, že v maturitě nespátřují smysl, zkoušku by zrušili – stačilo by pouze hodnocení z průběhu studia.

Respondenti se shodli, že znají lidi, kteří úspěšně absolvovali maturitní zkoušku z ČJL, aniž by dané dílo, ke kterému si u zkoušky vytáhli pracovní list, skutečně přečetli (či aniž by vůbec něco přečetli) – z toho usuzují, že takto maturitu získat lze, ale výsledky nebývají tak dobré.

5.1.2.7 Čas

Kategorií, která spojuje všechny rozebírané aspekty výzkumu (tvoří jejich pozadí), je čas. Věnování času čtenářství a výuce může mít vliv na množství času, který je potřeba věnovat přípravě na zkoušku. Zkouška samotná je z hlediska času velmi nepatrnou záležitostí.

Pokud žáci věnovali dostatek času a pozornosti výuce, shodli se na tom, že bylo poměrně snadné ústní část maturity z ČJL splnit. Oproti jiným předmětům posléze nemuseli věnovat samostatné přípravě tolik času.

V rámci výzkumu jsme se nesetkali s nikým, kdo by v rámci svého volného času nějak výrazně upřednostňoval čtení – raději čas tráví jinak. Logicky tak nepěstují dostatečně své čtenářství, které by jim též usnadnilo přípravu na ústní část zkoušky.

Čas vyplynul pravděpodobně jako nejdůležitější faktor v rámci přípravy na zkoušku. Respondenti zmiňovali, že pro ně bylo obtížné správně si načasovat a rozfázovat učení.

„Myslím si, že je důležitý, aby si člověk jako řekl, kolik tomu potřebuje jako věnovat času, a já tím, že jsem věděla, že...fakt mi...jako nepotřebuju se tomu věnovat tolik, protože už nějaký ten základ z té školy mám, takže to hodnotím pozitivně.“ (Ž4)

V rámci rozhovorů bylo zjištěno, že mnozí žáci využívají již zpracované podklady ke knihám právě pro úsporu času:

„Protože když to udělá někdo..jak to říct..odborněji, nebo je to takový lépe přehledný, tak má samozřejmě míň práce. Každý má radši všechno hned jako dokonale, a když se to prostě nabídne, tak jako kdo to nevyužije?...“ (Ž1)

„Myslím si, že to je pro ně jednodušší, a když je nebaví jako číst žejzo, jako to nebaví hodně lidí podle mě v týdle době...jako číst knížku, takže je to pro ně jednodušší. Já si myslím, že mají jiný jako zájmy než čtení, třeba jako nějaký sporty, hraní nějakých her nebo...něco takovýho.“ (Ž5)

5.1.3 Rozhovory s učiteli

Dvěma hlavními aktéry výchovně-vzdělávacího procesu jsou žák a učitel. „*Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“⁸⁸ Jelikož příprava na maturitu nespočívá pouze na žákovi, přišlo nám vhodné obohatit výzkum i o učitelský pohled na věc. Cílem této části práce bylo zjistit, jak učitelé nahlíží na maturitní zkoušku v kontextu výuky ČJL na střední škole a jak se toto promítá do jejich práce.

Velmi si vážíme ochoty vybraných pedagogů účastnit se našeho skromného výzkumu. Velké množství učitelů se oborově-didaktickým bádáním vyhýbá, ať už je to z důvodu vysoké zaneprázdněnosti, únavy, ale i pochybnosti o smyslu takových aktivit. Bez nich by ale školství setrvalo ve stavu zaběhnutého stereotypu, což jak víme z jiných (humanitních) oborů, není žádoucí, ba možné.

Seznam respondentů:

U1 žena, 28 let praxe, gymnázium i SOŠ (speciální, pro sluchově postižené)

U2 žena, 11 let praxe, gymnázium

U3 žena, 35 let praxe, SOŠ

U4 žena, 2 roky praxe, SOŠ

Rozhovory s učiteli jsme se rozhodli tematicky rozdělit do 3 okruhů: osobnost učitele, výuka, maturitní zkouška.

5.1.3.1 Osobnost učitele

Učitel by měl vládnout klíčovými profesními kompetencemi, které jsou pro výkon učitelství žádoucí. Pedagog se při své praxi ale neustále formuje, proto hovoříme o tzv. komponentách, jež lze rozdělit minimálně do tří skupin:

- komponenta všeobecně vzdělávací – rozvoj vhodných vlastností a schopností učitele;
- komponenta předmětová – oborová znalost;

⁸⁸ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jirí a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003., s. 261.

- komponenta pedagogicko-psychologická – výchovná a vzdělávací činnost.⁸⁹

V návaznosti na zmíněné profesní kompetence jsme se dotazovali na profesní přípravu respondentů v rámci jejich studia na VŠ:

„Já musím říct, že mi přišla fajn. Náročná, ale fajn. Učili nás, jak se to dá dělat jinak. Otvírali nám oči, že to nemusí být jenom ta čistá „nalejvárna“. Učili jsme se pochopit, že každé dítě je individuál, že jsou různé cesty.“ (U4)

„Praxe byly fajn, ale spíš ta didaktika na tý vysoký škole úplně nebyla nějak jako...neměla nějaký prostě koncept, jo. Bylo to takový hrozně teoretický. A většinou my jsme měli i lidi, kteří už byli strašně dlouho z praxe, jako tý středoškolský nebo základoškolský. (...) Z toho praktickýho hlediska jsem se všechno tady jako učila až tady v průběhu. Vopravdu až v té samotné praxi, no.“ (U2)

„Řekla bych, že byla lepší ta literární než jazyková. Ale stejně, když to takhle hodnotím zpětně, tak nejvíc dá člověku ta vlastní praxe. Co teda nemůžu říct, že bych měla za zlé té škole, ale že nás naprosto nepřipravila na to, co s tím souvisí – nějaké dokumenty...to žádná škola nás na to nepřipravila, to jsme z toho byli v šoku. (...) A když si vzpomenu takhle na sebe, co se týče těch předmětů jako didaktika, to absolutně bylo nedostačující.“ (U1)

Zdá se, že výuka na vysokých školách se posunula k lepšímu, mladší pedagogové přicházejí do praxe lépe didakticky vybaveni, než byli jejich starší kolegové v začátku své kariéry.

Po respondentech jsme chtěli, aby se pokusili shrnout svou profesní filozofii určitým mottem/citátem:

„Neřídím se žádným profesním mottem, ale líbí se mi spousta moudrých myšlenek, které někdo vyjádřil i za mě. Obecně se asi snažím žít takto – „Co nechceš, aby ti jiní činili, nečiň ty jim.“ (U1)

„Motto ani ne. Asi jsem přísná a náročná, ale snažím se být k žákům maximálně spravedlivá, objektivní a zároveň vstřícná. Svě žáky беру jako partnery při společné činnosti.“ (U3)

„Společně to zvládneme.“ (U4)

Domníváme se, že pokud někdo chce učit ČJL, musí k tomuto předmětu mít vřelý vztah. U učitele ČJL se předpokládá, že bude mít zájem o jazykovědu, literaturu a kulturu

⁸⁹ VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 46–47.

obecně. Ve spojitosti se čtenářstvím a žákovskou přípravou jsme zjišťovali individuální učitelskou oblibu literárních druhů a forem, protože máme za to, že se to odráží ve výuce.

„Obecně se nevyhýbám ani jednomu z těch druhů. Samozřejmě všichni máme některé věci oblíbené, některé považujeme za základ pro všeobecné vzdělání, ale nijak je nevyhledáváme. (...) I člověk, který programově odmítá poezii, může přehodnotit svůj názor, protože může vnímat poezii přes písňové texty a k tomu se potom postupně dostat. A tak se jim to snažím i vysvětlovat. A oni sami potom třeba si najdou nějaký hezký text a najednou jsou překvapení, že je to vlastně poezie. (...) Možná že jim nikdo neukázal tu cestu.“ (U1)

„Nejčastěji asi sáhnu po próze, ale mám období, kdy tak jako bytostně prahnu po nějaké poezii, prostě mi v životě chybí. Drama vidím spíš jako takovou kratochvíli, mám ráda divadelní představení. Ale předlohu si teď většinou čtu jenom před tím, než jdu na inscenaci. (...) Ve výuce se klasicky nejlépe učí také próza, ale teda je pravda, že ne všechny texty jsou žákům stejně přístupné no. I já se v některých hůře orientuju.“ (U4)

„Samozřejmě víc mě baví próza, i čtu prózu jako víc než poezii, abych řekla pravdu, i sama jako si nevemu knížku poezie, že bych si četla básničky a nikdy jsem to ani tak neměla teda ani jako mladší, že to jsem četla, musím říct, taky jako z povinnosti, žejo abych to měla i na vejšce, žejo, přečteno atd. I když už jako s tím věkem se člověk samozřejmě na to jako dívá jinak, když pak s těma studentama dělám tu poezii, tak si úplně říkám „jéé“, vždyť to je takový jako pěkný...že mě to nebavilo. Ale já si myslím, že ta poezie, do té člověk prostě musí dozrát...že to je pro ně těžký. Takže je to vždycky i takovej oříšek pro mě, jak to s nima jako probrat. (...) Drama je fajn, že jo, já myslím, že i ty studenti to maj jako celkem rádi, protože se to dá i krásně demonstrovat na těch inscenacích.“ (U2)

Ve spojitosti s tím nás tak jako u žákovských respondentů zajímaly také alternativní přístupy k četbě (e-knihy, audioknihy, divadelní a filmové adaptace). K těmto možnostem mají dospělí asi vřelejší vztah, nicméně nijak výrazně je také nevyužívají, nejčastěji zůstávají u klasických knižních děl.

