



Světová literatura pro děti a mládež v čítankách pro 5. a 6. ročník ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury

Autor práce: **Bc. Lukáš Javůrek**
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Váňová



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lukáš Javůrek**
Osobní číslo: **P14000662**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství českého jazyka a literatury**
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Světová literatura pro děti a mládež v čítankách pro 5. a 6. ročník ZŠ**
Zadávací katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Analýza vybraného materiálu, interpretace, syntéza, komparace.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Učebnice: Čítanky pro 5. a 6. ročník ZŠ od nakladatelství Alter, SPN a Fraus
KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN
80-7178-253-X.

MAŇÁK, J. Funkce učebnice v moderní škole. In KNECHT, P., JANÍK, T.
(eds.) Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu.

Brno : Paido, 2008, s. 19-26. ISBN 978-80-7315-174-4.

PRŮCHA, J. Metody hodnocení školních učebnic, Praha: SPN, 1984a

PRŮCHA, J. Studijní příručka: Teorie, tvorba a hodnocení učebnic. Praha:
ÚÚVPP, 1989.

PRŮCHA, J. Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido, 1998.
ISBN 80-85931-49-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (online). Praha: MŠMT,
2013. 142 s.

DOROVSKÝ I., ŘEŘICHOVÁ V. a kol. Slovník autorů literatury pro děti
a mládež I. Zahraniční spisovatelé. Brno 2007.

CHMELÍKOVÁ V. Světová literatura pro děti a mládež. 1998.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Kateřina Váňová

Katedra českého jazyka a literatury

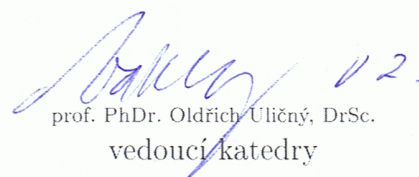
Datum zadání diplomové práce: **30. dubna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2015

Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

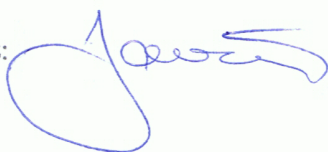
Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 24.7.2017

Podpis:



PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěl poděkovat vedoucí práce Mgr. Kateřině Váňové za věnovaný čas, cenné rady a připomínky, vlídný přístup, ochotu, toleranci a trpělivost při vedení této diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat své přítelkyni, rodině a blízkým přátelům za neúnavnou podporu během psaní této práce i během celého studia.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá analýzou zastoupení světové literatury pro děti a mládež v čítankách pro 5. a 6. ročník ZŠ. V teoretické části jsou popsány a vysvětleny základní pojmy, které s čítankami souvisí. Na začátku je vysvětlen pojem literatura pro děti a mládež, pojem učebnice a čítanka. Práce se zabývá souvislostí mezi preferovaným literárním žánrem a genderem. Práce se také zaměřuje na vztah školy a školní četby na budování vztahu ke čtenářství u čtenářů-pubescentů a práce se zabývá čtenářskou gramotností a jejím budováním ve školním prostředí, dále je determinováno dětské čtenářství. Teoretická část práce také seznamuje čtenáře s různými způsoby vnitřní stratifikace čítanek a s kritérii pro posuzování kvality čítanek. Praktická část práce se věnuje analýze vybraných čítanek od nakladatelství Alter, SPN a Fraus. Jednotlivé čítanky jsou pak shrnuty v návaznosti na teoretickou část práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

čítanka, literatura pro děti a mládež, žánr, próza, poezie, čtenářská gramotnost, čtenář-pubescent, gender, kritérium

ANNOTATION

This diploma thesis analyses proportion of world literature excerpts in book readers used for teaching children's literature at the fifth and sixth grade of elementary school. Basic concepts and terms connected to children's literature are discussed in the first part of the thesis with special regard on book readers and textbooks. The thesis studies relation between preferred literary genre and gender. Special focus is put on relations between school environment and development of a juvenile reader as well as acquiring complete literacy. Structure of children's readings is further analysed as well. There are two main parts in the thesis. The theoretical part deals with internal stratification of book readers and criteria for measuring their qualities. The practical part analyses selected book readers from renowned publishing houses Alter, SPN and Fraus. All the selected readers are further classified in connection with the theoretical part of the thesis.

KEYWORDS

book reader, children's literature, genre, prose, poetry, literacy, juvenile reader, gender, criterion

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Vymezení termínu literatura pro děti a mládež.....	12
1.1 Funkce literatury pro děti a mládež.....	13
1.2 Žánrová struktura LDM.....	13
1.2.1 Žánry a gender.....	15
1.2.2 Charakteristika jednotlivých žánrů.....	17
2. Škola a školní četba.....	21
2.1 Čtenářská gramotnost.....	21
2.2 Výsledky výzkumu četby a čtenářství v rámci školy.....	22
3. Dětské čtenářství.....	24
3.1 Pubescentní čtenář.....	26
4. Teorie učebnice.....	33
4.1 Učebnice jako edukační konstrukt.....	33
4.2 Funkce učebnice.....	33
4.3 Učebnice ve vyučovacím procesu.....	35
4.3.1 Účel užívání učebnic.....	36
4.3.2 Míra závislosti učitele na učebnici.....	36
4.3.3 Učebnice z hlediska typů činností žáků.....	36
4.3.4 Role učebnice v socializaci žáků.....	37
5. Čítanka jako termín.....	38
5.1 Čítanka jako učební pomůcka.....	39
5.2 Role a funkce čítanek na základní škole.....	40
5.3 Vývojové aspekty čítanek.....	41
5.4 Specifika výběru čítankových textů.....	42
6. Vnitřní stratifikace čítanek.....	44
6.1 Členění chronologické.....	44
6.2 Členění podle druhů a žánrů.....	45
6.3 Členění na literaturu národní a světovou.....	45
6.4 Členění tematické.....	45
7. Kritéria pro posuzování kvality jednotlivých čítanek.....	47
7.1 Kritérium umělecké hodnoty textů.....	47
7.2 Kritérium čtenářského zájmu žáka.....	48
7.3 Kritérium čtenářské kompetence žáka.....	48
7.4 Kritérium poznatkové složky učiva.....	49

7.5	Kritérium formativních záměrů.....	50
7.6	Kritérium umělecké kontextovosti.....	50
7.7	Kritérium motivační	51
7.8	Shrnutí	51
PRAKTICKÁ ČÁST		53
8.	Zastoupení světové LDM v čítankách pro 5. a 6. ročník ZŠ	54
9.	Čítanka pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství ALTER.....	55
9.1	Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Alter	56
9.2	Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 5 od nakladatelství Alter.....	58
9.3	Shrnutí	58
10.	Čítanka pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství ALTER.....	61
10.1	Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník od nakladatelství Alter.....	62
10.2	Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od nakladatelství Alter.....	63
10.3	Shrnutí	64
11.	Čítanka pro 5. ročník ZŠ od SPN	67
11.1	Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od SPN.....	68
11.2	Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 5 od SPN	71
11.3	Shrnutí	71
12.	Čítanka pro 6. ročník ZŠ od SPN	74
12.1	Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od SPN.....	75
12.2	Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od SPN	77
12.3	Shrnutí	77
13.	Čítanka pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus.....	80
13.1	Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník od nakladatelství Fraus	81
13.2	Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od nakladatelství SPN	84
13.3	Shrnutí	84
14.	Čítanka pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus.....	88
14.1	Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus	89
14.2	Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od nakladatelství Fraus.....	92
14.3	Shrnutí	92
ZÁVĚR.....		96
Seznam odborné literatury.....		99
Čítanky		101
Příloha I		102
	Charakteristika vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura dle RVP ZV 2017	102
	Očekávané výstupy dle RVP ZV 2017	103

Příloha II.....	105
Klíčové kompetence žáka, k jejichž osvojení Čítanka pro 6. ročník ZŠ od SPN směřuje.....	105
Příloha III.....	108
Klíčové kompetence a očekávané výstupy podle RVP ZV v čítance 5 nakladatelství FRAUS....	108
Výstupy stanovené RVP ZV a Výstupy stanovené autory učebnice	110
Příloha IV.....	111
Klíčové kompetence a očekávané výstupy podle RVP ZV v čítance 6 nakladatelství FRAUS....	111
Očekávané výstupy žáka.....	112

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

- 1) SPN Státní pedagogické nakladatelství
- 2) LDM Literatura pro děti a mládež
- 3) RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- 4) MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

ÚVOD

Téma diplomové práce úzce souvisí s literární složkou vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Rozhodl jsem se, že se pokusím o ucelenou analýzu čítanek pro 5. a 6. ročník základních škol od tří nakladatelství – Alter, SPN¹ a Fraus.

Práci dělím na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části práce se zaměřuji na vymezení termínu literatura pro děti a mládež, její funkce a žánrovou strukturu. Dále se zabývám čtenářstvím ve školním prostředí, úlohou školy při formování vztahu ke čtenářství, determinuji čtenářskou gramotnost jakožto zásadní dovednost v současném společenském kontextu a pro uplatnění na dnešním trhu práce.

Čítanku můžeme považovat za učebnici, a proto jsem do teoretické části práce zařadil kapitolu, která se věnuje teorii učebnice – uvádím definici pojmu učebnice, zabývám se funkcemi učebnice a rolí učebnice v edukačním procesu. Čítanka je však specifickým druhem učebnice, čemuž se věnuji přímo v kapitole, která shrnuje poznatky o čítance jako termínu z hlediska odborné literatury. V této kapitole jsou shrnuty i role a funkce čítanek v rámci výuky na základní škole, vývojové aspekty čítanek a specifika výběru čítankových textů.

Poslední dvě kapitoly teoretické části se věnují problematice vnitřní stratifikace čítanek a kritériím pro posuzování kvality jednotlivých čítanek. Tyto dvě kapitoly pak jsou stěžejním teoretickým podkladem pro praktickou část práce.

V praktické části práce se věnuji obsahové analýze jednotlivých čítanek, konkrétně pak míře zastoupení světové literatury pro děti a mládež v nich. Zabývám se celkovou obsahovou analýzou čítanky, zmiňuji její zvláštnosti oproti ostatním čítankovým řadám, shrnuji ji bibliograficky, grafem vyjadřuji poměr zastoupení světové literatury pro děti a mládež na celkovém počtu ukázek v čítance, dále se věnuji poměru prózy a poezie světové LDM ve vybraných čítankách a zaměřuji se na žánrovou strukturu textů v nich zařazených. Zaměřuji se také na jazykový původ zařazených textů. Na tomto podkladu pak přistupuji ke shrnutí a vlastnímu pohledu na jednotlivé čítanky.

Cílem práce je poskytnout ucelenou obsahovou analýzu vybraných čítanek se zaměřením na míru zastoupení textů světové literatury pro děti a mládež v nich. Dále je cílem práce potvrdit, nebo vyvrátit hypotézu, že světová literatura pro děti a mládež je v čítankách pro výše zmíněné ročníky ZŠ zastoupena nerovnoměrně.

¹ Státní pedagogické nakladatelství

TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ TERMÍNU LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Vymezení termínu literatura pro děti a mládež (dále LDM) nalezneme v odborných slovnících. Autor práce využil příručku *Teorie literatury pro učitele*² a *Slovník literární teorie*³.

Slovník literární teorie charakterizuje pojem jako „*integrální součást umělecké literatury, určenou specifickou modifikací svých funkcí tak, aby byla esteticky, didakticky a eticky aktuální pro čtenáře v rozpětí od tří do patnácti let. Mnohostranným a podle věku diferencovaným posláním LDM je zejména probouzet aktivní vztah k jazyku jakožto základnímu prostředku zespolečenštění (utvrdit výslovnost hlásek, probudit vědomí rytmické organizace pohybu a vůbec vztahové organizace skutečnosti, přispět k osvojení významu slov i jejich významové mnohotvárnosti), podněcovat dětskou spontaneitu a fantazii, vyvolávat podněty k poznávání nových reálií a nenásilně vytvářet kritéria mravního a estetického hodnocení.*“ Dále slovník diferencuje LDM podle věkových stupňů na věk předškolní (3–6 let), mladší školní věk (6–11 let) a starší školní věk (11–15 let). V souvislosti s touto diferenciací jde ruku v ruce také žánrová struktura LDM – v předškolním věku se objevují leporela, omalovánky, říkadla a hádanky, jednoduché příběhy; v mladším školním věku jsou pak dominantní pohádky, bajky, povídky z přírody, historie a současnosti; starší školní věk je pak úzce spjat s dobrodružnou literaturou, čtenáři se také genderově odlišují (próza s dívčí hrdinkou, tematika dospívání apod.) a v poslední době se atraktivními žánry staly sci-fi a fantasy.

Teorie literatury pro učitele pak LDM definuje jako „*literaturu mentálně blízkou nedospělým recipientům od 3 do 15 let. Jako subsystém literární slovesnosti představuje LDM specifický komunikační okruh, mající své stabilní věkově vyhraněné publikum, typické žánry, specializované autory, ilustrátory, nakladatelství a časopisy, pevné vazby na filmovou a televizní produkci.*“⁴

V rámci definice LDM rozděluje Peterka LDM do dvou základních větví, a to na tvorbu intencionální a neintencionální. „*Intencionální tvorba je tvorba dětem a mládeži záměrně adresovaná, zatímco neintencionální tvorbou rozumíme literární texty, které nebyly původně dětem určeny, postupem času se ale staly trvalou součástí dětské četby (např. báje, pohádky, pověsti).*“⁵ Peterkova definice je aktuálnější, obsahuje v sobě detailnější vymezení pojmu LDM, zároveň nabízí pohled na důležité rysy LDM, postihuje žánrovou skladbu LDM a zaměřuje se i na historický vývoj LDM. To pramení zejména z toho, že Peterkova publikace je typologicky

² PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 9788023992847, s. 275.