„Ty audioknihy, proti tomu vůbec nic nemám, když to jako místo četby si to poslechnou, spíš mám z toho já osobně takovej pocit, protože to беру podle sebe – kdybych to měla jako jenom poslouchat, tak já bych to přestala po chvíli asi vnímat, nebo bych měla tendenci stejně u toho dělat něco jiného, a nešla bych pak v tom tak do hloubky, jako abych to tak vnímala a prožila si tu knížku. (...) E-knihy (...) to je super.“ (U2)

„Vzhledem ke speciálním potřebám našich studentů jsou e-knihy a audioknihy jednou z forem, jak se seznámit s literárním dílem, které by pro někoho přečíst v tradiční podobě bylo obtížné. Filmová zpracování pak vnímám jako doplnění originálního psaného textu – ten je vždy základ.“ (U1)

„Ano – film, divadlo. Máme pro žáky předplatné. Ve škole vedeme filmový a čtenářský kroužek.“ (U3)

5.1.3.2 Výuka

Většina z nás se ve svém životě pravděpodobně setkala s učitelem, který své povolání vykonával jaksi povrchně, plytce, ve výuce pouze „přežíval“. Zároveň na mnoha školách vyučují pedagogové, kteří naopak disponují velikou zásobou doplňujících informací, které po žácích vyžadují, byť jsou často zbytného charakteru. To také vede k možné nechuti žáků z důvodu přesycení fakty. Co si z takového přístupu vezmou žáci, když je učitel nedokáže nadchnout pro obor? Toto jsou (mimo jiné) pádné důvody, aby učitelé nebyli (často jen) odborníky v oboru, ale aby byli (hlavně) oborovými didaktiky, aby věděli, jak správně učit.

Naši respondenti se dle jejich výpovědí vidí v roli učitele jako průvodce, inspirátor, předávající nové informace, posluchač, spolubesedující. Poslední dva zmíněné pojmy ukazují na požadovanou změnu výuky, která by neměla spočívat pouze na učiteli, ale zejména na žácích.

„Mají-li žáci přijmout učitele jako své průvodce ve spleťtém labyrintu bohatství světového písemnictví, musí věřit, že učitelé se o jejich četbu zajímají, že jsou schopni jim poradit. Takové postavení učitelů je však zatím pouze utopické (...).“⁹⁰ Toto tvrzení si na základě uskutečněných rozhovorů dovoluujeme vyvrátit.

„Jednak se snažím si s nimi hodně povídat o tom, co je zajímavá, a podle toho třeba směřuju i svoje doporučení a neustále sleduju, co vychází, a snažím se to (v tom lepším případě) hned přečíst, v pozdější době, hlavně teda z časových důvodů, samozřejmě se k tomu i vracet. Občas mi i studenti doporučí něco zajímavého.“ (U1)

„Kdo potřebuje poradit s četbou, tak to jsou takoví ti, co nečtou, co nemají něco svého oblíbeného. Takže pak už většinou vyloženě saháme pro tu četbu, aby to měli k maturitě, aby o to víc měli takovou trošku tu motivaci číst. To je jedna věc, že teda vybírám tady z tohohle seznamu, a druhá věc je pak samozřejmě taková ta individuální,

⁹⁰ ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ a kol. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 57.

kdy se snažím...zjišťuju, co toho člověka baví, jaký má zájmy a podle toho třeba nějak i tematicky vybírám ta díla.“ (U2)

„Vycházím z vlastního vkusu i ze vkusu žáků. Někdy jim říkám, co jsem četla, viděla, někoho tím inspiroji, někoho ne.“ (U3)

Stejný postoj určitě nemají všichni učitelé, nicméně může to signalizovat pomalu se měnící učitelský přístup.

Zajímalo nás, jakým činností dávají učitelé ve svých hodinách přednost. Z rozhovorů se žáky jsme se dozvěděli, že ve velké míře přetrvává frontální výuka zaměřená na literární historii.

„Vzhledem k povaze literatury jako druhu umění je podle mě nezbytná kombinace všech těchto složek.“ (U3)

„No samozřejmě, že by výuka měla kombinovat všechny složky. A vlastně i něco navíc, žejo. My jsme byli zvyklí se na střední učit ty „telefonní seznamy“, což hodně lidí právě odrazovalo, a tomu bych se chtěla ve své praxi vyhnout. Jako snažím se o to, no.“ (U4)

„V ideálním případě by se všechny zmiňované složky měly prolínat, ale pro mě je asi momentálně nejdůležitější vést studenty především ke čtenářství, aby sami aktivně vyhledávali zajímavé texty, přemýšleli o nich a dávali do souvislostí s vlastními zkušenostmi a znalostmi, aby jim knihy přinášely čtenářský zážitek a dál je inspirovaly.“ (U1)

Zpovídání učitelé nám potvrdili, že v hodinách využívají moderní technologie, ale nespatřujeme přílišnou zaměřenost na tyto možnosti. Nejčastější pomůckou je počítač a projektor, skrze které učitelé žákům promítají prezentace se zápisy, úryvky děl, filmů, různé obrázky a videa.

„Díky covidu tak vlastně se to dost všechno, žejo, posunulo, tady i skrz to online, takže se využívají i ty Classroomy, ty u nás fungují, kde se jim zadávají jako úkoly a podobně.“ (U2)

V rámci výuky školy občasně navštěvují divadelní představení, vzhledem k časovým možnostem však nijak pravidelně. Po zhlédnutí inscenace většinou následuje slovní rozbor, případně slohová práce k tématu. Zájemci mohou chodit s učiteli i na večerní představení. Nejčastěji navštěvují regionální divadla (např. Klicperovo divadlo, Divadlo Drak, Východočeské divadlo Pardubice).

Přese všechno je literární výchova stále školní předmět, který musí být nějak objektivně hodnocen. Jelikož je to ale výchova spojená s uměním, máme za to, že to není

vůbec snadná úloha. Znamky žáci získávají za testy, práci v hodině, literární interpretace, domácí přípravu apod. Žádný z dotazovaných učitelů nikdy nedal na vysvědčení hodnocení nedostatečně.

„Já chápu literaturu jako druh umění. Přesto si myslím, že se dá dobře hodnotit i známkou a sice znalost historie, teorie a její aplikace. Názor žáka na určité dílo známkou nehodnotím, o tom diskutujeme.“ (U3)

„Používám jak známky, tak slovní hodnocení. Hodnotím i jejich aktivitu při hodině, hodnotím jejich zájem a jestli třeba čtou něco sami, individuálně.“ (U1)

5.1.3.3 Maturitní zkouška

Tato část práce měla zejména poskytnout náhled na maturitní zkoušku z pohledů dvou rozdílných aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, jejíž úspěšné absolvování by mělo být cílem obou skupin. Dostáváme se zde opět k termínům *washback efekt* a *teaching to the test*, tj. přizpůsobování výuky závěrečné zkoušce.

„Od prvního ročníku se snažím vést žáky k četbě. Jinak žádné zvláštní přizpůsobení učiva nedělám. Pouze ve čtvrtém ročníku věnujeme větší pozornost didaktickým testům. Ale ve volném čase, nikoliv na úkor výuky.“ (U3)

„S maturanty jsme hlavně procházeli didaktické testy, zkoušeli psát slohové práce na zadaná témata z předchozích ročníků, kdy to ještě bylo v rámci státní části. Zadala jsem jim třeba zadání z roku, kdy jsem maturovala já. To bylo zajímavé pozorovat, jak se s tím poprali...tak jako zavzpomínat, kam se člověk posunul. No a z literatury taky používám pracovní listy z jiných škol, které jsem kdysi našla na internetu, aby věděli, co přesně se po nich bude chtít, jak to bude pak vypadat ten papír.“ (U4)

„V závěrečném ročníku se intenzivněji věnujeme interpretaci textů, využíváme vlastních zkušeností studentů s četbou a v souvislosti s vývojem čtenářských zájmů.“ (U1)

Dle čtenářských zájmů (snad) a dalších pravidel, která si v současnosti stanovuje každá škola, si žáci musí sestavit seznam. Na školách, z nichž pocházeli naši respondenti, zůstaly povětšinou zachované původní podmínky, které platily v letech, kdy ústní část byla součástí společné části maturitní zkoušky.

„Musí dodržet pravidla daná MŠMT (počty děl do 18. století, v 19. století a ve 20.–21., česká, světová, a pak rozvržení poezie, próza, drama). Konkrétní tituly si pak vybírají sami podle zájmu.“ (U3)

„Pro některé žáky je bohužel tím jednoznačným kritériem rozsah. Takže někteří vidí knihu a řeknou si, aha, to je tenký, to si přečtu k maturitě. Bohužel to je pro některé

jediné kritérium výběru, ale pro další to je zase třeba moje doporučení, doporučení někoho z jejich kamarádů, z jejich známých, rodiny. Nebo viděli třeba film zajímavý a rozhodli se, že si přečtou knížku a pak jsou teda hodně překvapení.“ (U1)

„Tak určitě nějaký to doporučení tam třeba taky jako ode mě hraje roli, ale úplně jako co vim, co maj takový ty studenti ty měřítka, tak to je: délka (aby to nebylo moc dlouhý), pak je to teda většinou na doporučení takhle těch spolužáků, že si mezi sebou řeknou, co bylo dobrý, žejo, a taky krátký, dobře se to četlo a podobně. A pak hodně i taky slyším takhle, že si nechávaj, žejo, poradit i vod rodičů nebo že to maj v knihovně doma právě, že to nemusej shánět.“ (U2)

Školní seznamy se do jisté míry upravují i dle přání žáků:

„Nastavili jsme si podmínky takové, že si do toho seznamu můžou přidat vlastní knihu podle svého uvážení. Mohli si jich tam přidat víc. Když jsme to sestavovali ta pravidla, tak tam bylo vyloženě napsáno v těch pokynech, že si případně může vytvořit seznam vlastní, ale trošičku jsme si, jak se říká, naběhli, protože to třeba pro mě znamenalo letos vytvořit asi 15 nových pracovních listů. Byla to strašná práce.“ (U1)

„Ano. Ptáme se žáků, co by si chtěli přečíst, co jim v knihovně chybí.“ (U3)

„Ted' tam takovejch 5 knížek se třeba přidává eště. Je to spíš z té současnější...nebo snažíme se tam doplňovat tu současnější, že se tam hodně doplňuje třeba ty ženské autorky, ty české naše. Pak samozřejmě trošku reagujeme na takový ty tendence teda dobový jako Zaklínač, žejo, a Hry vo trůny a takovýdle, tak se tam taky jako přidaly, protože taky to čtou, tak aspoň něco, aby teda žejo přece jenom to bylo, co je jim blížký. (...) Poslala jsem papír a měli si tam napsat, co třeba by tam jako, co by si představovali, aby se přidalo do těch kánonů...něco jsou samozřejmě nesmysly. (...) Aby to bylo trošku adekvátní jejich věku.“ (U2)

Dle výpovědí učitelů ve výzkumu Štěpánika (2018), je nejnáročnější ústní část maturitní zkoušky z ČJL, následuje didaktický test a slohová práce. To je pro nás poměrně překvapivé tvrzení, a proto jsme se na tuto otázku soustředili i my. Všichni zpovídání učitelé se shodli na tom, že je určitě lepší, když ústní a písemná část zkoušky spadá do profilové části. Jsou si vědomi toho, že učitelé do určité míry znají své žáky z průběhu studia. Což může hodnocení napomoci.

„Celková úroveň zkoušky má klesající tendenci. Didaktický test ten je takový průměrný, občas někdo může zakolísat, písemná práce – řekla bych, že po skončení celostátního opravování je úroveň slabá. Jsou značně rozdílné nároky na různých

školách. No a ústní...forma, kterou nastolil CERMAT není tak špatná, ale záleží na vyučujících, jak ke zkoušení literatury přistoupí.“ (U3)

„Určitě je to jistý posun k lepšímu, k větší samostatnosti jednotlivých škol, aby si to opravdu každá škola mohla uzpůsobit na míru, ale nejsem si jistá, jak už jednou jsme měli tu podobu nastavenou nějak, jakože vycházíme z té státní podoby, tak už si na to zřejmě jak veřejnost, tak studenti zvykli natolik, že už to v podstatě vyžadují, očekávají a považují za...jak to vyjádřit...dostačující? Ale mně to prostě pořád připadá směšné a nedůstojné, aby si člověk vylosoval z nějakého seznamu 20 titulů a mluvil jenom o té knížce a ten kontext jenom okrajově jenom zmínil, protože na to není prostor. A to mi hrozně vadí.“ (U1)

„Mně se líbí ta práce s tím textem, že tam opravdu musí něco umět, že to není takový to jako „my sme se našprtali“ tady tu literární historii a jeli jsme jak dějepis a s ukázkama jsme tam pak nějakou poslední minutu pracovali, přiřadili. Samozřejmě je to takový jako čím dál víc ošidný, to, jak oni poctivě se na to připravují, zda to mají jako přečteno, že jo, protože s tím internetem s těmi všemi materiály a s tím vším, jak to je všechno už prostě zpracovaný – x knížek má prostě tisíc různých verzí těch zápisů, tak přece jenom už spousta se spolíhá na to, že si tady najdou k těm knížkám, což tomu tak trošku nahrává. Ale ono se to zas jako projeví trošku pak u té maturity, to, jestli to jako četli/nečetli.“ (U2)

Stejně jako někteří učitelé ČJL mimo naše šetření se domníváme, že nezanedbatelné procento studentů si vlastní přípravu, a hlavně samotnou četbu vybraných děl k maturitě zjednodušuje, díla často nečtou a využívají pouze materiály z internetu. „Je tam spousta chyb. Když se ptám potom proč to stáhli, proč to neudělali, tak tam třeba hraje svoji roli čas, energie – neměl jsem čas, už jsem nemohl, tak jsem to prostě stáhnul, ale vím, že je to špatně.“⁹¹ Tuto tezi potvrdili i naši respondenti.

„Stále...možná naivně...věřím tomu, že osobní příklad učitele, rodiny, kamarádů, spolužáků dokáže přimět i „nečtenáře“ k tomu, aby alespoň přemýšlel o tom, co mu doporučí ostatní, dokonce pak tu knihu i otevřel, prolistoval a nakonec přečetl. Stalo se mi už víckrát, že i zapřísáhlý odpůrce a odmítač byl nakonec příjemně překvapen a překonal svůj původní postoj. (...) Jestli dokážu odhalit přípravu staženou z internetu? Troufám si tvrdit, po mnohaleté zkušenosti s ústním zkoušením stovek maturantů, že

⁹¹ Tuto myšlenku rozvíjejí například v podcastu *Akcent* Josef Soukal a Tereza Podholová – Podcast Čtenářský deník slaví úspěch. Jak je to ale dnes s povinnou četbou na tuzemských školách?. *Český rozhlas* [online]. [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/podcast-ctenarsky-denik-slavi-uspech-jak-je-ale-dnes-s-povinnou-cetbou-na-8988372>.

ve většině případů ano, i když určité existují kvalitně zpracované přípravy, ale těch se lenoch nejspíš nedopátrá a „našprtá“ se spousta nesmyslů. Obvykle se pozná, kdo knihu četl, stačí se šikovně ptát.“ (U1)

„To si v žádném případě nemyslím a taky na to žáky upozorňuji, že tato příprava je nevhodná a absolutně nedostačující. Snažím se jim to vysvětlit tak, že literatura je druh umění a smysl pro mě jako čtenáře má jen tehdy, když se s ním seznámím. Pouze potom jsem schopen (schopna) o něm mluvit, vytvořit si názor, vím, jak na mě dílo působilo. V opačném případě je to „papouškování“ názoru někoho jiného.“ (U3)

„Jsou studenti, kteří jsou jako dobří, dobře komunikativní a stačí jim to, jo, protože to uměj prostě podat, jo, a uměj pak dobře pracovat s tou ukázkou.“ (U2)

Co tedy po žácích učitelé chtějí? Dle čeho je u zkoušky hodnotí?

„U maturity chci, aby žák dokázal, že se umí správně česky vyjadřovat písemně i ústně. Že má základní kulturní přehled a je schopen porozumět uměleckému i odbornému textu. A to si myslím, že je důležité i pro další život. (...) Žák by měl prokázat porozumění uměleckému i neuměleckému tetu, zároveň by měl být schopen využít teoretické znalosti při práci s textem a měl by znát literárně historický kontext, tj. prokázat znalost dějin literatury v souvislosti se společenskou situací.“ (U3)

„V ideálním případě bych si představovala, že student prokáže všeobecný kulturní a historický přehled, dokáže si dát do souvislosti literaturu, umění, historii, společenské souvislosti – všechny poznatky, zkušenosti a vědomosti si propojí a ty souvislosti chápe jako celek. V životě to přece tak chodí, že nic není samo o sobě, všechno kolem nás má nějaký kontext, čím větší rozhled, tím méně podléháme nejrůznějším dezinformacím a zjevným nepravdám. Tím se pak kultivuje celá společnost. To je ale nesplnitelný sen. Měl by také prokázat schopnost přečíst text a porozumět mu, to platí obecně v jakémkoli předmětu.“ (U1)

„Já si myslím, že ideální je, když je schopen prostě s tím zkoušejícím komunikovat, když prostě mluví, je tam vidět nějaký ten třeba i trošku ten zájem.“ (U2)

5.2 Výsledky analýzy

Z výpovědí našich respondentů je patrné, že výuka ČJL na středních školách má stále převážně frontální charakter, avšak zvyšuje se práce s texty, zejména v maturitním ročníku. V různé intenzitě se projevuje *washback efekt* – zaznamenali jsme ho zejména u středních odborných škol, gymnázia výuku tolik nemodifikují. Často mají pro tento

předmět také vyšší hodinové dotace, mohou si proto dovolit více různých aktivit, například i různé kulturní akce.

Žáci jsou povětšinou s výukou svých učitelů spokojeni. I když je předmět příliš nebaví, chápou důležitost některých jeho částí pro budoucí život. Literární část předmětu však pojmají spíše jako zájem než jako nutnost.

Na základě uskutečněného výzkumu lze konstatovat, že u žáků, kteří nepovažují čtení za svou zálibu, je velmi důležitou součástí přípravy k maturitní zkoušce školní výuka. Pokud učitel nedokáže žákům skrze sebe přiblížit krásu práce se slovy, neposkytne jim vodítka, pomocí nichž by objevili krásu literatury, je krajně nepravděpodobné, že se jejich vztah k literárnímu umění zlepší. Má tedy důsledná práce s texty v hodinách ČJL efekt na změnu „nečtenářství“? Může tomu určitě napomoci, nicméně 100% pravidlo za tím hledat zřejmě nemůžeme. Z žáků se třeba nestanou pravidelní čtenáři, ale minimálně se naučí uvažovat a diskutovat nad texty, což dle výpovědí učitelé vlastně u maturitní zkoušky požadují.

V dnešní době je asi nemožné, aby žáci nenatrefili na zpracované studijní materiály na internetu. Jde ale o to, aby čerpali z dobrých zdrojů. V tom jim také mohou být učitelé nápomocni, je ale potřeba, aby se v těchto materiálech orientovali. Potvrdil se nám předpoklad, že větší znalost jiných zdrojů informací, než jsou učebnice apod., mají mladší učitelé, kteří se lépe orientují v moderních technologiích, protože s nimi běžně pracovali již za svého studia. Při přípravě se tedy žáci učí buď z toho, co si na základě četby v průběhu studia vypracovali, či se učí z cizích materiálů. U zkoušky se potom samozřejmě cítí lépe ti, kteří mají k literatuře vřelejší vztah, či věnovali přípravě (čtení a učení) více času. Žáci, kteří přípravu podcení, většinou nemají zájem na zisku výborného výsledku u zkoušky, chtějí ji prostě jenom splnit, a soustředí se třeba na jiné předměty. Učitelé většinou dokážou odhalit jedince, kteří díla nečetli, ale (ač někteří neradi) akceptují i jiný druh přípravy a žákům se většinou snaží u zkoušky v rámci mezí pomoci. Učitelské požadavky na první pohled nevypadají nijak náročně, ale pro současné žáky takovými občas mohou být.

Podkladem pro ústní část maturity z ČJL jsou seznamy literárních děl. Jejich základní strukturu a pravidla pro sestavování individuálních žákovských seznamů většina škol převzala z dob, kdy tato část byla ještě součástí společné státní maturity – zřejmě tato kritéria byla nastavena dobře. Jejich modifikací by mohlo dojít k devalvování úrovně zkoušky, už tak je dle některých učitelů náročnost nízká. Vzhledem k možnostem výuky (zejména na odborných školách) však zřejmě není prostor požadavky zvyšovat. Jiná

situace by mohla být na gymnáziích, kde se u žáků předpokládá vyšší všeobecné povědomí. V literárních seznamech shromážděných od 7 respondentů bylo 75 různých děl, což značí o poměrně velké diverzitě. Nejčastěji vybraná díla byla:

- Krysař (V. Dyk)
- Ostře sledované vlaky (B. Hrabal)
- Bílá nemoc (K. Čapek)
- R.U.R. (K. Čapek)
- Velký Gatsby (F. S. Fitzgerald),

z nichž první tři uvedené byly též mezi 25 nejčastěji zastoupenými díly na školních seznamech (viz graf 4).