³ VLAŠÍN, Š., ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 208.

⁴ PETERKA, J., pozn. 2, s. 275.

⁵ PETERKA, J., pozn. 2, s. 275.

odlišná a na rozdíl od Slovníku literární teorie poskytuje větší prostor pro vysvětlení jednotlivých oblastí literární teorie.

1.1 Funkce literatury pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež se neliší od literatury pro dospělé ani tak svými funkcemi – ty jsou v zásadě stejné v obou oblastech – jako spíše různou vzájemnou vahou těchto funkcí, jejich odchylným zaměřením a obsahovou náplní.

Mezi základní funkce literatury pro děti a mládež patří funkce:

- **formativní** – literární dílo se podílí na formování identity dítěte a na jeho včleňování do společnosti. Literární text dítěti pomáhá i při jeho orientaci v lidských vztazích, při pochopení základních pohnutek lidského jednání a při jejich hodnocení.
- **informativní** – jde o schopnost literárního díla poskytnout informaci, poučení a poznání.
- **estetická** – zaujímá stěžejní místo mezi ostatními funkcemi. Autorův postoj a záměr je v literárním díle zprostředkován uměleckým obrazem. Ten zahrnuje rovněž estetické hodnocení skutečnosti. Zasahuje hlavně smyslově emocionální složku dětské psychiky, jeho citění, představivost a fantazii a je schopen vyvolat v jeho vnitřním světě estetický zážitek.

Odborné prameny uvádějí i jiné významné mimoestetické funkce, vyplývající ze specifického zaměření literatury pro děti a mládež na dětského čtenáře. Je to například funkce **magická**, projevující se významnou aktualizací rytmu, užíváním zaklínacích formulí a výskytem motivů symbolizujících přírodní síly, nadpřirozené bytosti a kouzelné věci. Funkce **fyzilogická** je zaměřena na zvládání výslovnosti obtížných hlásek nebo jejich skupin a je spojená s jazykovou kultivací, funkce **etická** poučuje o zásadních normách vztahů mezi lidmi a povinnostech dítěte vůči sobě, svým vrstevníkům a dospělým. Rovněž funkce **společenská** ovlivňuje v duchu určité filozofie společenské vědomí dítěte, jeho postoj k zobrazené sociální realitě a její poznání, chápání a hodnocení. V živém literárním díle není možné od sebe jednotlivé funkce oddělovat, působí vždy souběžně, byť v určitých situacích mohou některé z nich ustoupit do pozadí a jiné se stát složkou dominantní. Podle této skutečnosti můžeme literární dílo zařadit k určitému druhu literárního žánru.

1.2 Žánrová struktura LDM

Stejně jako literaturu obecně, tak i literaturu pro děti a mládež můžeme kategorizovat do jednotlivých literárních žánrů. Literární žánr je definován jako souhrnné označení pro takové skupiny (soubory) literárních děl, které se vyznačují určitými společnými znaky, a to zejména kompozičními, tematickými nebo formovými (popř. jejich různou kombinací).

Žánrová klasifikace spočívá v odlišování literárních děl podle charakteristických rysů, které jsou vesměs konkrétní, historicky vzniklé a v čase proměnlivé.⁶

Podle původu lze rozlišit žánry LMD následovně:⁷

- a) **žánry, které jsou určeny dětem a mládeži** (*říkadlo folklorní, próza s dětským hrdinou, autorská pohádka pro mladší děti, hrané a loutkové drama, obrazová kniha – bilderbuch*);
- b) **žánry, které převzala LDM ze starověké a folklorní literatury** (převážně v literárních adaptacích: *mýtus, epos, bajka, pohádka, pověst*);
- c) **univerzální žánry LDM a literatury pro dospělé**, jejichž začlenění, příp. vznik byl podmíněn zaváděním povinné školní docházky, zvyšující se čtenářskou gramotností a sociálním postavením dětí a mládeže (*dobrodružná, vědeckofantastická, historická, biografická, detektivní próza, próza s dívčí hrdinkou, autorská pohádka a novodobé mytické prózy, poezie, drama, komiks, fantasy literatura, literatura faktu*).

Základní rozdělení žánrové struktury LDM čerpáme v této práci od Jána Kopála.⁸ Ten vytvořil na základě vztahu proměnlivosti upřednostňování literárních žánrů a ontogenetického a psychosociálního vývoje dítěte strukturu věkového a žánrového členění literatury pro děti a mládež.

- 1) **Předčtenářská fáze** – dítě vnímá především poslechem, přijímá signály od rodičů, naslouchá předčítanému textu, pozornost zaměřuje na ilustrace.
 - **mladší předškolní věk** (1. až 3. rok věku) – postoj dítěte se vyznačuje velkou emocionalitou, hodně prožívá, má velkou fantazii – *poezie (popěvky, říkadla), hravé knížky, leporela*;
 - **starší předškolní věk** (3. až 6. rok věku) – *poezie (popěvky, říkadla, hádanky), autorské a lidové pohádky, bajky, naučné knihy, knižní hračky, leporela, obrázkové knížky, omalovánky*.
- 2) **Čtenářská fáze**
 - **mladší školní věk** (6. až 10. rok) – rozvoj kognitivních a racionálních aktivit (logické a pojmové myšlení), dovednost čtení; žánry: *poezie, říkadla, hádanky, lidové a autorské pohádky, pověsti, dětské encyklopedie, bajky, povídky s historickou a přírodní tematikou*;

⁶ VLAŠÍN, Š., ed. pozn. 3, s. 208.

⁷ PETERKA, J., pozn. 2, s. 276–277.

⁸ KOPÁL, J.; TUČNÁ E.; PRELOŽNÍKOVÁ E. *Literatúra pre deti a mládež*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, s. 22–24.

- **starší školní věk** (11. až 15. rok) – realistické období, odklon od poezie, od pohádky; žánry: *pověsti, historické a životopisné prózy, společenská příběhová próza ze současného života dětí a mládeže (povídka, novela, román), próza s dívčí hrdinkou, próza s chlapeckým hrdinou, sci-fi, fantasy, cestopis, reportáž, literatura faktu.*

Miroslava Genčiová uvádí žánrové rozvrstvení LDM podle náležitosti žánrů do oblasti LDM či literatury pro dospělé a vymezuje následující čtyři oblasti:⁹

- 1) žánry, které patřily a stále patří výhradně do oblasti umění pro děti (*ukolébavky, rozpočítadla, říkadla, ...*);
- 2) žánry, které byly původně součástí ústní lidové slovesnosti nebo literatury pro dospělé, ale postupně začaly plnit svou roli v četbě dětí a mládeže a dnes již spadají výhradně do této oblasti (*pohádky, pověsti, báje, ...*);
- 3) žánry, které existují v obou literaturách paralelně, ale zatímco v četbě dospělých jsou okrajovou záležitostí, v dětské četbě plní v určitém období významnou funkci (*dobrodružná literatura, sci-fi, umělecko-naučná, ...*);
- 4) žánry společné LDM i dospělé literatuře, které mezi sebou nemají výrazné rozdíly, ale v rámci LDM bývají modifikovány (*povídka, novela, román ze života, ...*).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že LDM disponuje žánry vlastními – charakteristickými pro LDM a dětského čtenáře, ale i žánry přejatými původně z oblasti literatury dospělých. V rámci geneze dochází ke stírání rozdílů mezi literaturou určenou pro dospělého čtenáře a literaturou pro děti a mládež. Určité rozdíly tu však nutně musejí zůstat, ať už jde o tematiku (dětský čtenář volí takovou tematiku, které rozumí, která ho v daném období zajímá) nebo o jazykovou stránku díla (v korelaci s psychologickým a kognitivním vývojem čtenáře).

Žánrovou proměnlivost LDM a literatury pro dospělé zmiňuje i Ladislava Lederbuchová.¹⁰ Poukazuje na výskyt nových žánrů v četbě dětí (fantasy, sci-fi) a také na akceleraci vývoje čtenářského zájmu související s akcelerací ve vývoji dítěte.

1.2.1 Žánry a gender

V souvislosti s výzkumem LDM a dětského čtenářství zaujímá pozornost i závislost vztahu mezi oblíbenými literárními žánry a genderem. Gender je termín používaný pro skupiny vlastností a chování formované kulturou a spojené s obrazem muže a ženy.

⁹ GENČIOVÁ M. *Literatura pro děti a mládež ve srovnávacím žánrovém přehledu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 14–15.

¹⁰ LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 8086898016, s. 25–27.

Sociologický přístup staví na tom, že pohlaví je biologickou charakteristikou, kdežto gender je společenskou konstrukcí.¹¹

Lederbuchová uvádí, že řada výzkumů potvrdila, že chlapci preferují mužského (chlapeckého) hrdinu, dívky naopak dívčí hrdinku, ale rády čtou i tematiku „chlapeckou“, zatímco chlapci „dívčí“ literaturu odmítají. Chlapci preferují válečné příběhy (zde pozorujeme největší rozkol mezi čtením chlapců a dívek), detektivní příběhy, dobrodružnou literaturu, sci-fi a fantasy. Dívky v období puberty preferují příběhy o citovém zranění, příběhy o erotice, životopisné, sociální a historické příběhy; poměrně vyrovnaná je pak obliba humoristické literatury. Konstantně lze pozorovat uvadající zájem o poezii, dokonce se hovoří o hranici tzv. apoetického věku, která se neustále snižuje (již od 9 let dochází u dítěte k oslabování estetické vnímavosti pro zvukovou výstavbu básnického textu, oslabuje se citovost a smysl pro imaginaci poetického obrazu).¹² Jaroslav Toman spatřuje důvod snižující se hranice tzv. apoetického věku v racionálně, studijně orientované výuce, která žáka vede k pojmovému chápání slova a k četbě poezie pak žák přistupuje spíše racionálně a logicky, nikoli emocionálně a asociativně, jak by bylo žádoucí.¹³

Lederbuchová dále uvádí, že čtenářská potřeba podle pohlaví čtenáře se začíná diferenciovat v období puberty. Zejména v souvislosti s dynamickým procesem dospívání lze pozorovat i akceleraci čtenářského vývoje – zhruba do 11 let věku tvoří četba dětí „společný kmen“ dobrodružné literatury, detektivních a humorných povídek, pak se ale zájmy rozdělují a s tím se rozdělují i čtenářské preference obou genderů. Ještě v roce 1987 výzkumy dokazovaly, že „společný kmen“ jednotí dětskou četbu až do 15 let věku.¹⁴ Snižování této hranice můžeme připisovat dynamickému rozvoji společnosti na konci 20. a na začátku 21. století, tzv. zrychlené době, která přinesla nové proudy a názory ve výchově, dále rozšířené nabídce volnočasových aktivit dětí i dospívajících, v neposlední řadě dynamickému rozvoji moderních technologií.

Obecně lze však nalézt paradigma, které stále platí – čtenářky směřují k psychologizující próze s dívčí hrdinkou, i když zachovávají přízeň klasické a moderní pohádky, chlapci jsou fascinováni dobrodružnými příběhy. Obě pohlaví pak jednoznačně upřednostňují, ba dokonce vyžadují šťastný konec.¹⁵ Podporuje to v nich pozitivní přístup ke čtení dalších knih. Protože se s hrdiny čtenáři-pubescenti často identifikují, špatný konec by si brali osobně. „Znamená to, že příběh, jehož děj je zajímavý, příjemný napínavý, vzrušivý, s dobrým koncem,

¹¹ *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071843105, s. 339.

¹² LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 10, s. 27.

¹³ TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ISBN 8072041118, s. 15.

¹⁴ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 10, s. 26.

¹⁵ TOMAN, J., pozn. 13, s. 15.

úspěšným hrdinou, bohatým a dynamicky proměnným dějem atd. dosáhne u dítěte většího ocenění než příběh umělecky třeba podstatně lepší, ale situovaný do málo zajímavého prostředí, se smutným koncem apod., postrádající rychlý dějový spád a trvalý sled nových materiálových podnětů dětské zcela konkrétní, situační a věcné představivosti. To je konečně skutečnost, která je dobře známá z praxe a které si autoři knih pro děti jsou převážně vědomi.¹⁶

Pro potřeby této práce budeme operovat s následujícími žánry LDM: říkadlo, bajka, báje, lidová pohádka, autorská pohádka, biografie, deníková literatura, detektivní příběh, pověst, komiks, dobrodružná literatura, literatura s chlapeckým hrdinou, literatura s dívčí hrdinkou, cestopis, humoristická literatura, populárně naučná literatura, fantasy, sci-fi, poezie s přírodní tematikou, nonsensová poezie.

1.2.2 Charakteristika jednotlivých žánrů

Pro terminologickou jednoznačnost zařazujeme v tomto místě definiční souhrn žánrů, které budeme v rámci praktické části této práce aplikovat na analýzu zastoupení světové literatury v čítankách nakladatelství Alter, SPN a Fraus.

Říkadlo je krátký poetický žánr dětského folkloru, preferující zvukově rytmické efekty před sdělením.¹⁷ Nejdůležitějším prvkem výstavby říkadla je zvuková asociace, navozující dojem spontánnosti, verše často spojuje jen rým. Typickým výrazovým prostředkem jsou novotvary (enyke denyke, elce pelce, ...). Slovesná složka říkadla může být doprovázena rytmickým pohybem, což zvláště vyhovuje senzomotorickým potřebám předčtenářského věku 3–6 let. Říkadlo je určeno k opakovanému užití. Uplatňuje se v řadě typických komunikačních situací, kdy plní funkci, pohybovou, mnemotechnickou, onomatopoickou (nápodoba reálných zvuků), rozpočítavací, škádlivou, logopedickou apod. Z tohoto funkčního hlediska pak rozlišujeme zaříkadla, modlitbičky (Andělíčku, můj strážníčku!), říkadla výroční (Vánoce a Velikonoce), říkadla napodobovací, onomatopoická (ptačí řeč), početní, rozlišovací, hry s dítětem (Vařila myšička kašičku), posměšky (žalobníček žaluje), rozpočítadla, jazykolamy cvičící artikulaci i veršované hádanky. Řadíme sem také **limerick**, tedy říkadlo irského původu. Limerick obsahuje obvykle pět veršů (schéma aabba). Do českých čítanek jsou zpravidla zařazovány nonsensové limericky Edwarda Leara.

Pohádka je zábavný, zpravidla prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem.¹⁸ Lidová/folklorní pohádka nebyla původně určena dětem, ale dospělým. Jádrem fondu lidových pohádek jsou pohádky kouzelné. Autorská pohádka se rovněž opírá

¹⁶ CHALOUPEK, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971, s. 27.

¹⁷ MOCNÁ, D., PETERKA J. *Encyklopedie literárních žánrů*. Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 807185669X, s. 609.

¹⁸ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 472.

o stěžejní žánrový princip neskutečna, je však výrazem tvůrčí osobnosti a lidovou tradicí vědomě překračuje.

Bajka je krátký smyšlený příběh alegorickou formou demonstrující morální pravidlo nebo jinou obecnou zkušenost.¹⁹ Určující funkce bajky je funkce didaktická – zábavným, názorným a snadno zapamatovatelným způsobem podává návod, jak se zachovat v nejrůznějších životních situacích, vštěpuje mravní normy a životní hodnoty. Hrdiny bajky bývají zpravidla antropomorfizovaná zvířata nesoucí typicky lidské povahové vlastnosti a plní tak ustálené role (lstivá liška, hloupý osel, panovačný lev, mírný beránek, obratná myš apod.). Mravní poučení je umístěno zpravidla na konci bajky, explicitně však uvedeno být nemusí.

Pověst je kratší fantasticky zbarvené vyprávění folklorního původu mající reálnou motivaci.²⁰ Jedná se o krátký prozaický útvar, tematicky vázaný k reálnému místu, kraji předmětu nebo události. Příběh, který obsahuje prvky nereálné, fantastické, podivuhodné, magické je předkládán jako nevymyšlený a tradicí potvrzený. Důvěryhodnost posiluje reálné pozadí příběhu a historická ukotvenost.

Biografie je žánrem věcné literatury, který je časově vymezený narozením a smrtí skutečné osoby. Vychází z dochovaných pramenů (deníků, memoárů, korespondence, ústních svědectví pamětníků) a odborné literatury (obecná historie, dějiny umění apod.). Biografie využívá postupů románové výstavby.²¹

Detektivní příběh neboli **detektivka** je jeden z klíčových žánrů populární epiky, líčící proces objasňování ztajmeného zločinu.²² Detektivka plní především funkci zábavnou. Fabule detektivky je zaměřená na pátrání po pachateli nějakého zločinu. Nositelem dění je tedy detektiv, který pachatele vždy vypátrá a zároveň odhalí, jak byl zločin proveden. Detektiv může být nositelem případných specifických osobnostních rysů – zlozvyky, naivita, předstíraná hloupost apod. Narativní složka může sledovat jednotlivé kroky detektiva a čtenář tak netuší do poslední chvíle, kdo je vrahem, nebo je vrah naopak čtenáři představen na začátku příběhu a čtenář sleduje, jakým způsobem dojde k odhalení pachatele.

Humoristická literatura je charakteristická úsměvnými příběhy, kde důležitou roli hraje vtipná situace a v rámci těchto příběhů mívá hlavní hrdina různé slabosti, které působí komicky. V humoristické literatuře se někdy objevují prvky satiry. Žánrově se humoristická literatura dělí na humoresku a humoristický román. Humoreska je krátká zábavná povídka

¹⁹ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 32.

²⁰ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 509.

²¹ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 62.

²² MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 106.

líčící komickou příhodu, která vyústí v překvapivou pointu. Odehrává se v současnosti, v místopisně a profesně specifických prostředích (maloměstské, provinční, domácké, hospodské, pivovarské, vojenské, školní, prázdninové apod.). Protagonistou humoresky bývá obyčejný člověk vykonávající nějaké typické povolání, který je zaskočen nějakou pro něj neobvyklou situací.²³ Představiteli české humoristické literatury jsou např. Eduard Bass, Zdeněk Jirotka, Karel Poláček či Jaroslav Hašek.

Komiks je intersémiotický narativní žánr, líčící událost či příběh prostřednictvím série kreseb zpravidla doplněných textem. Intersémiotický proto, že spojuje výrazové prostředky výtvarného projevu (kresba), literatura (text), filmu (technika střídání záběrů z různých úhlů) i divadla (výrazná gesta a masky postav). Maximálně redukováný a zhuštěný text promluv postav je zpravidla umístěn v tzv. bublinách, které vycházejí z úst hrdinů. Tvary bublin mají ustálený význam – řeč vyslovená (zobáček od bubliny směřuje k postavě), řeč myšlená (obláček s několika bublinami směrem od postavy).²⁴

Fantasy je populární žánr iracionální fantastiky s tematickými zdroji v mýtu a středověké romanci.²⁵ V rámci literární fantastiky, tedy v rámci smyšlených příběhů odehrávajících se za prahem reálného světa, je fantasy protipólem k sci-fi (viz níže). Tyto žánry mají mnohé společné rysy a oba bývají zahrnovány pod termín speculative fiction (spekulativní, fantastická próza). Lze je však rozlišit na základě motivů a východisek. Zatímco sci-fi čerpá z oblasti motivů vědeckých, zaměřuje se na techniku, budoucnost a racionální spekulaci, fantasy staví proti racionalismu citovost a pohádkovost, místo techniky se soustřeďuje na magii a mystiku. Postavy fantasy jsou víceméně archetypální a vytvářejí ustálenou sestavu rolí. K dominantnímu hrdinovi se pojí postava jeho druha. Topos (prostor, ve kterém se příběh odehrává²⁶) fantasy spočívá ve vstupu do jiné dimenze, který má tři základní možnosti: vytvoření imaginárního světa, vytvoření světa paralelního s naším a vstup do pseudohistorie našeho světa. Imaginární světy jsou obvykle založeny na magii. Okruh působnosti fantasy se neomezuje pouze na literární text, ale na jejím základě jsou postaveny mnohé hry deskové, karetní, počítačové, knižní (tzv. gamebooky). Fantasy je velmi populárním žánrem LDM.

Sci-fi (science fiction) je žánr fantastické literatury zobrazující hypotetický svět, zkonstruovaný s využitím vědecko-fantastických paradigmat.²⁷ Sci-fi je jedním z nejtypičtějších a nejatraktivnějších žánrů LDM. Vzniká jako reakce na rozvoj technické

²³ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 258.

²⁴ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 316–217.

²⁵ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 187–188.

²⁶ PETERKA, J., pozn. 2, s. 231.

²⁷ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 621.

civilizace, přičemž reflektuje jak euforii z jejích netušených perspektiv, tak obavy z možných negativních dopadů tohoto procesu na lidskou osobnost i lidstvo jako celek. Stejně jako u fantasy je i u sci-fi topologickým východiskem alternativní model světa. Svět je zobrazován jako neexistující, ale je logicky vystavěný, racionálně vysvětlitelný a za jistých podmínek i uskutečnitelný. Pro časoprostor je u sci-fi typický nějaký posun oproti námi prožívané současnosti (častěji do budoucnosti, řidčeji do minulosti). Z hlediska výstavby sci-fi patří k častým motivům vynález, fantastická cesta, kolonizace vesmíru či vznik umělé inteligence.

Přírodní lyrika je žánr určený tématem a sklonem k subjektivně laděné deskripci.²⁸ Vyjadřuje vztah básnického subjektu k jednotlivým přírodním jevům i k přírodě jako celku. Příroda bývá tematizována jako citově, smyslově a intelektuálně vzrušující objekt estetické kontemplanace (rozjímání, úvahy, katarze). Přírodní lyrika vyzdvihuje jedinečnost přírody kolem nás – zaměřuje se na mikrosvět (květ, kapka rosy, list stromu) i na makrosvět (země, moře). Časové motivy a perspektivy zahrnují různou podobu přírody v různých fázích roku (měsíce, roční doba, den, noc). Typickými prostředky kromě subjektivního popisu jsou personifikace a antropomorfizace přírodních jevů. Funkce přírodní lyriky bývá často ztotožňována s výrazy emocí, které přírodní objekty vyvolávají v básníkovi.

Nonsens je báseň nebo pohádka založená na komice nemožného.²⁹ Nonsens je charakteristický uvolněnou fantazií, která narušuje princip pravděpodobnosti podle zásady všechno je naopak a nic není nemožné. Typickým rysem tohoto žánru je hravost i směřování k logickému rozvíjení nesmyslu. Nonsens využívá komiky jazykové a situační. Jazyková komika se projevuje vytvářením svérázných neologismů, hrou s homonymy, přeřeky apod. Situační komika nonsensu vychází z vystupňované nesourodosti jednotlivých představ i dějů.

Populárně naučná literatura zahrnuje beletristickou produkci zaměřenou na bezprostřední a všeobecně přístupnou komunikaci s širokou čtenářskou obcí.³⁰ Jedná se tedy o literaturu, která zpřístupňuje odborné informace snadno uchopitelnou a pochopitelnou formou. Zejména v období prepubescence a pubescence je tento typ literatury velmi vyhledávaným, jelikož se čtenáři chtějí orientovat ve světě, který je obklopuje. Zároveň si tito čtenáři nacházejí své vlastní oblasti zájmů, které je naplňují touhou po hlubším poznání.

²⁸ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 538.

²⁹ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 413.

³⁰ MOCNÁ, D., PETERKA J., pozn. 17, s. 501.

2. ŠKOLA A ŠKOLNÍ ČETBA

Významnou roli v rozvoji dětského čtenářství hraje škola, která by měla prostřednictvím učitelů a školní četby podporovat v žácích zájem o čtenářství.³¹ Výsledky výzkumu týkající se čtenářského zázemí v rodině a čtenářských preferencí dětí ukázaly, že s rostoucím věkem dítěte klesá vliv rodičů a v rozvoji zájmu o knihy a čtení začínají hrát roli i další faktory – především vliv školy, školního prostředí a vrstevníků, mimoškolní zájmy dítěte. Úlohou školy je naučit děti číst a umožnit všem žákům získat dobrou čtenářskou gramotnost.³²

2.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

- **vztah ke čtení** (předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst);
- **doslovné porozumění** (čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností);
- **vysuzování a hodnocení** (čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů);
- **metakognice** (součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření);
- **sdílení** (čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech);

³¹ PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ K., LANDOVÁ H. a RICHTER V. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 9788074914928, s. 62.

³² PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ K., LANDOVÁ H. a RICHTER V., pozn. 31, s. 105.

- **aplikace** (čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě).³³

Čtení a čtenářská gramotnost „patří mezi nezbytné předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení, a jsou stále více využívány jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě. Čtenářství pomáhá také osobnostnímu rozvoji a morálnímu (sebe)zdokonalování lidí. Rozvíjení čtenářské gramotnosti by mělo být jedním z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu, žáci by si měli čtenářské dovednosti a návyky budovat už v raných fázích vzdělávání tak, aby na konci základní školy měli čtenářské dovednosti dobře zvládnuté a zvyky pevně zakořeněné.“³⁴

2.2 Výsledky výzkumu četby a čtenářství v rámci školy

Irena Prázová et al. došli v rámci výzkumu *České děti jako čtenáři* k několika zásadním poznatkům, které by učitelé měli zohlednit při práci s čítankami na základních školách. Asi nejpodstatnějším doporučením je apel na fakt, že pokud chceme, aby čtenářství bylo úspěšné a vztah ke čtenářství byl pozitivní, měli bychom čtení proměnit v příjemnou aktivitu, v zábavu. Dítě následně čte ze zájmu a pro své potěšení, nemusíme ho k ničemu nutit. K tomu dospějeme, pokud dítěti vybereme vhodnou knihu, kterou snadno a bez potíží přečte, porozumí jejímu obsahu, a která zaujme příběhem.³⁵

Proměnit vztah k četbě z povinnosti na zábavu by mělo být obecným cílem. Je chybou nutit děti číst tituly, které byly kdysi vybrány do seznamů povinné četby, nebo prosazovat za každou cenu to, co je považováno za klasiku. Učitel by měl do seznamů doporučené četby vybírat takové tituly, které děti vnímají jako populární, pociťují jako aktuální a zajímavé. Důsledné vyžadování chybně zvolené povinné literatury může způsobit nechuť ke čtení celkově. Každý žák by měl mít možnost vybrat si sám vhodnou knihu s ohledem na své zájmy, duševní rozvoj a úroveň dosažených čtenářských dovedností. V případě, že si dítě není schopno poradit v takové situaci samo, vhodný okruh knih by měl doporučit učitel, který by se měl případně přímo podílet na výběru společně se žákem.³⁶

Dětem bychom neměli nutit „kvalitní“ četbu za každých okolností. Pro děti, pro které je čtení namáhavé a které dobře nezvládají techniku čtení, je důležité, aby měly dostatečnou

³³ ALTMANOVÁ, J. et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf, s. 8.

³⁴ ALTMANOVÁ, J. et al., pozn. 33, s. 5.

³⁵ PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ K., LANDOVÁ H. a RICHTER V., pozn. 31, s. 105.

³⁶ PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ K., LANDOVÁ H. a RICHTER V., pozn. 31, s. 105.

nabídku jednoduché četby – méně textu, více obrázků, krátké věty. Jde o to, aby se dítě dostalo ke složitějším textům a příběhům samo, aniž by předtím získalo ke čtení odpor.³⁷

³⁷ PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ K., LANDOVÁ H. a RICHTER V., pozn. 31, s. 105.

3. DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ

Tato diplomová práce se zabývá analýzou čítanek pro 5. a 6. ročník základní školy (ZŠ). Žákům, kteří navštěvují tyto ročníky ZŠ, je mezi 10 a 12 lety. Znamená to tedy, že stále hovoříme o dětském čtenáři na přelomu mladšího a staršího školního věku. Na konci tohoto období již hovoříme o čtenáři-pubescentovi. Měli bychom si proto definovat, co je pojmem dětské čtenářství myšleno, jak k této kategorii čtenářů přistupuje odborná veřejnost a na jaká specifika můžeme v tomto období čtenářského vývoje narazit, s čím je třeba počítat. Poměrně funkční terminologii přináší Jiří Trávníček, jenž rozlišuje termíny **čtení**, **čtenář**, **četba** a **čtenářství**.

Čtení definuje „jako mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování; jako čas věnovaný knihám; jako základní aktivitu související s knihami; jako sociokulturní dovednost (gramotnost).“ **Čtenáře** definuje jako někoho, „kdo deklaruje, že čte (knihy); jako někoho, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; jako duševního uživatele knih (a jiných písemných zdrojů).“ **Četbu** pak charakterizuje jako „více než základní (mediální) aktivitu zaměřenou na knihy; aktivitu, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.“ **Čtenářství**, pro nás pojem stěžejní, je „pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“³⁸

Čtenářství chápeme jako specifickou lidskou činnost, zálibu, se kterou se člověk nerodí, ke které se dopracovává v průběhu svého života. V souvislosti se čtenářstvím má škola zásadní úlohu, jelikož právě v prostředí školy se ke čtení dostáváme a osvojujeme si ho, škola z nás činí čtenáře, který pak může a nemusí propadnout čtenářství.

Stejně jako v ostatních oblastech vývoje jedince, i zde hraje primární úlohu součinnost školy s rodinným zázemím. Úloha rodiny je v rámci formování jedince ve vztahu ke čtenářství nezastupitelná. Škola staví na tom, co má žák v sobě zakódováno z rodiny. Výchova v rámci školního prostředí nepřivádí žáka ke knize, ale může sehrát zásadní roli při hledání správné cesty, na které čtenář-pubescent objeví různorodé texty ze všech oblastí lidského konání a poznání. Škola by neměla nutit ke čtenářství, ale naopak ukázat, že i čtení může být zábavou a právě na rozmanitosti žánrů, témat, stylů apod. můžeme demonstrovat krásu literatury. Moc literatury shrnuje Trávníček následovně: „Knihy nás – hodnotově a sociálně – orientují tím, že nás zařazují do světa a učí nás se v něm vyznat. Zařazují nás do světa také tím, že nás nějak sdružují, jsou prostředkem toho, abychom se sdíleli. Souhrnně vyjádřeno:

³⁸ TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*: (2007). Brno: Host, 2008. ISBN 9788072942701, s. 35.

kontextualizují nás, socializují nás a zároveň jsou prostředkem reflexe nás samých (starají se o naše sebeuvědomění).“³⁹

Množství knih, které nás obklopuje, je nepřehledné. Stejně tak nepřehledné je i množství témat, která jsou v knihách zpracovávána. Cestu ke konkrétní knize čtenáři nacházejí různě – někdo dá na doporučení známých, někdo se inspiruje na sociálních sítích (Facebook, Twitter, Databázeknih.cz apod.), někdo dá na doporučení knihkupců, někdo se nechá zlákat reklamou, další dá na svého oblíbeného kritika. Těch možností je opravdu hodně. V rámci dětského čtenářství je ale třeba zmínit ještě jeden pramen, a tím je učitel českého jazyka. Skrze češtináře se totiž žáci seznamují s kánonem knih (klasickou literaturou), ale i s knihami moderními, jelikož dobrý češtinář by měl sledovat aktuální trendy a být schopen o současné literatuře diskutovat a zároveň ji zařazovat do svých hodin. Češtinář by tedy měl být průvodcem světem knih.

Dítě vstupuje do světa knih ještě předtím, než se s češtinářem setká. Již od útlého věku se totiž dítě s četbou setkává – poprvé v rámci předčítání rodiči, posléze pak skrze vlastní objevování (leporela, obrázkové knihy apod.). Teprve s nástupem do školy se dítě setkává s četbou povinnou. Buď v rámci ukázek v čítance anebo při čtení celých knih, které nejčastěji určuje učitel v rámci doporučeného seznamu knih pro daný ročník. Vedle této povinné četby (říkejme tak i té doporučené) by měl žák vyhledávat i četbu vlastní, tedy takovou, která ho bude naplňovat radostí a která ho bude bavit. Takové četbě říkejme pro naše účely četba nepovinná. Nepovinnou četbou si žák může krátit dlouhé chvíle, chvíle při čekání, chvíle, kdy se chce zabavit při cestách vlakem a v dalších prostředcích hromadné dopravy, kdy chce nabýt nových poznatků a informací, kdy touží rozvinout své dovednosti, znalosti v určitém oboru. To, jakou knihu si žák v rámci nepovinné četby vybírá, je ovlivňováno mnoha faktory – věk, vzdělání, náboženství, výchova, momentální psychické rozpoložení, denní doba, aktuální společenská situace aj.

Můžeme však pozorovat určité sjednocující prvky, rysy, které jsou společné určité skupině čtenářů. Tyto sjednocující prvky, společné rysy, můžeme pozorovat i u skupiny čtenářů-pubescentů. Hranice pubescence není ostře vymezena, můžeme tedy za pubescentního čtenáře považovat i žáka 5. třídy. Společné rysy čtenářů-pubescentů se týkají především tématu knih, hlavních hrdinů, ale také například rozsahu. Jenže i tyto rysy se mění v průběhu doby. Příběhy, které byly populární před deseti, patnácti, dvaceti lety, by dnešní čtenáře-pubescenty z hlediska pozitivního čtenářského prožitku třeba příliš nezaujaly. Je to způsobeno změnou ve společnosti, v případě České republiky pak konkrétně společensko-politickou proměnou po listopadu 1989. Současnému čtenáři-pubescentovi se

³⁹ TRÁVNÍČEK, J., pozn. 38, s. 35.

díky globalizaci dostávají k rukám knihy z opravdu širokého spektra zájmů. Důsledkem společensko-politických změn v České republice došlo i k odlišným pohledům a ke změnám v oblasti výchovy a vzdělávání.

Díky společensko-politické proměně po roce 1989 se proměnil i trh s knihami, nabídka je nyní daleko pestřejší, úplně bez problémů se čtenář dostává k zahraničním autorům a jejich dílům. Současně však platí, že pro generaci nejmladších čtenářů existuje nejméně návodných signálů a hodnotových kritérií, jak dobrou knihu poznat. Jde o období, kdy „se kniha vydává čtenářem“.⁴⁰ Kniha musí o čtenáře bojovat s televizí, filmem, a především internetem. Kniha musí čtenáře zaujmout natolik, aby jí chtěl věnovat alespoň část svého volného času. Jak se po roce 1989 rozvinul trh s knihami, rozvinul se i „trh s volným časem“. Možnosti volnočasového vyžití jsou nepřeborné a s těmito aktivitami musí kniha bojovat, jelikož doby, kdy kniha byla jednou z mála náplní volného času, jsou pryč. Jiří Trávníček k tomu píše: „Zasahuje je (nejmladší generaci čtenářů, pozn. autora) fenomén globalizace, ale mnozí před ní utíkají do čtenářských či kulturních ghett (fantasy, internetové komunity aj.). Tzv. povinná četba už pro ně přestala být formou ideologického nátlaku, také se daleko více rozrůznila (školy a učitelé dostali volnou ruku k její tvorbě). Škola však zaznamenává ztrátu autority; učitelé češtiny, zejména starší, se často velmi těžko adaptují na nové poměry, a tím i na čtenářské zájmy svých žáků. Nejmladší generace zažívá rozpad kánonu, tedy soustavy knih, která formovala jejich rodiče a prarodiče. A často se tak děje ještě předtím, než si nějaký kánon stačila osvojit.“⁴¹

3.1 Pubescentní čtenář

Pojem pubescence, jak již bylo zmíněno výše, nemá v odborné literatuře ostře vymezené věkové hranice. Proto ani v otázce čtenářství nelze jednoznačně tvrdit, o jak staré skupině čtenářů se bavíme, pokud zmiňujeme čtenáře-pubescenty. Pedagogický slovník hovoří o pubescenci jako o „věkovém období dospívání, v našich podmínkách od 11 do 15 let. Rozlišuje se období prepubescence (11-13 let) a vlastní pubescence (13-15 let).“⁴²

Období pubescence je pro každého jedince velmi náročné. V rámci tohoto období dochází u jedince k mnoha změnám jak v oblasti psychické, tak v oblasti biologické. Tímto obdobím je zakončeno období dětství, avšak o dospělosti se ještě hovořit nedá. Jedinec v tomto období hledá sám sebe, hledá svou identitu, hledá svou životní cestu, oblast svých budoucích zájmů.

⁴⁰ TRÁVNÍČEK, J., pozn. 38, s. 40.

⁴¹ TRÁVNÍČEK, J., pozn. 38, s. 40.

⁴² PRŮCHA, J., MAREŠ J. a WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728, s. 193–194.

V průběhu pubescentního období lidského vývoje se u jedince proměňují preference, záliby, zájmy. Tento proces je často provázen tzv. obdobím vzdoru, kdy se jedinec ostře vymezuje vůči svému okolí, vůči osobám, jež dosud považoval za bezchybné a za vzory. Psychologové tvrdí, že se tak snaží vyrovnat se změnami, které ho v této době potkávají. Zakrývá tak svou nejistotu, strach, nízké sebevědomí a ostatní negativní projevy puberty. Častým způsobem úniku, oproštění se od těchto starostí, jsou také různé skupiny a party. Zde se jedinec ocitá na rozcestí, jelikož skupiny a party mohou profilovat jedince kladným, ale bohužel i záporným směrem. Záleží pak na síle jedince, jak je schopen tuto novou situaci vyhodnotit a případným negativním vlivům se postavit.

Skupiny a party jsou také silným zdrojem informací, které pomáhají jedinci orientovat se ve světě, v němž se dosud nepohyboval a nevyzná se v něm. Tyto skupiny a party mají často silný vliv také z hlediska čtenářského zájmu a vývoje jedince. Jak zmiňují výsledky výzkumu Ivana Gabala, je tomu tak zejména proto, že vrstevníci jsou vedle internetu, rodičů a učitele častým zdrojem tipů v oblasti četby.⁴³

S ohledem na téma této práce jsou pro nás výsledky Gabalova výzkumu v několika bodech podnětné a stojí za zmínku. Autor práce zařazuje tyto výsledky i přesto, že pocházejí z roku 2003 a nejsou tedy příliš aktuální. Výsledky výzkumu jsou zařazeny proto, že výzkum byl zaměřen přímo na věkovou skupinu 10–14 let.

⁴³ GABAL, I. *Jak čtou české děti?* 2003 Dostupný na WWW: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf.

Hlavní výsledky Gabalova výzkumu:⁴⁴

- „7 % dětí čte knihy i několik hodin denně, 21 % denně alespoň chvíli. Celkem tedy téměř třetina dětí vezme denně knihu do ruky, aby si v ní četlo. 24 % dětí čte jednou až dvakrát týdně. Téměř o čtvrtině dětí lze říci, že prakticky vůbec nečtou.
- Pojmem „čtenář“ označujeme děti, které přečtou alespoň jednu knihu za měsíc, čtou knihy pro zábavu i poučení (ne pouze doporučenou literaturu) a čtou pravidelně, tedy alespoň 1-2krát týdně. Z toho hlediska se zdá, že v České republice máme relativně solidní množství čtenářů – přibližně polovinu dětí.
- 54% dětí konstatuje, že je čtení baví. Nečtou tedy jen z povinnosti.
- Čtenářské zájmy a návyky se liší podle pohlaví a typu školy – knihy čtou významně častěji dívky a také děti z víceletých gymnázií.
- Čtení je v životě dětí spojeno s některými dalšími volnočasovými aktivitami. Malé čtenáře najdeme v rodinách, kde děti tráví více času společně se svými rodiči (povídáním, hraním, výlety). Čtení je také nadprůměrně spojeno s uměleckými zájmy a aktivitami dítěte – je součástí kreativní seberealizace dětí, souvisí s učním se cizích jazyků mimo školu. Rovněž vykonávání domácích prací je časté u dětí, které čtou. Všechny tyto charakteristiky svědčí o poměrně strukturovaném a na dítě a jeho vzdělání komunikačně zaměřeném rodinném prostředí, které dítě stimuluje ve volném čase k řadě činností, včetně četby knížek.
- Dnešní děti mají nejoblíbenější knihy z žánru dobrodružné literatury (35 %) a fantasy (34 %), dále dívčí literatury (20 %) a pohádek a pověstí (19 %). Polovina dětí preferuje knihy českých autorů a polovina knihy zahraničních autorů. Oblíbené hrdiny děti nachází častěji v knihách dobrodružných a fantasy, více v knihách zahraničních autorů. Oblíbené knihy uvedlo 71 % dětí, oblíbeného autora pouze 30 % a oblíbeného hrdinu 28 % dětí.
- Nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je rodina, která je pro čtení přibližně dvojnásobně významnější než škola.
- Intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. Rozhodující jsou také socioekonomické charakteristiky rodiny, jako je vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a vyšší příjem.
- Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70 % dětí, s kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čtou dnes denně již samostatně. Druhým partnerem, vedle rodiny, pro získání dítěte pro čtení, je škola. Ukazuje se, že škola motivuje dítě především prostřednictvím práce s četbou v hodinách, domácími úkoly a následným zúročením samostatné četby při výuce.