Kritériem výběru knih není dle žáků primárně délka, což si mysleli pedagogové, ale spíše kontextuální pozadí – informace o autorovi a dějinné epoše. Obě skupiny se ale shodly na neoblíbené poezie, což vnímáme jako jeden z největších problémů současné výuky.

Narážíme zde také na pojem *kognitivní trpělivost*. Chápeme ji jako schopnost a ochotu číst hutnější a složitější texty, trpělivost a čas pro pochopení syntakticky náročných větných struktur. Ve výuce zřejmě není prostor pro hlubší analýzu textu – volný čas ale žáci této činnosti moc nevěnují – různé kulturní (čtenářské, filmové, divadelní,..) kroužky či aktivity příliš nevyhledávají. Marianne Wolfová rozvíjí pojem kognitivní trpělivosti takto: „*Kognitivní trpělivost znamená obnovit takový rytmus času, jenž vám umožní věnovat se čtení vědomě a záměrně.*“⁹² Čím dál častěji se u čtenářů, recipientů textu, setkáváme s poruchami porozumění textu. Neporozumění může nastat na různých úrovních – neporozumění slovu, větě, ale i vztahům mezi větami či celkové struktuře textu. Jedním z důvodů může být nedostatečné povědomí o realitě, která je v textu vyobrazena. Další možností je nejasnost či obtížnost textu, „těžký“ styl autora. Žák pak není schopen interpretace.⁹³ Pokud neporozumění přetrvává a propast mezi čtenářem a texty se zvětšuje, dochází často k úplné rezignaci na čtenářství. Schází dnešním mladým lidem empatie? Co by se s nimi stalo, pokud by se nikdy neseťkali s odlišnými myšlenkami a postoji druhých? Kam by taková společnost směřovala? „*Samotné přijetí nového úhlu pohledu i pocitů jiných lidí je jedním z nejdůmyslnějších, a*

⁹² WOLF, Marianne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložil Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020, s. 200.

⁹³ VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 30–31.

*přítom nedoceňovaných základů procesů hlubokého čtení.*⁹⁴ Kolik mladých čtenářů je v dnešní době schopno hlubokého čtení? Kolik mladých čtenářů je schopno vlastní interpretace, ať už přečteného textu krásné literatury, tak běžné informace?...

Na tento problém poté ve finální části středoškolského studia zakončeného maturitou navazuje neochota samostatně si zpracovat podklady k učení na tuto zkoušku. Točíme se vlastně v kruhu. Proč ztrácet čas vypracováváním vlastních materiálů, když je toho spousta dostupného na internetu? Žákům přijde dostatečné (a mnohokrát se to reálně osvědčilo) "naučit" se cizí rozbor. I s takovou přípravou se dá v dnešní době odmaturovat. Naskytá se pak zásadní otázka – má ústní zkouška z ČJL smysl?

⁹⁴ VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 54.

6 Interpretace výzkumu

V této kapitole shrnujeme výsledky výzkumu, přiznáváme limity výzkumu a také navrhuje další možné výzkumné záměry.

Jsme si vědomi, že náš výzkum měl pouze regionální charakter a mohl být podložen výpověďmi vícero respondentů a mohl být více vyvážen z hlediska genderu. Vzhledem k rozsahu práce ale považujeme počet za dostatečný.

V rámci praktické části této práce jsme využili různé výzkumné přístupy pro zjištění různých aspektů týkajících se literárních seznamů k maturitní zkoušce z ČJL. „*Při triangulaci v metodologii jde o paralelní užívání různých druhů dat či různých metod při studiu jednoho a téhož problému.*“⁹⁵ Triangulací se zvyšuje efektivita výzkumného šetření i průkaznost jeho výsledků. V kapitole 4 jsme na výzkumném vzorku škol z Královéhradeckého kraje zjistili několik statistických údajů o školních seznamech, ze kterých si žáci mohou vybírat díla k ústní části maturitní zkoušky z ČJL. V porovnání s podobným šetřením ze školního roku 2012/2013 jsme zjistili, že se školní seznamy začaly mírně obměňovat, což považujeme za velmi přínosné. Školní seznamy sestavují učitelé, kteří vycházejí z RVP a vlastních ŠVP, čerpají většinou z obsahů nejčastěji užívaných učebnic, obohacují seznamy dle svých čtenářských zkušeností, ale v posledních letech také zakomponovávají čtenářské preference žáků.

Zjistili jsme, že seznamy nijak výrazně neupřednostňují ani českou, ani světovou literaturu. Nejvíce knih je nabízeno z kategorie česká literatura 20. a 21. století. Ze 70 % školní seznamy tvoří díla prozaická. Zde vidíme propojenost s druhou částí výzkumu, která nám podkryla specifika individuálních žákovských seznamů. Žáci nijak výrazně neupřednostňují českou literaturu oproti světové, mají raději novější prozaická díla. Velký problém jsme zaznamenali u poezie. Je záhodno hledat nové cesty k tomuto druhu literatury. Zajímavé možnosti ukazuje například publikace *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii*⁹⁶.

Jak ukázal náš výzkum, stěžejní pozornost je na českých školách stále věnována literární historii. „*Literární historie by přitom neměla být pojímána jako sled faktografických informací ze života autorů literárních děl, ale jako doklad vazby mezi*

⁹⁵ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, 2012, s. 32.

⁹⁶ VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022 [cit. 2023-08-12]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf

*životem a dílem umělce, případně by měla podávat svědectví o vlivu určitých událostí z osobního života na tvůrčí aktivitu umělce.*⁹⁷

Současná koncepce literární výchovy však spočívá především na četbě, emocionálním prožitku, interpretaci textu a na vzájemné komunikaci a sdílení s ostatními. Byť již Ladislava Leberduchová ve své publikaci *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých* nastiňuje možnosti didaktické interpretace textu, z výpovědí respondentů je zřejmé, že ne na každé škole je této metodě věnován dostatečný či žádoucí prostor ve výuce ČJL.⁹⁸ „*Upřednostnění čtenářské role před rolí žákovskou může učiteli usnadnit i přenos pedagogických a didaktických principů, kterými chce žákovu osobnost formovat.*“⁹⁹ V rámci komplexní školní výuky jde o to naučit žáky samostatně a kriticky myslet a usuzovat.

Čím dál více se prosazuje model dialogického vyučování, kdy učitel zastupuje pouze jeden z možných hlasů/názorů. Nejběžnější metodou výuky je zřejmě učitelem řízený rozhovor – vyučující se ptá, žáci odpovídají. To ale není klasická diskuze. Ta spočívá v tom, že se účastníci vyjadřují k probíranému tématu, sdělují si svá stanoviska a obhajují či vyvrací názory. Interpretace textů by neměla mít jeden jasně stanovený výsledek.¹⁰⁰

Z uskutečněného šetření vyplývá, že by bylo žádoucí obohatit hodiny literární výchovy i o práci s texty současných autorů – většina běžně užívaných učebnic (pracovních sešitů, čítanek) v tomto ohledu zaostává. Otázkou je, jak často jsou školy ochotné obměňovat užívané učebnice. Klade to totiž požadavky na učitele, aby si udržovali přehled o trhu s učebnicemi, příp. didaktickými materiály schválenými MŠMT. Nic ale učitelům nebrání zahrnovat do výuky texty, které nejsou součástí učebnic. Žákům ve starších textech chybí soudobá témata. Je jasné, že učitelé nemohou znát úplně všechno, co na knižním trhu neustále v ohromných kvantech přibývá. U současné literatury často nevíme, do čeho jdeme. U klasiky už nám naopak historie řekla, zda je to hodnotné. Jedním z kritérií kvalitní literatury může být obsažnost nadčasových témat, která však dnešní čtenáři/žáci často nedokážou rozklíčovat. Po návrhu a vhodné konzultaci je ale jistě vhodná moderní díla, která jsou žákům bližší, do výuky (alespoň

⁹⁷ VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 48.

⁹⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, s. 10–14.

⁹⁹ VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 48–49.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 26–29. Vybrané metody a strategie práce s textem jsou představené na s. 32–43.

částečně) zařazovat. Když budou žákům stále nucena stejná díla a jejich jediná možná interpretace, povede to jedině ke vzniku čtenářské averze, což dozajista nemůže být cílem ani jediného učitele literatury.

Zajímavým problémem je otázka hodnocení literární výchovy. Většina učitelů, kteří se zúčastnili šetření, uvedla, že v průběhu roku konstruuji testy, jež jsou základem pro stanovení pololetní a závěrečné známky. Tyto testy jsou velmi často zaměřeny zejména na faktografii (které je i v hodinách věnován velký prostor), méně pak již na práci s textem, příp. didaktickou interpretaci. Literární výchova by ale především měla rozvíjet estetické vnímání a prožívání, formování osobních hodnot a životních postojů, což se skrze testy dá jen velmi těžko hodnotit. Z různých výzkumů vyplývá, že žáky znechucuje prosté memorování autorů a knih, nevidí v tom žádný smysl (a vlastně mají pravdu). Podíváme-li se na hodnocení žakovských replik při interpretaci textů, i zde se naskytuje nemalé úskalí. Učitel by neměl po žácích požadovat stejné vnímání textu, jako má on sám. Jeho role by spíše měla být v motivaci a povzbuzení žáků při jejich argumentaci. Žáci do interpretace mohou vnášet vlastní životní zkušenosti a asociace. Docházíme k tomu, že učitel by měl mít spíše roli moderátora procesu. Pomocí vhodně zvolených metod pak můžou prohlubovat žakovský zájem o literaturu. V tom vidíme stěžejní oblast, která by se měla hodnotit – žakovský zájem a zapojení do problematiky textů (interpretací).