⁴⁴ GABAL, I., pozn. 43.

Ačkoli je část škol poměrně aktivní z hlediska práce s knihou, přibližně čtvrtina škol nedává dětem dostatečné podněty ke čtení a ponechává tím nepřímo budování čtenářství na rodině, což je škoda pro děti i pro jejich vztah k výuce a škole.“

Postupem času, jak se proměňuje jedinec a proměňují se i jeho zájmy, se proměňuje také literatura, kterou jedinec pokládá za poutavou a která se stává objektem jeho zájmu. Otakar Chaloupka v monografii *Horizonty čtenářství* poukazuje na to, že čtenář–dítě čte téměř výhradně literaturu jemu určenou, tedy literaturu intencionální. Na druhou stranu ale čtenář–pubescent od intencionální literatury upouští a v jeho čtenářských zájmech se objevují nové dominanty – díla neintencionální. „Z tvorby pro dospělé se stávají dětskou četbou knihy fungující obecně jako svébytné umělecké hodnoty (hlavně, i když ne výlučně, vlivem školní literární výchovy), ale také knihy, které mají často více nebo méně povahu pokleslé literatury, neschopné plnit mezi dospělými svébytné estetické funkce a objevující se u dospělých jenom jako konzumní čtivo.“⁴⁵

Chaloupka dále zmiňuje, že „základní rysy čtenářských postojů dítěte v období pubescence a jejich předpoklady pro změny možné v progresivním a retardačním smyslu ukazují tedy tuto etapu v proměnách vztahu člověka k umělecké literatuře jako etapu neuzavřenou a nedefinitivní: není dobře možné, aby čtenářské postoje vlastní pubescentnímu dítěti přesáhly do dalších věkových období bez podstatných změn, ve stávající podobě svých vnějších projevů (např. pokud jde o převládající zaměření na určitý typ literatury apod.), zejména však ve svém stávajícím významu, jako takto vyhraněný projev lidské aktivity ve společenských podmínkách.“⁴⁶

Zde narážíme na velmi podstatnou úlohu literární výchovy na základní škole. Právě literární výchova má za úkol ukázat čtenáři správný vztah ke knize, nabídnout co nejširší spektrum knih a zprostředkovat čtenářský zážitek a následně o tomto zážitku diskutovat, případně ho nechat působit na osobnost jedince. Úlohou školy a literární výchovy by měla být nápomoc při hledání správné životní cesty v tomto kritickém období, neboť skrze literaturu lze demonstrovat různé životní události a momenty a čtenář–pubescent tak může tyto teoretické poznatky ze světa literatury přenést do reálného života. Kurikulární dokument je však v tomto ohledu poněkud vágní. Kurikulem máme na mysli „obsah vzdělávání chápaný jako souhrn zkušeností, které žáci získávají ve škole a činnostech ke škole se vztahujících“⁴⁷, tedy konkrétně v rámci České republiky je to Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Očekávané výstupy pro 2. období I. stupně (tedy jaké výstupy by měl splňovat žák přicházející na II. stupeň) jsou stanoveny čtyři: a) žák

⁴⁵ CHALOUPKA, O., pozn. 16, s. 94.

⁴⁶ CHALOUPKA, O., pozn. 16, s. 80.

⁴⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-631-4, s. 237.

vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je; b) žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma; c) žák rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů; d) žák při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.⁴⁸ Apel na zážitek při hodinách literatury je nulový a je tak přenecháván pouze do rukou češtináře. Tato vágnost může znamenat velkou svobodu pro učitele kreativního, avšak velké starosti pro učitele konzervativního.

Proměny osobnosti čtenáře-pubescenta s sebou nesou i proměny zájmů a změny v orientaci osobnosti k určitým aktivitám. Stejnými proměnami prochází i pubescentův zájem čtenářský, mění se čtenářská potřeba a spolu s nimi se dotváří i čtenářský postoj dítěte směrem ke čtenářství dospělého – mění se čtenářská kompetence. V pubescenci se čtenářství ocitá v krizi, kvůli dnes stále se zvyšující konkurenci audiovizuálních médií.⁴⁹

Pubescent hledá v knize to, co mu schází v jeho vlastním životě. Čtenář-pubescent hledá v knihách dobrodružství, lásku, sex (mění se pohled na druhé pohlaví), exotické prostředí, napínavé zápletky, nebezpečí, umění vše dobře a rychle vyřešit, finanční nezávislost, společenský úspěch. To všechno mu literatura zprostředkuje, takže motivace ke čtení stoupá. Jenže motivace ke čtení pouze skrze příběhy obsahující žádoucí syžet by neměla být motivací jedinou. V momentě, kdy adolescent začne prožívat ve svém životě reálné životní situace (své lásky, svá dobrodružství, své úspěchy a své nezdary), stane se pro něj četba zbytečnou, neboť začíná žít skutečný život dospělého, a tedy nepotřebuje, aby vše prožíval skrze fantazii prostřednictvím literatury.⁵⁰ „Pubescent si přeje zdůraznit vlastní hodnotu, chce se stát dospělým, touží po hrdinství, statečných činech a romantických dobrodružstvích. Pubescent věří v to, že určitá postava z knihy mu může být skvělým vzorem a že ji může do detailů imitovat, ale nevěří v to, že jiná kniha či literární oblast má pro něj sebemenší význam. V pubescenci se čtenářství ocitá v krizi. Pubescent přijímá literaturu jako model života. Četba nabízí čtenáři, který se touží stát dospělým, obraz světa dospělých, do nějž pubescent projektuje svou představu o vlastní budoucí životní roli.“⁵¹

Velmi důležitou roli při výběru literatury sehrává atribut hlavního hrdiny. Pokud hovoříme o typizaci hlavních hrdinů, můžeme jejich výskyty shrnout do 4 základních archetypů – mužský hrdina, ženská hrdinka, jedinečný dospělý a jedinečný dospívající. Jedinečností je myšlen konstrukt literárního hrdiny v příběhu, kdy tento hrdina

⁴⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2017-05-03]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.

⁴⁹ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 10, s. 21.

⁵⁰ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 10, s. 22.

⁵¹ HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 9788073686413, s. 26.

reprezentuje nositele neobyčejných vlastností, postojů či hodnot, nebo se ocitá na prahu nějaké složité životní situace. Každý čtenář se s hrdinou nějak ztotožňuje, aby vůči němu mohl následně zaujmout nějaké stanovisko. Pubescenti v příbězích vyhledávají nějaký silný emocionální zážitek a ten jim má zprostředkovat právě hlavní hrdina. Má jim přiblížit neznámé prostředí, neznámé situace, neznámé pocity a provést je jimi. „Zvláště s rozvojem citovosti a s prohlubováním a kultivováním základních emocí i s formováním tzv. vyšších, sociálních citů v emocionální bázi etických vztahů (cit pro čest, spravedlnost, vztah k rodišti, k atributům národního života...) souvisí pubescentova čtenářská potřeba literárního hrdiny – vzoru, s nímž se pod vlivem sebeprojekčních, anticipačních a kompenzačních zřetelů v představě ztotožňuje.“⁵²

Problematicke výběru žánru byla věnována předchozí kapitola. Nyní ještě zmiňme, že čtenáři-pubescenti preferují spíše kratší žánry, neopovrhnu ani romány, jen musí korespondovat s jejich zájmy. Musí splňovat výše uvedené, např. se odehrávají v exotické nebo jinak zajímavé lokaci, děj je dobrodružný, plný emocí a lásky, hrdina řeší nějakou krizi apod. Ukázkovým příkladem budiž Harry Potter. Jde sice o dílo velmi rozsáhlé, ale jeho specifikem je, že mapuje život hrdiny stejně starého, jako jsou modeloví čtenáři – hlavní hrdina a čtenář spolu dospívají. I takový typ tvorby je pro čtenáře-pubescenty velmi lákavý.

Pubescentní čtenář je unikátním typem čtenáře, skloubí v sobě dětského čtenáře, který touží po šťastném konci, po pozitivním pohledu na svět kolem, ale zároveň čím dál častěji směřuje své čtenářské kroky do světa literatury dospělých. Proto je výběr ukázek do čítanek i mimočítankové četby velmi složitým procesem. V rámci tohoto procesu je třeba zohlednit jak subjekt čtenáře, tak i nároky na literární výchovu ve škole v souvislosti s kurikulárními požadavky, tedy předat žákům hrubé základy v rámci literární vědy. Propojení těchto dvou tendencí v rámci čítanky je předpokladem k probuzení zájmu o čtenářství v rámci této věkové skupiny.

Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství analyzuje Kateřina Homolová. Ta vnímá čtenářství jako projev osobnosti. „Čtenářství vstupuje v souhrnu rozvoje lidského jedince do řady vztahů, proto není a nemůže být podceňováno. Teorie dětského čtenářství, disciplína výchozí také pro jeho pedagogické zkoumání a využívání, musí integrovat poznatky z oblastí, jež jsou ještě úžeji spjaty se samotným pojetím dětské četby, totiž z psychologie literatury, psychologie četby a psychologie čtenáře.“⁵³ Psychologie literatury se zabývá otázkami psychologické analýzy významů uložených do díla; psychologie četby se zabývá propojením vnímání psaného textu se specifickými psychofyziologickými procesy; psychologie čtenáře je disciplína zabývající se procesem četby, vztahem čtenáře ke knize, zároveň sleduje, jaké

⁵² LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 10, s. 24.

⁵³ HOMOLOVÁ, K., pozn. 51, s. 10.

typy knih a proč čtou určité skupiny čtenářů.⁵⁴ Pro vztah pubescenta ke čtenářství je podstatný pohled vývojové psychologie. Pubescentova percepce se zdokonaluje, jeho myšlení se stává abstraktním, směřuje k zobecňování a kategorizaci jevů. Zpřesňují se analyticko-syntetické operace typické pro hypoteticko-deduktivní myšlení, tzv. formální myšlenkové operace. Akceleruje také rozvoj rozhodovacích procesů, aspirační úrovně a sebehodnocení.⁵⁵

⁵⁴ HOMOLOVÁ, K., pozn. 51, s. 10–11.

⁵⁵ HOMOLOVÁ, K., pozn. 51, s. 20.

4. TEORIE UČEBNICE

Diplomová práce analyzuje čítanky pro 5. a 6. třídu. Vzhledem k tomu, že se jedná o učební pomůcku, se kterou se setkávají žáci na I. i II. stupni ZŠ, přistupujeme k definování pojmu učebnice, abychom na tento terminologický základ mohli navázat v dalších částech práce.

4.1 Učebnice jako edukační konstrukt

Pedagogický slovník definuje učebnici jako „druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice. Ta funguje: jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání; jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.“⁵⁶

Podle Maňáka se učebnice obecně chápe jako učební pomůcka, která obsahuje soustavný výklad učiva.⁵⁷ Její přesnější a podrobnější vymezení však pro množství variant v odborné literatuře nenajdeme, snad jen různé charakteristiky, jak se jeví z různých hledisek výchovně-vzdělávacího procesu. Průcha upozorňuje, že „vymezení pojmu učebnice závisí na tom, v jakém systému bude učebnice zařazena. Chápe ji jako edukační konstrukt, tj. jako výtvar vytvořený pro specifické účely edukace, kdy působí jako prvek kurikulárního projektu, jako součást souboru didaktických prostředků a jako druh školních didaktických textů. Do této rozsáhlé skupiny pomůcek se řadí např. také cvičebnice, čítanky, slovníky, sborníky, zpěvníky, atlasy, sbírky úloh, pracovní sešity a další.“⁵⁸

4.2 Funkce učebnice

Základním posláním každé učebnice je přispívat k realizaci vzdělávacích cílů a být v tomto procesu nápomocna žáku i učiteli. Výchozí pojetí funkcí učebnice definoval Dmitrij Dmitrijevič Zujev v roce 1986.⁵⁹ Zujev definoval funkce učebnice následovně:

- funkce **informační a transformační** (tedy že učebnice přináší nějaké nové informace a poznatky způsobem adekvátním věku a vyspělosti žáků),
- funkce **systematizační** (učebnice člení učivo do logických celků),
- funkce **integrační a koordinující** (učebnice pomáhá systematizovat poznatky z různých oborů, ve kterých se již žáci orientují a chápou termíny v nich

⁵⁶ PRŮCHA, J., MAREŠ J. a WALTEROVÁ E., pozn. 42, s. 258.

⁵⁷ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, ISBN 80-210-1661-2, s. 75.

⁵⁸ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931494, s. 13.

⁵⁹ ZUJEV, D. D. *Ako tvorit učebnice*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986, s. 67–68.

používané, a mimo to také učebnice řídí utřídění poznatků nabytých i jinými médii, než je učebnice),

- funkce **upevňování vědomostí, sebekontroly a sebevzdělávání** (přispívá k správnému a trvalému osvojení vědomostí, formuje touhu žáka poznávat),
- funkce **rozvíjející a výchovná** (zahrnující např. rozvoj kritické práce s textem, estetického cítění aj.).