Nezbývá než se ptát: Má současná podoba výuky literatury na středních školách smysl? Například dle zkušeností Davida Jirsy, vysokoškolského pedagoga a autora známého YouTube kanálu *Na potítku*¹⁰¹, se v západních zemích literatura učí diametrálně odlišně než v České republice. Obsahem literárních hodin (případně vysokoškolských seminářů) je detailní rozbor několika málo vybraných děl, často pouze jedna kniha za půl roku/rok. Rozvíjí se přístup formalistické literárně-teoretické školy *New Criticism* za využití metody *close reading*, která „ignoruje“ autora, a naopak otevírá text čtenářům. Neexistuje jedna jediná správná interpretace daného díla, ale metoda vede každého čtenáře k uvažování nad textem a objevování různých individuálních interpretací. Ve Velké Británii je realita obdobná – žáci se poslední dva ročníky střední školy primárně připravují na maturitu, studují již pouze 3 nebo 5 předmětů – mají proto dozajista větší prostor pro hlubší uvažování o vybraných předmětech a jejich tématech. Výuka literatury je vedena formou samostatného předmětu – tzn. jazykověda je vyučována odděleně. Žáci

¹⁰¹ *Na potítku: příprava k maturitě z češtiny* [online]. © 2022 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://napotitku.cz/>

tak mají větší prostor seznámit se s hloubkovou analýzou textu (což v dospělém životě dozajista upotřebí). Kromě diskuze nad vybraným analyzovaným titulem žáci píšou eseje, ke kterým využívají také sekundární literaturu, takže se seznámí i s odbornými texty.

Možným řešením, jak zlepšit schopnost žáků analyzovat texty, by bylo zavést samostatný předmět analýzy. Zaměřovat se na tematizaci určitého fenoménu. V běžných hodinách ČJL v České republice se totiž nejčastěji učitelé s žáky věnují průřezu literární historie a literární vědy (to však již v menší míře). Pro takovou změnu v českém školském systému však zřejmě ještě nedozrál čas – momentálně se hodiny poskytované pro humanitní obory spíše ubírají.¹⁰² Stále se ve všem spíše klade důraz na kvantitu, ne na kvalitu. Když už čteme, často je to pod tlakem – čteme rychle, nepozorně. Přitom porozumění a možnost či schopnost analýzy je základním předpokladem pro většinu lidských činností, nejen v práci s texty.

Podíváme-li se do současně platných RVP, nalézáme v nich značnou volnost a prostor pro učitele tvořit ŠVP a tematické plány přesně na míru filozofii dané školy. Po prozkoumání několika náhodně vybraných ŠVP jsme dospěli k závěru, že učitelé příliš nevyužívají tuto možnost a většina ŠVP si je víceméně podobna, moc inovací jsme neshledali.

RVP G uvádí v rámci literární komunikace následující očekávané výstupy žáka:

- *„rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým;*
- *objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí;*
- *na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu;*
- *rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře;*
- *rozezná typy promluv a vypravěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu;*

¹⁰² Občané z Ostrovní #2 - Výchova čtenářů v Čechách. In: *HAVEL CHANNEL* [podcast]. © 2020–2022, 16. 6. 2021 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://havelchannel.cz/cs/01582/obcane-z-ostrovní-2-vychova-ctenaru-v-cechach>

- *při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech;*
- *identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře;*
- *postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu;*
- *rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní;*
- *samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl;*
- *vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení;*
- *vysvětlí specifickou vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny);*
- *tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje;*
- *získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.*¹⁰³

Dále RVP G uvádí učivo, které by žáci měli obsáhnout – též nám přijde velmi obecné a variabilní:

- *„základy literární vědy – literární teorie, literární historie, literární kritika, poetika; interdisciplinárnost literární vědy; literatura a její funkce;*
- *metody interpretace textu – interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování;*
- *způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky);*

¹⁰³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

- *jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla – tropy; figury; rytmus, rým a zvukové prostředky poezie; monolog, dialog, přímá a nepřímá řeč, nevlastní přímá a polopřímá řeč; typy kompozice; motiv, téma;*
- *text a intertextovost – kontext, vliv a způsoby mezitextového navazování a mezitextové komunikace (motto, citát, aluze), žánry založené na mezitextovém navazování (parodie, travestie, plagiát), hraniční rysy textu (předmluva, doslov, ilustrace, obálka; autorský komentář, recenze);*
- *vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury – funkce periodizace literatury, vývoj kontextu české a světové literatury; tematický a výrazový přínos velkých autorských osobností; literární směry a hnutí; vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu.*¹⁰⁴

RVP SOV jsou ještě více obecné – vzdělávání v jazykové sféře směřuje k tomu, aby žáci:

- *„uplatňovali český jazyk v rovině recepce, reprodukce a interpretace;*
- *využívali jazykových vědomostí a dovedností v praktickém životě, vyjadřovali se srozumitelně a souvisle, formulovali a obhajovali své názory;*
- *cháпали význam kultury osobního projevu pro společenské a pracovní uplatnění;*
- *získávali a kriticky hodnotili informace z různých zdrojů a předávali je vhodným způsobem s ohledem na jejich uživatele;*
- *cháпали jazyk jako jev, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa.“*

V rámci estetického vzdělávání (kam spadá i literatura) by měli být žáci vedeni k tomu:

- *„uplatňovali ve svém životním stylu estetická kritéria;*
- *cháпали umění jako specifickou výpověď o skutečnosti;*
- *cháпали význam umění pro člověka;*
- *správně formulovali a vyjadřovali své názory;*
- *přistupovali s tolerancí k estetickému cítění, vkusu a zájmu druhých lidí;*

¹⁰⁴ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

- *podporovali hodnoty místní, národní, evropské i světové kultury a měli k nim vytvořen pozitivní vztah;*
- *získali přehled o kulturním dění;*
- *uvědomovali si vliv prostředků masové komunikace na utváření kultury.*¹⁰⁵

Z uskutečněných rozhovorů jsme vyrozuměli, že žáci i učitelé se snaží obsáhnout předepsané pokyny RVP. Do jaké míry jim ale skutečně dostojí a jak moc kreativně k plánování a uskutečňování výuky přistupují ovšem nebylo stěžejním cílem našeho výzkumu. Vrátime-li se k naší hlavní hypotéze (Na úspěšném absolvování ústní části maturitní zkoušky má velký podíl jak žákovská příprava, tak učitelský přístup po celou dobu studia. Valná většina žáků je za současných podmínek schopna úspěšně absolvovat literární část maturitní zkoušky.), musíme konstatovat, že byla prokázána. Viděli jsme ale, že tato oblast vzdělávání má značné mezery.

Ve spojitosti s předloženým výzkumem nás napadly další problémy, které by bylo záhodno rozvinout v dalších výzkumech:

- srovnání pohledů jedinců, kteří maturovali v době, kdy ústní zkouška byla součástí společné části maturity a současných maturantů;
- pohled neúspěšných maturantů na maturitní zkoušku;
- psychologický dopad maturitní zkoušky (či jiných významných zkoušek) na osobu dospívajícího člověka;
- nutnost povinné maturity z literatury.

¹⁰⁵ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23-41-M/01 Strojírenství* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%202341M01%20Strojirenstvi.pdf>. Učivo je zde opět charakterizováno velmi obecně, učitelé tak mohou začlenit do výuky své a zejména žákovské zájmy.

Závěr

V rámci diplomové práce jsme se zaměřili na zkoumání literárních seznamů k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury. Popsali jsme současné čtenářské preference dospívajících a dospělých českých čtenářů, dotkli jsme se také tématu moderních technologií a jejich vlivu na čtenářství. Dále jsme se v teoretické části zabývali maturitní zkouškou, jejím vývojem a současnou podobou, zejména pak maturitní zkouškou z českého jazyka a literatury a její ústní částí.

Praktická část diplomové práce předkládá obsahovou analýzu vybraného vzorku školních seznamů literatury k maturitní zkoušce (v porovnání s dřívějším výzkumem podobného typu). Zjistili jsme mírné obměny ve školních kánonech, avšak výraznou proměnu jsme nezaznamenali. Po roce 1989 se knižní trh neskutečně rozrostl a přináší nám stále nové a nové tituly jak z české, tak zahraniční produkce. Jak prokázal kvantitativní výzkum, zastoupení současných autorů na školních seznamech není doposud nijak výrazně obsáhlé. Ptáme-li se, zda odpovídají výzkumy čtenářských preferencí tomu, co se učí ve škole, co systém požaduje, musíme konstatovat, že nikoliv. Drobné změny jsme zaznamenali, avšak "stálice" školních kánonů zůstávají. Neustává obliba děl K. Čapka, B. Hrabala, ale i starších autorů jako např. W. Shakespeara či Molièra.

V návaznosti na kvantitativní výzkum jsme v další části práce podnikli kvalitativní šetření – v polostrukturovaných rozhovorech se žáky a učiteli jsme se pokusili prozkoumat vnímání maturitní zkoušky a přípravy na ni. Zjistili jsme, že každý žák má specifický přístup, avšak valná většina spoléhá v přípravě na maturitu na pomoc učitelů, rodiny či přátel. Ve velké míře je využíván internet, kde dnes žáci mohou naleznout spoustu vypracovaných materiálů, které se někteří z nich jen pouze mechanicky naučí nazpaměť. Hlubší osobní přínos daného žáka bývá spíše upozaděn, případně nevyužit. To ale odporuje tendencím současného vzdělávání. Je tedy na místě se zamyslet nad novými podobami školní výuky literatury a nad podobou maturitní zkoušky.

„Univerzální zákony morálky, které najdeme v každé kultuře, začínají u příběhů.“¹⁰⁶ Čtení nám propůjčuje schopnost opustit, a přitom neopustit vlastní svět – proč se této schopnosti dobrovolně zříkat? Proč vlastně lidé čtou? Hledají zábavu, poučení, samotný proces čtení je esteticky naplňuje. Četbou klasiků se učíme pochopení

¹⁰⁶ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host, 2020, s. 146.

metafor, čtení mezi řádky – neustále tak zvyšujeme tolik potřebnou mediální gramotnost. Můžeme pochopit, jak mysleli lidé v jiných dějinných epochách, můžeme podprahově vstřebávat různé aspekty morálky, lidských emocí a pravidel. Literatura dokáže měnit charakter člověka. Záleží pak na tom, k jaké literatuře se lidé dostanou. Kde jinde než ve škole poskytovat prostor pro zkoumání různých zákoutí lidského smýšlení.

Výzkum nám byl přínosem do vlastní učitelské praxe a nahlédnutím do čtenářských zájmů a myšlení dnešních žáků a učitelů.

Zdroje

A. tištěné

1. ADÁMKOVÁ, Petra a JIRSA, David. *Maturita z českého jazyka a literatury: ústní zkouška*. Brno: Didaktis, 2021. ISBN 978-80-7358-371-2.
2. ARNSETH, Hans Christian, ERSTAD Ola, JUHAŇÁK, Libor a ZOUNEK, Jiří. Pedagogika a nové výzvy výzkumu ICT: Role digitálních technologií v každodenním životě a učení mládeže. *Studia paedagogica*, roč.21, 2016, č. 1, s. 87–110. ISSN 1803-7437.
3. BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
4. BOUDA, Tomáš. *Čtení v digitální době – tablet v osobním informačním prostředí čtenáře*. Praha, 2017. Disertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
5. BUBENÍČKOVÁ, Petra a kol. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.
6. ČUŘÍN, Michal, BUBENÍČKOVÁ, Petra a kol. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. ISBN 978-80-7405-327-6.
7. FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Vít RICHTER a TRÁVNÍČEK, Jiří. *Covidočtení: co s naším čtenářstvím udělala pandemie*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1095-5.
8. FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.
9. GEJGUŠOVÁ, Ivana a KUBECZKOVÁ, Olga. *Nové pohledy na českou literaturu a její vyučování: distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7368-015-7.
10. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
11. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, 2012. ISBN 978-80-7248-808-7.

12. HORÁKOVÁ, Kristýna. *Analýza školních seznamů literárních děl k ústní části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury*. Praha, 2021. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
13. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Druhé, aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
14. KABELE, Jiří. *Proměny modelu maturitní zkoušky v České republice*. Praha, 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
15. *Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury společné části maturitní zkoušky: informační podpora učitelů českého jazyka a literatury k nové maturitní zkoušce*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-87337-00-4.
16. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
17. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *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.
18. LINDEROVÁ, Ivica, SCHOLZ, Petr a MUNDUCH, Michal. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.
19. MORKEŠ, František. *Historický přehled postavení maturitní zkoušky a analýza jejích funkcí*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003. ISBN 80-211-0438-4.
20. PRÁZOVÁ, Irena, HOMOLOVÁ, Kateřina, LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.
21. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
22. RÁDSETOULALOVÁ, Alžběta. *Vliv čtenářského životopisu na výběr děl k maturitní zkoušce*. Brno, 2021. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
23. ROKOS, Lukáš a VANČURA, Michal. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, roč. 30, 2020, č. 2, s. 122–155. ISSN 1211-4669.

24. ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK, Ivo a HYTYCH, Roman. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
25. SCHAUER, Hubert Gordon. Literatura a literární dějepis. *Literární listy*, roč. 11, 1890, č. 23, s. 385–387.
26. STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet M. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
27. ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.
28. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-88069-50-8.
29. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
30. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
31. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Knihy a jejich lidé: čtenářské životopisy*. Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7294-967-0.
32. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-256-6.
33. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-994-6.
34. VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.
35. VOJTÍŠEK, Ondřej. Literární kánon z maturitní perspektivy. *Český jazyk a literatura*, roč. 2021/2022, 2022, č. 5, s. 226–231. ISSN 0009-0786.
36. WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6.
37. ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-233-1.

B. elektronické

1. Anticena Skřípec. *Obec překladatelů* [online]. © 2016-2023 [cit. 2023-09-05]. Dostupné z: <http://www.obecprekladatelu.cz/anticena-skripec.htm>
2. Část státních maturit letos hodnotila umělá inteligence. *ČT24* [online]. 15. 5. 2023 [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3586381-cast-statnich-maturit-letos-hodnotila-umela-inteligence>
3. Červená propiska. *Instagram* [online]. [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: <https://www.instagram.com/cervenapropiska/?hl=cs>
4. ENDRŠTOVÁ, Michaela. Anketa: Význam maturit je mizivý, potřebují změnit, zaznívá od odborníků na školství. *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, © 1999–2022, 5. 5. 2022 [cit. 2022-07-23]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/anketa-maturity/r~65f6c1d6cba111eca89f0cc47ab5f122/>
5. Fandím smazávání hranic mezi žánry, i fantastika může být literárně hodnotná. *Kavárna Nakladatelství Host* [online]. [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <https://kavarna.hostbrno.cz/clanky/fandim-smazavani-hranic-mezi-zanry-i-fantastika-muze-byt-literarne-hodnotna>
6. HORÁK, Jakub. Za audioknihy jsme loni utratili 260 milionů. In: *Naposlech.cz* [online]. [cit. 2023-05-12]. Dostupné z: <https://naposlech.cz/zprava/za-audioknihy-jsme-loni-utratili-260-milionu>
7. HRUBÝ, Dag. Ta naše maturita česká. *Pedagogická orientace* [online]. 2015, roč. 25, č. 5, s. 722–726 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4383/pdf6>
8. CHVÁL, Martin. Zamotané problémy maturitní zkoušky. *Pedagogika* [online]. 2011, roč. 61, č. 3, s. 211–214 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=809&edmc=809
9. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky [online]. In: *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*. [online] [cit. 2022-07-18]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

10. KOŤA, Jaroslav. Úvaha o maturitě anebo cesta mezi vědou a politikou. *Pedagogika* [online]. 2011, roč. 61, č. 2, s. 113–116 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=838&edmc=838.
11. MANGEN, Anne a VAN DER WEEL, Adriaan. The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy* [online], 2016, roč. 50, č. 3, s. 116–124 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lit.12086>
12. *Maturitní zkouška* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, © 2019 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska>
13. *Maturitní zkouška: Český jazyk a literatura* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, © 2019 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/testy-a-zadani-z-predchozich-obdobi/cesky-jazyk-a-literatura>
14. *Milujeme češtinu* [online]. © 2018 [cit. 2023-08-06]. Dostupné z: <https://www.milujemecestinu.cz/>
15. Model maturitní zkoušky 2023. In: *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání* [online]. [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska>
16. Na potítku. *YouTube* [online]. [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/@Napotitku>
17. *Na potítku: příprava k maturitě z češtiny* [online]. © 2022 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://napotitku.cz/>
18. Národní knihovna: České děti a mládež jako čtenáři v roce 2021. *Nielsen* [online]. © 2023, 26. 11. 2021 [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://www.nielsen-admosphere.cz/news/narodni-knihovna-ceske-deti-a-mladez-jako-ctenari-v-roce-2021>
19. Občané z Ostrovni #2 - Výchova čtenářů v Čechách. In: *HAVEL CHANNEL* [podcast]. © 2020–2022, 16. 6. 2021 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://havelchannel.cz/cs/01582/obcane-z-ostrovni-2-vychova-ctenaru-v-cechach>

20. Podcast Čtenářský deník slaví úspěch. Jak je to ale dnes s povinnou četbou na tuzemských školách?. *Český rozhlas* [online]. [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/podcast-ctenarsky-denik-slavi-uspech-jak-je-ale-dnes-s-povinnou-cetbou-na-8988372>
21. Povinná maturita z matematiky: podle jedněch nesmysl, podle jiných lék na pokles kvality vzdělání. *ČT24* [online]. Česká televize, 2020 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3040437-povinna-maturita-z-matematiky-podle-jednech-nesmysl-podle-jinych-lek-na-pokles>
22. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
23. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23-41-M/01 Strojírenství* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%202341M01%20Strojirenstvi.pdf>
24. *Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>
25. SINGER, Lauren. M. a ALEXANDER, Patricia A. Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research* [online], 2017, roč. 87, č. 6, s. 1007–1041 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
26. Souhrnná závěrečná zpráva: Výsledky maturitní zkoušky v roce 2020 a její vývoj od roku 2011 [online]. In: *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*. [online]. [cit. 2023-05-15]. Dostupné z: https://data.ceremat.cz/files/files/2020/MZ2020_zaverecna_zprava_final.pdf
27. ŠPAČEK, Ondřej. Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2020, roč. 14, č. 3, s. 55–71 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: http1s://karolinum.cz/data/clanek/8925/OS_14_3_0055.pdf
28. ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace* [online]. 2018, roč. 28, č. 3, s. 435–471 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10346/pdf>

29. VESELKOVÁ, Hana, VALA, Jaroslav a FINSTERLOVÁ, Jiřina. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022 [cit. 2023-08-12]. ISBN 978-80-7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf
30. *Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění účinném od 1. 1. 2022* [online]. [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://maturita.ceremat.cz/files/files/zakon-vyhlaska/2021-2022/vyhlaska_177-20091-1-2022_vyzn_zmeny.pdf
31. Vztah mladých lidí k médiím po pandemii. *Česká rada dětí a mládeže* [online]. [cit. 2023-08-23]. Dostupné z: <https://crdm.cz/clanky/aktuality/vztah-mladych-lidi-k-mediim-po-pandemii/>
32. *Zákon č. 135/2020 Sb., o zvláštních pravidlech pro přijímání k některým druhům vzdělávání a k jejich ukončování ve školním roce 2019/2020* [online]. [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-zvlastnich-pravidlech-pro-prijimani-k-nekterym>
33. Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření na středních školách v ČR 2020. In: *Jeden svět na školách* [online]. [cit. 2023-09-06]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/jeden-svet-na-skolach-v-cr-2020_komplet-priloha_v4_po-kor.pdf
34. Zkoušky profilové části. *Maturitní zkouška* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, © 2019 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska/zkousky-profilove-casti>
35. Zkoušky společné části. *Maturitní zkouška* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, © 2019 [cit. 2022-07-19]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska/zkousky-spolecne-casti>

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1	Model maturitní zkoušky 2023
Tabulka 2	Procentuální úspěšnost maturantů mezi lety 2011–2020
Graf 1	Světová vs. česká literatura ve školních seznamech
Graf 2	Okruhy titulů dle období
Graf 3	Procentuální zastoupení literárních forem
Graf 4	25 nejčastěji zastoupených děl
Graf 5	25 nejčastěji zastoupených autorů
Graf 6	Provázanost kategorií (kvalitativní výzkum)

Seznam příloh

Příloha č. 1 – pracovní list k ústní části (základní, vyšší úroveň)

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovory se žáky

Příloha č. 3 – Otázky pro rozhovory s učiteli

Příloha č. 4 – Žákovské literární seznamy k maturitě

Příloha č. 1 – pracovní list k ústní části

SPOLEČNÁ ČÁST MATURITNÍ ZKOUŠKY
ČESKÝ JAZYK A LITERATURA – ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI



PRACOVNÍ LIST

Karel Hynek Mácha Máj

Výňatek

Umělecký text

I v smutném zraku mém dvě vřelé slzy stály,
co jiskry v jezeru, po mé si tváři hrály;
neb můj též krásný věk, dětinství mého věk
daleko odnesl divoký času vztek.