Další autoři většinou na Zujevovo rozdělení navazují a doplňují jej, např. Zuzana Sikorová rozšířila původní Zujevovy oblasti o další čtyři, a to o funkci **motivační** (v učebnici je prostor pro zpestření látky, např. ilustracemi, aktualizací příklady za života atd.), funkci **řídící** (za pomoci učebnice učitel řídí činnost žáků), funkci **diferenciační** (učebnice poskytuje pro žáky rozšiřující, doplňující materiál) a funkci **hodnotovou** (podílí se na rozvoji postojového systému žáků).⁶⁰ Jednu z posledních revizí provedl v rámci českého prostředí Josef Maňák, který přidal funkci **normativní** – učebnice je podle něj prostředkem jak zajistit, aby žáci z různých škol disponovali stejným objemem znalostí.⁶¹

V Pedagogickém slovníku vyjadřují autoři poněkud nezvykle osobní názor, že „*produkování učebnic je ponecháno živelnému působení tržního hospodářství, tzv. schvalovací doložka udělovaná ministerstvem školství je velmi benevolentní.*“⁶² Také Josef Maňák upozorňuje na nedostatky spojené s tvorbou učebnic, poukazuje především na jistou míru amatérismu – učitelé čerpají texty z internetu, tedy bez garance odborné kvality, jednak jsou v některých případech i přímo celé učebnice vytvářeny učiteli, kteří sice mají poznatky z praxe, ale často se jim již nedostává tolik potřebné schopnosti učební text didakticky vystavět.⁶³

Učebnice procházejí hodnotícím procesem, jehož výsledkem je tzv. schvalovací doložka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Ve školském zákoně je navíc explicitně uvedeno (§ 27, odst. 2): „*Školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů uvedených v seznamu podle odstavce 1 používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy nebo právními předpisy a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání. O použití učebnic a učebních textů podle věty první rozhoduje ředitel školy, který zodpovídá za splnění uvedených podmínek.*“⁶⁴ Během tohoto procesu se učebnice hodnotí

⁶⁰ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, ISBN 978-80-7368-923-0, s. 35.

⁶¹ MAŇÁK, J., JANÍK T. a ŠVEC V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788073151751, s. 41.

⁶² PRŮCHA, J., MAREŠ J. a WALTEROVÁ E., pozn. 42, s. 258–259.

⁶³ MAŇÁK, J., JANÍK T. a ŠVEC V., pozn. 61, s. 41.

⁶⁴ Školský zákon. In *Sbírka zákonů*. Praha: MŠMT, 2017, ročník 2017, 561/2004. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/39574/download/>.

z několika aspektů. Pro účely této práce vybíráme několik aspektů akcentujících rozvoj hodnotového systému žáků v souladu se zásadami RVP ZV.

Schvalovací doložka tedy deklaruje mimo jiné, že učebnice:

- je v souladu s Ústavou a zákony ČR, především zdůrazňuje rovnost rasy, barvy pleti, pohlaví, náboženství, jazyka atd.;
- směřuje k toleranci a názorové pluralitě na základě vědeckého poznání;
- neobsahuje texty podněcující xenofobii vůči jiným kulturním, náboženským nebo duchovním hodnotám nebo texty vytvářející negativní stereotypy a zjednodušující generalizace o určitých sociálních skupinách, národech apod.;
- podporuje pozitivní hodnotovou orientaci jedince, vede jej k demokratickému smýšlení a osobní odpovědnosti.⁶⁵

4.3 Učebnice ve vyučovacím procesu

Učebnice je nedílnou součástí školního prostředí. Setkáváme se s ní v rámci všech vzdělávacích předmětů. Učebnice je partnerem ve vzdělání pro žáka a partnerem pro předání vzdělávacího obsahu pro učitele. Sýkora uvádí, že „učebnice je/může být jedním z nejlepších pomocníků učitele, žáků a studentů. Didaktika pokládá učebnici za jeden z prostředků realizační činnosti učitele při tvorbě vzdělání.“⁶⁶ Učebnice je zároveň prostředkem mezi učitelem a žákem, jelikož také skrze učebnici učitel zaměřuje svou realizační činnost na žáky.⁶⁷

Různí autoři zkoumají různé role, kterou učebnice ve vyučovacím procesu mohou sehrávat. Jinak řečeno zkoumají z různých pohledů různé způsoby, jak učebnice ve výuce fungují:

- Velká část výzkumů užívání učebnic se zaměřuje na zkoumání účelů užívání učebnic.
- Další skupina se soustřeďuje na míru závislosti učitele na učebnici.
- Některá šetření zkoumají typy činností žáků s učebnicí z hlediska jejich kognitivní náročnosti.
- V posledních letech se můžeme setkat s výzkumy, které jsou zaměřené na roli učebnice v socializaci žáků.

⁶⁵ Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/32170/download/>.

⁶⁶ SÝKORA, M. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect, 1996. ISBN 809005661x, s. 55.

⁶⁷ SÝKORA, M., pozn. 66, s. 55.

4.3.1 Účel užívání učebnic

V předchozí části práce byl vysvětlen pojem učebnice, jak na něj nazírá odborná literatura. V rámci diplomové práce přesuneme nyní naši pozornost od termínu učebnice k termínu čítanka a položíme tyto pojmy na rovnocennou úroveň. Pojem čítanka pohledem odborné literatury bude přiblížen v následující kapitole.

Většina čítanek na českém trhu plní funkce jakési kompilace textů. Učební aparát (např. literárně vědný nebo literárně historický) obsahují čítanky jen okrajově, často formou vysvětlivek za textem, nebo je pro toto učivo využívána postranní lišta učebnice, kde se žáci seznámí s definicemi z těchto oblastí.

Z hlediska účelu užívání učebnic-čítanek definujeme jejich účel jako primární zdroj pro výuku. V souvislosti s vybranou ukázkou se následně odvíjí struktura konkrétní hodiny.⁶⁸

4.3.2 Míra závislosti učitele na učebnici

Mírou závislosti učitele na učebnici je myšlen způsob, jakým učitel využívá učebnici ve své výuce. Někteří učitelé používají učebnice v maximální možné míře, tedy projdou učebnici celou, všechna cvičení apod., někteří je využívají jako nosný subjekt svých hodin, kolem něhož pak vystaví hodinu a nad jehož rámec připraví doprovodné materiály, někteří používají učebnici nahodile, někteří učebnici nevyužívají vůbec.⁶⁹

Co se týče míry závislosti učitele na učebnici, můžeme také soudit, že učebnice-čítanka bude velmi úzce spjata s tím, do jaké míry bude plánování a realizace výuky učitelem vázané na učebnici. Zvolená čítanka často určuje strukturu tematického plánu učitele, a pokud chce zvolit odlišný cíl výuky, zařadit jiný text či soustředit se na jiný tematický blok, musí přistoupit k alternativním způsobům výuky – zde máme na mysli tvorbu vlastního pracovního listu, nakopírování ukázky z jiného zdroje, práci žáků s počítačem, tabletem apod. Jsou však i učitelé, kteří projedou čítanku od obálky k obálce, přečtou všechny texty a s výběrem textů si moc starostí nedělají.

V rámci praxe se autor práce setkal i s učitelem, který učebnici-čítanku nepoužíval vůbec, vystačil si s ukázkami osobně vybranými, respektujícími kurikulární požadavky. Vytvořil si tak vlastně svou vlastní čítanku. Možnosti práce s čítankou jsou tedy pohledem učitele velmi variabilní.

4.3.3 Učebnice z hlediska typů činností žáků

Role učebnice z hlediska typů činností žáků je v souvislosti s učebnicí-čítankou velmi zúžena. S čítankou pracuje žák v rámci výuky tak, že čte a následně interpretuje texty, které

⁶⁸ SIKOROVÁ, Z., pozn. 60, s. 36–37.

⁶⁹ SIKOROVÁ, Z., pozn. 60, s. 39–40.

obsahuje. V mezinárodních výzkumech PISA⁷⁰ a PIRLS⁷¹ se pro hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti žáků užívá typologie, vycházející z teorie učení z textu. Práci s učebnicí-čítankou nemůžeme považovat za metodu učení se z textu, ale typologie se dá aplikovat na práci s literárními ukázkami, které jsou v čítankách obsaženy. „V rámci PISA byly stanoveny 3 kategorie formulované jako cíle:

- 1) *dostat se k informacím a vyhledat je – úkoly zahrnují lokalizaci informace a navigaci v informačním prostoru, vyhledávání explicitně obsažených informací;*
- 2) *integrovat a interpretovat – kategorie představuje zpracování textu s cílem konstruovat jeho vnitřní smysl, integrace přitom zahrnuje spojení různých informací, aby se vytvořil význam;*
- 3) *reflektovat a hodnotit – vyžaduje, aby čtenář spojil tvrzení z textu s vlastní znalostí světa; při uvažování musí čtenář srovnat své zkušenosti nebo vědomosti s poznatky obsaženými v textu, při hodnocení si vytváří názor, který vychází ze standardů mimo text.“⁷²*

4.3.4 Role učebnice v socializaci žáků

Sikorová uvádí, že „učebnice je považována za velmi důležitého socializačního činitele. V této souvislosti je rolí učebnice zprostředkovat poznání a hodnoty společnosti nastupující generaci. Učebnice nejsou jen zprostředkovatelem informací a faktů, ale zároveň ztělesňují „oficiální“ poznatky a politické, ekonomické a kulturní hodnoty dané společnosti. Ve vztahu k žákům je extrémně obtížné zjišťovat přesný vliv učebnic v procesu socializace. Něco jiného je totiž předpoklad existence tohoto fenoménu a jeho následná verifikace a kvantifikace. S nástupem interpretativních přístupů a teorií orientovaných na čtenáře je silně kritizováno zkoumání vlivu učebnic prostřednictvím analýz jejich textu.“ Různí žáci mohou velmi odlišně interpretovat tentýž text. To je přínosné pro literární (čítankové) interpretace, jelikož na podkladu rozdílného uchopení textu můžeme postavit diskusi nad vybraným textem.⁷³

⁷⁰ Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Zdroj: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

⁷¹ Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Šetření PIRLS se snaží také zmapovat význam rodinného, školního a širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Zdroj: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

⁷² SIKOROVÁ, Z., pozn. 60, s. 41–44.

⁷³ SIKOROVÁ, Z., pozn. 60, s. 46–47.

5. ČÍTANKA JAKO TERMÍN

V rámci terminologické přesnosti bychom se měli zaměřit na vědecké nahlížení na termín čítanka. Učebnicím je věnována řada monografií, avšak čítankám dosud velká pozornost věnována nebyla, a tak se můžeme opřít pouze o základní slovníkové definice. Peterka charakterizuje čítanku jako „komponovaný soubor krátkých textů, zpravidla od různých autorů a z různých dob, který poskytuje čtenářský zážitek i přiměřené poučení o světě a literatuře. Dějiny čítanek jsou výmluvným zrcadlem dobových představ o literatuře a výchově, první čítankou, sloužící jako učebnice základů čtení, je slabikář.“⁷⁴ Pedagogický slovník pak definuje čítanku jako „druh učebnic obsahující vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů. Na elementárním stupni školy slouží k nácvičce čtení, na vyšších stupních se používá pro účely literární výchovy.“⁷⁵

Jana Čeňková komentuje problematiku definice čítanky takto: „Čítanka je přiřazována tzv. učebnicímu knižnímu komplexu. Není klasickou učebnicí, i když také představuje určitou etapu didaktické transformace kulturních obsahů do školního vzdělávání. V současné době je souborem vybraných literárních textů (úryvků a celých literárních textů, které jsou uspořádány z určitého hlediska (tematické, žánrové, literárně historické) s rozdílným metodickým aparátem, jenž zahrnuje otázky k didaktické interpretaci textu, případně literárně historický přehled, základní teoretické pojmy, slovníček autorů, základy mluvnice apod. Specifickým typem je antologie literárních textů, která je souborem textů určeným metodicky pouze uspořádáním (žánrové, tematické a regionální).“⁷⁶

Na základě definic výše uvedených můžeme soudit, že úlohou čítanek není pouze rozvíjení znalostí literární teorie. Obě definice jsou však poměrně strohé a nekomplexní, a zejména Pedagogický slovník je velmi úsečný, když ztotožňuje čítanky na prvním stupni pouze s nácvičkou čtení, a na druhém stupni je pak determinuje jako nástroj literární výchovy. Tím by čítanka skutečně být neměla. Čítanky by měly napomáhat budovat žákův vztah k četbě, měly by přibližovat žáka ke čtenářství. Žák by se měl snažit odhalit, co se může pomocí textu dozvědět o sobě, o světě, ve kterém žije, o vztazích s jinými lidmi, o literatuře jako takové. Žák by se měl snažit do interpretace ukázky v čítance vložit určitou míru vlastního důvtipu a pohledu na danou problematiku.

Jako nejkomplexnější se nám tedy v tomto ohledu jeví definice Lederbuchové, která soudí, že „čítanka by měla být výběrem textů, popřípadě výběrem úryvků z nich, jejich řazením, doprovodnými metatexty, obrazovým materiálem, ilustracemi, grafickou úpravou, slovem a celou

⁷⁴ PETERKA, J., pozn. 2, s. 280.

⁷⁵ PRŮCHA, J., MAREŠ J. a WALTEROVÁ E., pozn. 42, s. 34.

⁷⁶ ČEŇKOVÁ, J. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870–1970 a její kanonické texty*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1924-8, s. 7.

svou strukturou konkretizovat určené učivo, a to ve složce poznávací, dovednostní, komunikační, hodnotové a výchovné.“⁷⁷

V rámci čítankových řad mohou být součástí i učebnice (literární teorie a historie), pracovní sešity a metodické příručky pro učitele. Tyto součásti obsahují doprovodné materiály k probírané látce, typicky pak otázky a úkoly k jednotlivým ukázkám, podobně tematicky či stylisticky zaměřené ukázky, případně doporučení k další četbě podobných textů, dále pracovní listy či v případě učebnic učební aparát vztahující se k literární historii a literární teorii.

Metodické příručky pro učitele pak obsahují návodné lekce a aktivity, jak při práci s dětmi postupovat, co zmínit okrajem, na co upozornit, čeho si během četby všimnout. Vedle úkolů obsahují metodické příručky i odpovědi a komentáře. Žádná metodická příručka však nemůže sloužit univerzálně, s každým žákem je třeba pracovat individuálně a jeho vztah k čtenářství tak budovat postupně a s rozvahou tak, abychom ho od čtení naopak neodradili.

5.1 Čítanka jako učební pomůcka

Čítanka je jednou z textových didaktických pomůcek využívaných ve školství (vedle učebnice, pracovního sešitu, atlasu apod.). Čítanka není učebnicí v pravém slova smyslu, neboť „učebnice je textová učební pomůcka, jejímž charakteristickým znakem je soustavný výklad učiva.“⁷⁸

Čítanka sice neobsahuje soustavný výklad učiva, ale splňuje obě podmínky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), které ji opravňují k tomuto označení, tedy:

- a) umožňuje dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití tematických okruhů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků;
- b) svým obsahem a zpracováním není určena ke znehodnocení jedním žákem pro další použití (například psaním, kreslením nebo rozstříháním).⁷⁹

Každá čítanka má více či méně unifikovanou strukturu – jedná se o soubor literárních textů, které jsou nejednotného charakteru. Texty mají různé autory, v případě delších textů se jedná jen o jejich úryvky. Je tomu tak zejména z důvodu finanční úspory, jelikož takto může žák v rámci jedné učebnice získat představu o celé knize. Jakou představu žák po

⁷⁷ LEDERBUCHOVÁ, L. Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept. In *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. ZÍTKOVÁ, J. (ed.). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-210-4533-0, s. 81–88.

⁷⁸ MAŇÁK, J., JANÍK T. a ŠVEC V., pozn. 61, s. 40.

⁷⁹ *Směrnice*, pozn. 65.

přečtení ukázky získává, to záleží do značné míry na osobnosti učitele. Právě učitel má totiž v rukou v rámci literární výchovy obrovskou moc – na jeho výkladu a jeho přístupu ke čtenářství totiž závisí, do jaké míry si jeho třída četbu oblíbí. Čítanka se stává partnerem žáků od prvních čtenářských kroků až po závěrečný ročník studia. Jako každá učebnice má několik funkcí, jejichž poměr a intenzita se během tohoto dlouhého časového období mění.

5.2 Role a funkce čítanek na základní škole

Kurikulární reforma, která proběhla v roce 2004, vybízí autory čítanek ke komplexnějšímu přístupu k výběru textu. Autoři čítanek by se tedy neměli orientovat pouze dle hledisek literárněvědných (např. žánrové spektrum vybraných ukázek) a literárněhistorických (chronologie vývoje literatury), ale dle struktury RVP a představy jeho tvůrců by měli zařazovat ukázky zejména s ohledem na průřezová témata a rozvoj klíčových kompetencí. Protože takové výstupy si právě kurikulární reforma klade za prioritní a takové výstupy jsou zpětně verifikovatelné.

Výběr konkrétních textů v rámci čítanek by se měl řídit také věkem žáků a jejich očekávanou čtenářskou způsobilostí. S ohledem na čtenářskou vyspělost žáků koreluje i délka čítankových ukázek, jejich jazyková a stylistická náročnost. Na druhém stupni základní školy a zejména pak na škole střední jsou k textům určeným dětem a mládeži přidávány i úryvky z knih pro dospělé. Čítanka obvykle zprostředkovává jednak současné, čtenářsky atraktivní tituly, jednak se vrací k textům kanonickým (z české literatury jsou typickými příklady *Babička*, *Kytice* aj.). Kanonické texty jsou zařazovány za účelem budování žákovského vztahu ke kulturnímu dědictví.⁸⁰

Texty zařazené v čítankách by také měly korespondovat s učivem v daném ročníku. Jaroslav Toman poznamenává, že tento bod se problematizuje zhruba v osmé třídě, jelikož v této době se struktura čítanky mění a namísto tematicko-žánrového řazení textů, přijatelnějšího pro dětského čtenáře, spěje k chronologicko-historickému modelu, který má doplnit vyučovaný přehled českého i světového písemnictví v historickém vývoji. Toman upozorňuje, že „*tento racionální model vede k absolutizaci naukové složky předmětu, s důrazem na reproduktivní a faktografické znalosti žáků, právě na úkor prvořadé složky emocionálně-estetické, stavějící na jejich čtenářském zážitku, teoreticky podložené textové interpretaci, literárních dovednostech a kreativitě.*“⁸¹

Dále uvádí, že v období prepubescence jsou položeny základy čtenářské kultury a následující pubescentní období je příznivé pro jejich další formování a prohlubování. Škola

⁸⁰ ČEŇKOVÁ, J. *Kanonické texty v literární výchově na sekundárním stupni základního vzdělávání*. In *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. ZÍTKOVÁ, Jitka (ed.). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-210-4533-0, s. 95–104.

⁸¹ TOMAN, J., pozn. 13, s. 18.

v tomto ohledu plní velmi důležitou úlohu, a je proto třeba z aktivity čtení těžit více než seznam básnických prostředků nebo charakteristiku literárního žánru.⁸²

Jednou z funkcí literatury je funkce estetická, tudíž i v čítankách by měla být tato funkce zastoupena a pěstována. Literární výchova má rozvíjet čtenářské kompetence žáka, podněcovat jeho zájem o literaturu jako takovou. Literární výchova by zároveň měla mladého čtenáře vychovávat i po stránce mravní vyspělosti (přinášet otázky v oblastech etiky a současných či historických společenských problémů a nešvarů, a nabídnout pohled na ně z dnešní i tehdejší perspektivy). Jinou funkcí, kterou čítanky mohou mít, je funkce poznávací. V rámci textu žáci získávají faktické informace o světě. Každý nový poznatek, když je dobře podán, vzbudí u pubescentního čtenáře zájem. Funkci poznávací lze využít v rámci zařazení průřezových témat do výuky. Děti jsou zvědavé, a když jim jsou informace podávány atraktivně, působí na ně mnohem silněji než stroze sdělená fakta, jelikož poznání je dosaženo jimi samými.

5.3 Vývojové aspekty čítanek

Stejně jako u jiných učebnic i u čítanek došlo v poslední dekádě 20. století ke koncepčním a obsahovým změnám. Jednalo se zejména o zařazení takových autorů a žánrů, které dosavadní režim netoleroval a o kterých se tak v rámci vyučování vůbec nemohlo hovořit. Ke změnám na poli čítanek došlo postupně. V první výrazné etapě tzv. polistopadového vývoje se jednalo např. o zařazení do té doby zakázaných zahraničních (i českých) autorů. K druhé výrazné vlně modernizace a aktualizace čítanek došlo v souvislosti s kurikulární reformou po roce 2004. Právě v rámci kurikulární reformy došlo k radikální změně pohledu na čítanky – ty již totiž nebyly pouhým sborníkem textů pro hodiny čtení, ale staly se skutečnou didaktickou pomůckou – zatraaktivnil se jejich vzhled, začalo se dbát na doplňkové ilustrace a fotografie, celkově byla tedy pozvednuta grafická úprava a objevily se čítankové řady, které tu doposud nebyly k vidění. Ústředním hybatelem trhu s čítankami se stalo nakladatelství FRAUS, které svou precizně zpracovanou čítankovou řadou ukázalo, že to jde i jinak a lépe. Tento trend pak následovala řada dalších nakladatelství.

Jaroslav Toman k tomu říká: „*Polistopadová liberalizace naší společnosti zbavená politického diktátu a spjatá s transformací školství a s rozmachem soukromého knižního trhu se promítla i do nevídané aktivity mnoha specializovaných vydavatelství učebnic. Tento boom v 90. letech významně ovlivnil tvorbu moderních alternativních čítanek pro 1. stupeň základní (obecné) školy.*“⁸³ Článek byl zaměřen na čítanky pro první stupeň, to samé ale můžeme tvrdit i o čítankách pro stupeň druhý.

⁸² TOMAN, J., pozn. 13, s. 18.

⁸³ TOMAN, J. *Jak vznikají moderní čítanky (pohled do autorské tvůrčí dílny)*. Zlatý máj. 1997, roč. 41, č. 1, s. 2.

Trh s čítankami se tímto proměnil, přišly nové řady, nové edice, nakladatelství bojovala o uplatnění svých čítanek na trhu. Schvalovací doložkou MŠMT pro II. stupeň disponují v současné době čítanky nakladatelství Alter, SPN, Nová škola, Prodos, Fraus, pro první stupeň ještě navíc nakladatelství Didaktis. Mimo tyto tituly však můžeme na trhu nelézt i čítanky, které schvalovací doložkou nedisponují. V rámci každého nakladatelství pak každý autor (nebo kolektiv) prezentuje své pojetí literatury a jejího vyučování. V tom lze shledat pozitivum, že každý učitel může zvolit takový titul, který bude co možná nejvíce vyhovovat jeho požadavkům, představám a učebnímu stylu – pokud mu to ředitelství školy umožní. Pedagog vybírající si čítanku, by si měl stanovit kritéria, podle nichž bude při výběru postupovat. Základní kritéria pro posuzování kvality čítanek sestavila Ladislava Lederbuchová, publikovala je v časopisu Český jazyk a literatura. Tato kritéria budou blíže specifikována níže v této práci.

Jednotlivé čítanky se od sebe mohou lišit zejména způsobem uspořádání, množstvím zařazených ukázek, koncepcí, náročností, grafickou úpravou apod. Množství zmíněných aspektů má pak vliv na variabilitu jednotlivých čítankových řad. Nelze očekávat, že by určitá čítanková řada bezpodmínečně vyhovovala všem žákům a učitelům. Každá čítanková řada má své kladné a záporné stránky. Zde opět nabývá na důležitosti osobnost češtináře, jelikož ten by měl do svých hodin zařazovat takové texty, které on sám považuje za vhodné a pro žáky přínosné a měl by mít možnost s takovými texty v hodinách pracovat. Vzhledem k finanční stránce věci asi nelze předpokládat, že by žáci disponovali několika čítankami. Ředitel by však měl češtináři umožnit nákup i těch čítanek, podle nichž se na dané škole neučí. Ty by pak mohly sloužit učiteli pro přípravu pracovních listů, pro zařazení ukázek, které podle něj více korespondují s jeho představou předání učiva.

5.4 Specifika výběru čítankových textů

Pro tvorbu čítanek nejsou stanovena jasná kritéria, pravidla. Jak bylo uvedeno výše, po roce 1989 došlo na českém trhu s čítankami k poměrně zásadním změnám. Čítanky byly postupně proměněny po všech stránkách. S tím, jak se trh otevřel, se objevilo několik nových čítankových řad, které udaly nový směr v designu čítanek a narušily tak dosavadní konzervativní přístupy. Došlo k proměně ve všech směrech – změnila se grafická podoba, změnil se formát, změnil se systém zařazování ukázek, i množství zařazených textů. Důležitost vhodného výběru zařazených ukázek je neoddiskutovatelná. Zařazené ukázky mají plnit určité funkce, především by měly v žácích vzbuzovat určitou zvědavost, chuť se textem zabývat více do hloubky. Velice trefně a hlavně nadčasově tuto problematiku shrnuje studie Bartůňkové a Zemana: *„Předpokladem pro to, aby se učitel pustil na tenký led interpretací, je vhodný výběr textů, především čítankových. Jaká kritéria by měla čítanková ukázka splňovat, řeší odborná didaktická literatura již desetiletí. V podstatě se hledá rovnováha mezi literární výchovou a*

literárním vzděláním. Z diskuse vyplývá, že ukázky by měly být voleny tak, aby pomáhaly hledat odpovědi na životní otázky, problémy, aby přispívaly k vytváření etických norem čtenáře, aby obohacovaly psychický život jedince a rozvíjely poznávací procesy. Měly by však – a to především – pěstovat cit pro estetično a pro uvědomění si hranice (byť vágní) mezi uměleckým textem a jeho pokleslými formami. Ideálem je tedy jednota pedagogické a estetické komunikace.⁸⁴

Shrneme-li tedy apel Bartůňkové a Zemana, dojdeme k závěru, že čítanky by v sobě měly zahrnout nejen požadavky RVP ZV, ale také zájmy žáků. Čítanky by také měly nabídnout tematickou a žánrovou různorodost. V tomto směru můžeme konstatovat, že se to autorům čítanek daří, na českém trhu je široká škála čítankových řad, které s tímto požadavkem korespondují, a dávají tak češtinářům do rukou tematicky a žánrově pestré čítanky. Závěrem můžeme říci, že ukázky zařazené v čítankách mají rozvíjet nejen učebnicové poznatky z oblasti literární teorie, literární historie apod., ale měly by také rozvíjet smysl pro umění, etiku, estetiku aj.

⁸⁴ BARTŮŇKOVÁ, J.; ZEMAN, J. *Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek)*. Český jazyk a literatura. 1992–1993, roč. 43, č. 5–6, s. 97.

6. VNITŘNÍ STRATIFIKACE ČÍTANEK

Každá učebnice je nějak vnitřně členěná, při tvorbě učebnice autoři uplatňují standardizované postupy. Např. učebnice zeměpisu je vnitřně dělena dle světadílů, učebnice výchovy k občanství je dělena dle sociálních, politických a společenských oblastí, učebnice češtiny je dělena na tvarosloví, skladbu, pravopis, zvukovou stránku jazyka a komunikaci a sloh. Napříč nakladatelstvími můžeme hovořit o určité míře univerzality – nehledě na nakladatelství najdeme v učebnicích pro konkrétní ročník takřka stejné učivo. Čítanka se však této univerzalitě vymyká. Každé nakladatelství přináší svůj pohled na vnitřní stratifikaci vybraných ukázek a nelze tak očekávat, že napříč čítankami pro 6. ročník nalezneme stejné texty. Literaturu samu o sobě můžeme rozdělit různými způsoby (dělení literatury podle funkce, podle formy, podle druhu, podle oblasti vzniku, podle doby vzniku apod.). Podobně variabilním způsobem mohou autoři přistoupit k tvorbě a sestavení čítanek. Pro potřeby čítanek totiž neexistuje žádný univerzální postup či zákonem daný způsob, který by přesně stanovoval, jak mají být ukázky v čítankách řazeny. Záleží pouze na iniciativě a přístupu autora, případně kolektivu autorů, jaké hledisko upřednostní. Mezi nejčastější hlediska vnitřního členění čítanek patří hledisko chronologické a tematické, časté je také dělení podle literárních žánrů a druhů, případně dělení na literaturu národní a světovou. Na rozdíl od ostatních předmětů může být vnitřní členění čítanky zásadní pro její uplatnění na trhu, jelikož mnohdy právě na základě vnitřního členění přistupují češtináři k zařazení dané čítanky do výuky.