Dalekoť jeho sen, umrlý jako stín,
obraz co bílých měst u vody stopen klín,
takt' jako zemřelých myšlenka poslední,
tak jako jméno jich, pradávných bojů hluk,
dávná severní zář, vyhaslé světlo s ní,
zbortěné harfy tón, ztrhané strůny zvuk,
zašlého věku děj, umřelé hvězdy svit,
zašlé bludice pouť, mrtvé milenky cit,
zapomenutý hrob, věčnosti skleslý byt,
vyhasla ohně kouř, slitého zvonu hlas,
mrtvé labutě zpěv, ztracený lidstva ráj,
to dětinský můj věk.

Výňatek

Neumělecký text

Až po delší době pročítal jsem v muzejní knihovně Moderní revue a náhodou objevil jsem v jednom z čísel malý inzert, ve kterém neznámý sběratel hledal staré a rozebrané knihy a mezi nimi i první vydání Máchova Máje. Strčil jsem knížku do kapsy a šel jsem do redakce Moderní revue. Přivítal mě trochu nevrle Arnošt Procházka. Byl už nemocný. Teprve když jsem ukázal knížku, byl vlídnější. Měl asi strach, že mu nesu básně. Když si knížku prohlédl, řekl mi upřímně, že bych jinde možná prodal knížku lépe, ale on že za ni nemůže dát víc než dvě stě korun. Ta upřímnost mě trochu dojala a knížku jsem mu ponechal. Nechtělo se mi už stále na ni myslet, ať ji tedy má. Je to básník, patří mu. Ale jeho Prostibolo duše se mi nelíbilo.

Po krátkém čase Arnošt Procházka umřel. A protože neměl dědice, či spíše měl jich možná víc, octla se jeho knihovna pod dražebním kladívkem ctihodného pana Zinka. Za pár dní mi pak St. K. Neumann oznámil, že se na Zinkově aukci prodalo první vydání Máje za tři tisíce šest set korun. Koupil je nákupčí pro ředitele Živnobanky Preisse. A ptal se mě, zda Máj ještě mám.

Tiše jsem zavzlykal a bylo mi moc a moc smutno.

(J. Seifert, Všecky krásy světa)

STRUKTURA ÚSTNÍ ZKOUŠKY

1. charakteristika uměleckého textu (s využitím vědomostí získaných přečtením celého díla a s orientačním zasazením do literárněhistorického kontextu);

- zasadit výňatek do kontextu celého díla Máj
- nalézt v textu hlavní motivy
- charakterizovat jazykové prostředky, tvrzení doložit na konkrétních textových pasážích (obrazné a neobrazné pojmenování, figury a tropy)
- charakterizovat verš užitý v textu
- popsat rým užitý v textu

2. charakteristika neuměleckého textu

- identifikovat útvar textu a identifikaci zdůvodnit
- charakterizovat vztah J. Seiferta k osobě a tvorbě A. Procházky
- identifikovat v textu typické rysy vyprávěcího postupu
- analyzovat jazykové prostředky užití v textu



PRACOVNÍ LIST

Karel Hynek Mácha
Máj

Výňatek

Umělecký text

To vše zločinec ještě jednou zřel,
to vše, jež nyní opustiti měl,
a hluboký srdce mu žel uchvátí;
hluboce vzdechne – slza slzu stíhá –
ještě jednou – posledně – vše probíhá,
pak slzavý v nebe svůj zrak obrátí.
Po modrém blankytu bělavé páry hynou,
lehounký větřík s nimi hraje;
a vysoko – v daleké kraje
bílé obláčky dálným nebem plynou,
a smutný vězeň takto mluví k ním:
„Vy, jenž dalekosáhlým během svým
co ramenem tajemným zemi objímáte,
vy hvězdy rozplynulé, stíny modra nebe,
vy truchlenci, jenž rozsmutnivše sebe,
v tiché se slzy celí rozplýváte,
vás já jsem posly volil mezi všemi.
Kudy plynete u dlouhém dálném běhu,
i tam, kde svého naleznete břehu,
tam na své pouti pozdravujte zemi.
Ach zemi krásnou, zemi milovanou,
kolébku mou i hrob můj, matku mou,
vlast jedinou i v dědictví mi danou,
šírou tu zemi, zemi jedinou! –
A až běh váš onu skálu uhlídá,
kde v břehu jezera – tam dívku uplakanou –“

Výňatek

Neumělecký text

Polarita, kterou Máchův cílí jako osu lidského života, je vyjádřena v básni „Noc“ symboly světla a tmy, jasné a temné noci, hvězdy a země. Existuje v nás, napíná se v nás praprotiklad mezi touhou k světlu a věčným propadnutím zemi, temné hlubině, jež nedovolí jít k hvězdné záři. Říše světla je nedostupná; matka země nás pevně drží a proměňuje v nové a nové tvary; vrací nás v podobě rostliny nebo ptáka též touze po světle, po jiném, docela odlišném světě. Matka země, naše pravá skutečnost, je temná – je temná noc.

Ústřední postavou Máchovy mythologie není tedy matka-příroda (jak se to někdy zdá u Čyževského), nýbrž matka-země. Bylo pověděno a opakováno, že země Máchovi byla někdy čímsi cizím, neživým. „Vím, že země necítí s námi a přece smutno člověku pomyslet, že někdy cizí země obdrží prach náš; snad myšlenka, že cizinci z prachu našeho obdrží posilu, toho jest příčinou.“ Jak racionalisticky-suše zní tato myšlenka ze září r. 1835!

(Jan Patočka, Symbol země u Karla Hynka Máchy)

STRUKTURA ÚSTNÍ ZKOUŠKY

1. analýza výňatku z uměleckého díla (charakteristické rysy výňatku, s využitím vědomostí získaných přečtením celého díla)

- nalézt v textu hlavní motivy
- charakterizovat jazykové prostředky, tvrzení doložit na konkrétních textových pasážích (obrazné a neobrazné pojmenování, figury a tropy)
- charakterizovat verš textu
- identifikovat výskyt hláskové instrumentace (eufonie, zvukomalba, refrén...)
- popsat rým užitý v textu
- zasadit výňatek do kontextu celého díla Máj

2. obecně kulturní a literárněhistorický kontext díla

- zasadit dílo Máj do kontextu tvorby Karla Hynka Máchy
- zasadit Karla Hynka Máchu do kontextu české literatury 19. století
- posoudit vliv tvorby Karla Hynka Máchy na českou literaturu 20. a 21. století

3. porovnání výňatku z uměleckého textu s výňatkem z textu neuměleckého

- postihnout souvislost mezi oběma výňatky
- odhadnout možné vlivy neuměleckého textu na interpretaci Máje čtenářem

4. typické rysy daného neuměleckého textu, jeho stylová a jazyková charakteristika

- přiřadit text k funkčnímu stylu a přiřazení doložit na konkrétních pasážích textu (lexikální a syntaktické prostředky, významová složka textu ...)
- analyzovat jazykové prostředky užití v textu, porovnat je se současným jazykem
- postihnout význam interpunkčních znamének užitých v textu

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovory se žáky

1. Řekni mi něco o sobě – kolik ti je let, jaké máš zájmy, jakou školu (obor) jsi absolvoval?
2. Bavil tě předmět ČJ? A literatura?
3. Četl jsi v průběhu studia pravidelně?
4. Považuješ čtení za svoji zálibu?
5. Máte doma knihovnu? Vedli tě rodiče ke čtení?
6. Navštěvoval jsi/navštěvuješ knihovnu?
7. Bylo pro tebe obtížné sestavit si seznam literatury k maturitě?
8. Z kolika děl jste si mohli vybrat? (+ Přišel ti počet (ne)dostačující/příliš obsáhlý?)
9. Jak bys ohodnotil školní seznam děl?
10. Byla na seznam tvoje oblíbená kniha?
11. Co pro tebe bylo hlavním kritériem výběru knih do vlastního seznamu?
12. Je pro tebe důležitý gender autora?
13. Bavili jste se o sestavování vlastních seznamů se spolužáky?
14. Jak dlouho ti trvalo sestavit finální seznam?
15. Do jaké míry jsi v něm dělal změny?
16. Stalo se ti, že sis v dřívějším ročníku vybral a přečetl knihu, která pak ve školním roce, kdy jsi konal zkoušku, už ve školním seznamu nebyla?
17. Radil ti někdo z tvé rodiny nebo blízkých ohledně sestavování seznamu/výběru? (+ Dal jsi na jejich rady?)
18. Jaké jsi měl proporční zastoupení děl? (období, próza–poezie–drama)
19. Přečetl jsi všechna vybraná díla? (+ Bavila tě?)
20. Jak ses připravoval na maturitu z ČJL? (+ Jak dlouho?)
21. Vypracoval sis sám vybrané knihy? (+ Jakým způsobem?)
22. Myslíš si, že je dostatečné si přečíst pouze stručné výpisky, abys správně dokázal analyzovat knihu?
23. Proč žáci kopírují/stahují/využívají zpracované materiály z internetu?
24. Vžíváš se při čtení do textu, či jen nutně přijímáš informace? (Vedeš s autorem vnitřní dialog?)
25. Dokážeš u každé knihy (díla), kterou přečteš, vyvodit či popsat hlavní myšlenku? (+ Myslíš si, že je pouze jedna správná varianta?)
26. Využíváš e-knihy, audioknihy, filmové adaptace? (+ Proč?)
27. Čemu jste se v hodinách věnovali nejvíce?
28. Jakými způsoby jste v hodinách pracovali s texty? (+ DO jaké míry oproti teoretické výuce?)
29. Absolvoval jsi maturitní seminář z ČJ?
30. Byla pro tebe důležitá úloha učitele při výuce/přípravě na maturitu?
31. Doporučoval vám učitel knihy k četbě? (+ Jaké?)
32. Využívali jste v hodinách IT?
33. Co očekáváš od učitele ČJL?
34. Myslíš si, že jste byli z hodin dobře připraveni k maturitě?
35. Která část maturity z ČJ pro tebe byla nejtěžší?

36. Co pro tebe bylo při přípravě nejtěžší?
37. Jak probíhala tvá maturitní zkouška? Jak ses cítil?
38. Jak s tebou jednali učitelé?
39. Které dílo sis vytáhnul?
40. Byl jsi spokojený s průběhem a výsledkem zkoušky?
41. Jak bys zpětně ohodnotil svou přípravu na maturitu? (+ Dokázal bys popsat svou přípravu/školní výuku nějakým heslem/mottem/citátem?)
42. Změnil bys zpětně něco na svém seznamu? (+Proč?)
43. Bylo na seznamu nějaké dílo, které sis opravdu (ne)přál vytáhnout?
44. Přečetl jsi i něco jiného, než jsi měl na seznamu? (+ Proč sis to tam nakonec nedal?)
45. Dokážeš vyjmenovat všechna díla, která jsi měl na seznamu?
46. K čemu je ústní zkouška z ČJL?
47. Pamatuješ si ještě něco z hodin literatury?
48. Plánuješ v budoucnu číst, nebo pro tebe setkávání s literaturou maturitou skončilo?
49. Máš teď něco rozečteného?

Příloha č. 3 – Otázky pro rozhovory s učiteli

1. Jak dlouho učíte a na jakém typu školy?
2. Jaká je vaše funkce v hodinách literární výchovy?
3. Jak hodnotíte žáky v hodinách LV?
4. Doporučujete žákům čtivo? Jak? Kde berete inspiraci? (Dle vašeho vkusu, nebo dle vkusu žáků?)
5. Využíváte ve výuce IT? (nová média) Jak?
6. Přizpůsobujete se žakovským potřebám?
7. Jaký máte vztah k poezii/próze/dramatu?
8. Navštěvujete se žáky divadlo (jiné kulturní akce)? Jak často? Jaké žánry?.. Jak na to žáci reagují?
9. Co si myslíte o současné podobě maturitní zkoušky z ČJL?
10. Jak hodnotíte náročnost jednotlivých dílčích částí maturity z ČJL?
11. Myslíte si, že je dostatečné, když žáci využívají pouze zpracované materiály z internetu? Je to vhodná příprava k ústní části?
12. Co chcete, aby žák u maturity dokázal? Co chcete, aby dokázal využívat v dalším životě?
13. K čemu je ústní zkouška z ČJ?
14. Do jaké míry přizpůsobujete výuku přípravě na maturitu?
15. Jak vnímáte e-knihy, audioknihy, filmová zpracování děl?
16. Podle čeho si dle Vás žáci sestavují seznam?
17. Reagujete změnami školního seznamu dle statistik žakovských výběrů?
18. Jak správně učit literaturu – co je podstatné? (historie, teorie, kritika, čtenářství,..)
19. Je literatura řádný školní předmět? Není to umění?.. Dá se to tedy hodnotit známkou?
20. Co je hlavní charakteristikou učitele?
21. Jak hodnotíte svou profesní přípravu na VŠ?
22. Jak často studujete kurikulární a jiné pedagogické dokumenty?
23. Máte nějaké profesní motto?

Příloha č. 4 – Žákovské literární seznamy k maturitě

Ž1

1. William Shakespeare – Hamlet
2. William Shakespeare – Othello
3. Daniel Defoe – Robinson Crusoe
4. Alois a Vilém Mrštíkovi – Maryša
5. Guy de Maupassant – Kulička
6. Karel Jaromír Erben – Kytice
7. Francis Scott Fitzgerald – Velký Gatsby
8. Ernest Hemingway – Komu zvoní hrana
9. Ernest Hemingway – Stařec a moře
10. George Orwell – Farma zvířat
11. George Orwell – 1984
12. Jiří Wolker – Těžká hodina
13. Jiří Wolker – Host do domu
14. Karel Čapek – R.U.R.
15. Karel Čapek – Bílá nemoc
16. Bohumil Hrabal – Ostře sledované vlaky
17. Bohumil Hrabal – Obsluhoval jsem anglického krále
18. Ladislav Fuks – Spalovač mrtvol
19. Zdeněk Jirotka – Saturnin
20. Petr Šabach – Hovno hoří

Ž2

1. Molière – Lakomec
2. Carlo Goldoni – Sluha dvou pánů
3. Nikolaj Vasiljevič Gogol – Revizor
4. Oscar Wilde – Obraz Doriana Graye
5. Karel Hynek Mácha – Máj
6. Alois a Vilém Mrštíkovi – Maryša
7. Arthur Conan Doyle – Pes baskervillský
8. Erich Maria Remarque – Na západní frontě klid
9. Franz Kafka – Proměna
10. Vladimír Nabokov – Lolita
11. Ernest Hemingway – Stařec a moře
12. John Steinbeck – O myších a lidech
13. John Wyndham – Den třídů
14. Anthony Burgess – Mechanický pomeranč
15. Viktor Dyk – Krysař
16. Karel Čapek – Bílá nemoc
17. Ladislav Fuks – Spalovač mrtvol
18. Karel Kryl – Písně
19. Bohumil Hrabal – Ostře sledované vlaky
20. Ladislav Smoljak – Vyšetřování ztráty třídní knihy

Ž3

1. William Shakespeare – Romeo a Julie
2. Molière – Lakomec
3. Victor Hugo – Chrám Matky Boží v Paříži
4. Nikolaj Vasiljevič Gogol – Revizor
5. Karel Hynek Mácha – Máj
6. Alois a Vilém Mrštíkovi – Maryša
7. Karel Havlíček Borovský – Král Láavra
8. Romain Rolland – Petr a Lucie
9. Franz Kafka – Proměna
10. John Steinbeck – O myších a lidech
11. Francis Scott Fitzgerald – Velký Gatsby
12. Viktor Dyk – Krysař
13. Karel Čapek – Bílá nemoc
14. Karel Čapek – R.U.R.
15. Michal Viewegh – Báječná léta pod psa
16. Bohumil Hrabal – Ostře sledované vlaky
17. Bohumil Hrabal – Postřižiny
18. Ota Pavel – Smrt krásných srnců
19. Petr Šabach – Občanský průkaz
20. Zdeněk Jirotka – Saturnin

Ž4

1. Olga M. Yuste – Král Artuš a rytíři u kulatého stolu
2. Daniel Defoe – Robinson Crusoe
3. William Shakespeare – Macbeth
4. William Shakespeare – Romeo a Julie
5. Alexandre Dumas st. – Hrabě Monte Christo
6. Edgar Allan Poe – Jáma a kyvadlo
7. Edgar Allan Poe – Zrádné srdce
8. Emily Brontë – Na Větrné Hůrce
9. Charles Dickens – Oliver Twist
10. Jules Verne – Cesta do středu země
11. Karel Jaromír Erben – Kytice
12. Anna Todd – After (Polibek)
13. Antoine De Saint-Exupéry – Malý princ
14. Isaac Asimov – Já, robot
15. Marc Elsberg – Blackout
16. Marc Elsberg – Zero
17. Theresa Hannig – Ideální svět
18. Eduard Bass – Klapzubova jedenáctka
19. František Hrubín – Mánesův orloj
20. Karel Čapek – Dášeňka

Ž5

1. Edgar Allan Poe – Havran
2. Nikolaj Vasiljevič Gogol – Revizor
3. George Orwell – Farma zvířat
4. Vladimir Nabokov – Lolita
5. Ernest Hemingway – Stařec a moře
6. John Steinbeck – O myších a lidech
7. Erich Maria Remarque – Na západní frontě klid
8. Romain Rolland – Petr a Lucie
9. Christiane F. – My děti ze stanice ZOO
10. William Styron – Sophiina volba
11. Francis Scott Fitzgerald – Velký Gatsby
12. Karel Čapek – R.U.R.
13. Karel Čapek – Bílá nemoc
14. Ivan Olbracht – Nikola Šuhaj loupežník
15. Karel Poláček – Bylo nás pět
16. Viktor Dyk – Krysař
17. Bohumil Hrabal – Ostře sledované vlaky
18. Milan Kundera – Směšné lásky
19. Ladislav Fuks – Spalovač mrtvol
20. Jan Otčenášek – Romeo, Julie a tma

Ž6

1. William Shakespeare – Romeo a Julie
2. William Shakespeare – Zkrocení zlé ženy
3. Molière – Lakomec
4. Daniel Defoe – Robinson Crusoe
5. Nikolaj Vasiljevič Gogol – Revizor
6. Guy de Maupassant – Kulička
7. Edgar Allan Poe – Jáma a kyvadlo
8. Karel Jaromír Erben – Kytice
9. Karel Havlíček Borovský – Král Lávrá
10. Antoine De Saint-Exupéry – Malý princ
11. Francis Scott Fitzgerald – Velký Gatsby

12. Erich Maria Remarque – Na západní frontě klid
13. Ernest Hemingway – Stařec a moře
14. Patrick Ryan – Jak jsem vyhrál válku
15. John Fowles – Sběratel
16. Karel Čapek – R.U.R.
17. Viktor Dyk – Krysař
18. Vítězslav Nezval – Edison
19. Ivan Olbracht – Nikola Šuhaj loupežník
20. Bohumil Hrabal – Ostře sledované vlaky

Ž7

1. William Shakespeare – Romeo a Julie
2. William Shakespeare – Hamlet
3. Molière – Lakomec
4. Nikolaj Vasiljevič Gogol – Revizor
5. Karel Jaromír Erben – Kytice
6. Karel Havlíček Borovský – Král Lávrá
7. Karel Havlíček Borovský – Tyrolské elegie
8. Jaroslav Vrchlický – Noc na Karlštejně
9. Francis Scott Fitzgerald – Velký Gatsby
10. Erich Maria Remarque – Na západní frontě klid
11. Romain Rolland – Petr a Lucie
12. Ernest Hemingway – Sbohem, armádo
13. Robert Merle – Smrt je mým řemeslem
14. George Orwell – Farma zvířat
15. George Orwell – 1984
16. Karel Čapek – R.U.R.
17. Karel Čapek – Bílá nemoc
18. Viktor Dyk – Krysař
19. Ladislav Fuks – Spalovač mrtvol
20. Jan Otčenášek – Romeo, Julie a tma