6.1 Členění chronologické

Je to obecně nejrozšířenější způsob, jakým autoři čítanky vnitřně strukturují. Největší výhodou chronologického členění je jeho přehlednost. Čas je člověkem ustanovenou veličinou, a tak je někdy ne zcela přesné, do jakého období daný text začleňujeme. Text z počátku 20. století může svými rysy vykazovat přítomnost do století 19. a naopak. Proto je vhodnější vztahovat chronologické členění vzhledem k epochám kulturně–společenského vývoje (literatura období renesance, baroka, středověká literatura apod.). Tyto epochy nemají striktně časově ohraničené počátky a konce, a můžeme k nim tak jednotlivé texty začleňovat na základě společných typických rysů. Chronologické členění čítanek umožňuje čtenáři–žákovi poznávat literaturu v časovém sledu, všimnout si jazykového vývoje, přiřazovat žánry typické určitému období, celkově odhalovat a charakterizovat historický vývoj literatury. Na druhou stranu může členění přinášet určitá úskalí. Máme na mysli zejména zvýšené nároky na osobnost češtináře, jelikož ten musí být schopen zaujmout čtenáře–žáka i texty velmi složitými, neaktuálními, pro pubescenty často nezajímavými. Ke chronologickému členění přistoupilo např. nakladatelství Taktik, u nějž však můžeme

polemizovat, zda se jedná o čítanku. Samotný titul totiž nese název Hravá literatura a tvoří celek s pracovním sešitem.

6.2 Členění podle druhů a žánrů

Členění čítanek podle literárních druhů a žánrů poskytuje jistou výhodu v tom, že žáci mají pohromadě více ukázek daného žánru. Na základě práce s těmito ukázkami se pak učí tento žánr konkrétně charakterizovat a postihnout jeho typické rysy, projevy. Členění podle druhů a žánrů se do jisté míry prolíná s členěním chronologickým, čímž získává na atraktivitě, protože pro žáky se literatura stává přehlednější a k historickým epochám dokáží přiřadit literární druhy a žánry. S rozvojem literatury totiž docházelo i k rozvoji literárních žánrů, takže na pozadí časové osy učitel může demonstrovat rozmach literárních druhů a žánrů. Časté je, že se žánrové členění propojuje s členěním chronologickým. Žák tak sleduje, jakou formu má literární žánr v určitém období, jak se proměňuje v čase, jaká témata jsou v dané době akcentována, žák si také všímá jazykové stránky díla, nebo například role vypravěče a jeho proměn. Příkladem žánrově uspořádané čítanky je čítanka z nakladatelství Prodos.

6.3 Členění na literaturu národní a světovou

S tímto druhem členění se v čítanekách pro základní školy prakticky nesetkáváme. To se však mění s nástupem na střední školu. Jelikož i maturitní okruhy jsou rozděleny na literaturu českou a světovou, dochází k takovému členění i v rámci čítanek. Většinou je členění na literaturu národní a světovou propojeno ještě s chronologickým řazením, kdy se střídají kapitoly věnující se národní a světové literatuře a zároveň postupně mapují jednotlivá období z hlediska historického vývoje lidstva i z hlediska vývoje literatury. Toto členění je považováno za velice funkční z hlediska získání podrobného přehledu o dějinách literatury u nás i ve světě. Právě kvůli propojení s chronologickým členěním nepovažujeme za vhodné pracovat s takovým členěním na základní škole, protože takové členění je úzce spjato s literární historií. Na základních školách by však měl být, i z hlediska kurikulárních dokumentů, pěstován především zájem o čtenářství, přehled o literární historii není edukačním cílem. Hojně užívanou řadou jsou čítanky od nakladatelství Fragment, v poslední době pak také ucelená řada Literatura v souvislostech pro SŠ od nakladatelství FRAUS.

6.4 Členění tematické

Tematické členění umožňuje tvůrcům čítanek nejširší záběr a dává jim také největší svobodu. Takové členění si totiž může každý autor či autorský kolektiv vymezit přesně podle svých představ. Jedná se v současnosti o nejužívanější přístup ke členění čítanek určených pro výuku na základních školách. Všechny čítanky, které jsme se rozhodli v rámci této práce analyzovat, jsou členěny tematicky (nakladatelství Alter, SPN a Fraus). V rámci předem

zvoleného tématu/okruhu jsou následně zvoleny literární texty, které s tímto tématem nějak korelují, obsahují ho. Takovými tématy mohou být např. láska, mezilidské vztahy, budoucnost, ale i historie společnosti, vlastenectví aj. Demonstrujeme tematické členění na čítankách od nakladatelství Fraus. Čítanka pro 5. ročník je rozčleněna na tematické okruhy: Labyrintem minulosti, Labyrintem slavných, Labyrintem kultur, Labyrintem citů, Labyrintem záhad a tajemství, Labyrintem vizí, Labyrintem dobra, Labyrintem zla, Labyrintem symbolů, Labyrintem budoucnosti. Čítanka 6 pak na okruhy a podoblasti: Můj domov (...a to je ta krásná země, Otec vlasti, Učitel národů, Národ sobě, Bejvávalo); Za dobrodružstvím (V nebezpečí, V zahradě, v lese, na horách); Nevšední příběhy (Ve škole, doma a mezi kamarády, Ve škole fantazie). Po vzoru čítanky pro 5. ročník došlo ve vydání čítanky z roku 2016 ke zjednodušení do těchto oblastí: Putování domovem, Putování světem mýtů, Putování do neskutečných světů, Putování za humorem a satirou, Putování světem, Putování za zvířaty, Putování za mrazem v zádech, Putování za vědou a technikou, Putování mezi dětstvím a dospělostí, Putování lidským životem.

7. KRITÉRIA PRO POSUZOVÁNÍ KVALITY JEDNOTLIVÝCH ČÍTANEK

Z hlediska vědeckého výzkumu jsou čítanky spíše na okraji zájmu. Různé přístupy stratifikace čítanek byly zmíněny v předešlé kapitole. Vedle stratifikace čítanek je ale také přínosné stanovit si kritéria, podle kterých pak budeme posuzovat kvalitu jednotlivých čítanek či čítankových řad. V odborné literatuře nenajdeme aktuálnější přístup než ten, který představila Ladislava Lederbuchová v časopise *Český jazyk a literatura*⁸⁵. Studie, která se zabývala především čítankami pro 6. ročník ZŠ, pochází z roku 2003. V rámci této studie se tedy nepracuje s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, ale ještě se Vzdělávacím programem pro 2. stupeň ZŠ, který RVP ZV předcházela. Literární složka předmětu český jazyk zde byla charakterizována velmi povrchně, což také Lederbuchová v úvodu studie kritizuje. Pro tuto diplomovou práci je však studie přínosná především v nastínění kritérií, která následně slouží k posouzení kvality čítanek. Tato kritéria považuje autor práce za velmi komplexní a především dosud nepřekonaná, tedy pro naši analýzu funkční.

Dle Lederbuchové by „čítanka měla výběrem textů, jejich řazením, doprovodnými metatexty, obrazovým materiálem, ilustracemi, grafickou úpravou, tedy celou svou strukturou konkretizovat osnovami určené učivo, a to ve složce poznávací, ve složce dovednostní, komunikační a ve složce hodnotové či výchovné. Svou strukturou by měly čítanky žákovi představovat funkce krásné literatury a dále rozvíjet čtenářský zájem žáka, zkvalitňovat jeho čtenářskou kompetenci a utvářet jeho čtenářskou potřebu v souladu s kultivací žákova estetického vkusu.“⁸⁶

7.1 Kritérium umělecké hodnoty textů

„Čítanka by měla obsahovat texty klasické. Tomuto požadavku vyhovuje i prozřetelný kritický výběr z literatury geneticky nejmladší. Žákovi je třeba představit i literaturu současnou, ale převažovat by měly texty, jejichž umělecká hodnota je časem prověřena. Ve výběru textů by měl být uplatněn zřetel k hodnotícím závěrům literární vědy. Čítanka by měla obsahovat texty, jež vypovídají nejen o normách a potřebách doby, v níž vznikly, ale jsou schopny aktuálně rezonovat s cítěním, myšlením, s existenční situací současníka. Ukázky textů triviální literatury nelze vyloučit jako srovnávací materiál k textům hodnotným.“⁸⁷ Umělecky hodnotná literatura tedy není synonymem pro literaturu pouze starší datace. I literatura časově mladší může být velmi kvalitní. Správný výběr ukázek v tomto duchu může žákům dodat chuť následně hledat to, co je v textu skryté. Texty by měly být pro žáky určitou výzvou, aby se snažili odhalit smysl díla, pochopit společenské kontexty apod. Se znalostí základních dějepisných faktů mohou

⁸⁵ LEDERBUCHOVÁ, L. *K čítankám na 2. stupni základní školy: (se zaměřením na čítanky pro šestý ročník)*. In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2003–2004, roč. 54, č. 1, s. 1.

⁸⁶ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 1.

⁸⁷ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 3.

žáci interpretovat literárněhistorické souvislosti díla, což vede k upevnění znalostí a mezipředmětovému propojení látky.

7.2 Kritérium čtenářského zájmu žáka

„V čítance pro pubescentní čtenáře by měl žák najít texty, které ho budou čtenářsky uspokojovat; jejich výběr by se měl řídit poznatky teorie pubescentního čtenářství o determinantách tohoto čtenářského uspokojení (srov. studie O. Chaloupky a J. Marhounové). Text by měl zobrazovat látku blízkou životnímu zájmu žáka, resp. jeho věkové kategorii (témata ze současného života mladých lidí – postavy by měly být stejného nebo mírně staršího věku, než je čtenář, zobrazující problémy mezilidských vztahů – školní, rodinné, mezigenerační, přátelské, téma vztahu k přírodě ...). Zároveň by měl splňovat pubescentovu touhu po neobvyklém, exotickém, vzrušivém, aby saturoval jeho perspektivní představu o jeho vlastním životě, ve kterém chce poznat a prožít něco mimořádného (témata dobrodružná, cestovatelská, ale i dobrodružství poznání v literatuře faktu z oblasti vynálezů a objevů, témata s tajemnými prvky). Specifický dívčí zájem číst o citových stavech zamilovanosti a prvních milostných zkušenostech literárních hrdinek by měl být též respektován.“⁸⁸ Proto by v čítankách pro čtenáře-pubescenty měla převažovat příběhová próza s lineárně vystavěným dějem a možným humorným hodnocením situací a čtenářsky žádaným happy endem. Dále by zde měly být zastoupeny žánry dobrodružné prózy, sci-fi a fantasy. V souvislosti s dospíváním čtenáře by měla být zohledněna i lyrická složka, např. formou milostné poezie.

7.3 Kritérium čtenářské kompetence žáka

Toto kritérium vyžaduje, aby texty byly vybírány především s ohledem na žáka. Zde tento ohled není myšlen v souvislosti s čtenářovými zájmy, ale hlavně s ohledem na jeho schopnosti. Je třeba, aby učitel bral ohledy na dovednosti a schopnosti jednotlivých žáků (tempo práce, výběr didaktických metod, formy práce) a na tomto základě následně vystavěl hodiny. Pokud se mu podaří sladit tyto aspekty, může literární výchova přinést ty výsledky, které si klade za cíl – tedy komplexní rozvoj osobnosti žáka. Lederbuchová uvádí, že *„kultivace čtenářské potřeby žáka je jedním z cílů literární výchovy vůbec a lze jí dosáhnout především zvýšením čtenářské kompetence působící na posun, proměnu čtenářského zájmu. Aby tato výchovná snaha byla účinná, je třeba respektovat nejen čtenářský zájem žáka, ale právě jeho čtenářskou kompetenci a nepředkládat mu v dobré výchovně vzdělávací snaze texty, které jsou pro něho příliš čtenářsky náročné. Měly by to tedy být texty obsahující záměrně či nezáměrně tzv. dětský aspekt ve vztahu k určitému věku žáka, respektující jazykem a kompozicí čtenářské schopnosti pubescenta. Tomuto kritériu však bude vyhovovat i text významově náročnější (např. text moderní literatury pro dospělé, jehož jazyk, i jako jazyk překladu, funguje na pozadí současné normy spisovné*

⁸⁸ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 3.

češtiny), neboť jeho příjem bude didaktizován, tj. komunikačně připraven a interpretačně podporován učitelem.“⁸⁹

7.4 Kritérium poznatkové složky učiva

Základem literární výchovy na základních školách i gymnáziích je, aby se žáci seznámili s teorií literatury. Aby se seznámili s jednotlivými žánry, jejich specifiky, s typickými představiteli konkrétních žánrů.⁹⁰ Žáci mají prostřednictvím literární výchovy zjistit a pochopit, jak se literatura v proudu času proměňovala. Žáci by se měli seznámit s širokou paletou žánrů tak, aby si každý mohl najít ten svůj oblíbený. Ladislava Lederbuchová o tom píše: „*Toto kritérium sleduje vzdělávací funkci čítanky z aspektu informativní funkce literární výchovy, sleduje, zda výběr textu odpovídá v daném ročníku osnovami požadovaným poznatkům o žánrech, tj. zda čítanka obsahuje vždy více než jeden text daného žánru, aby bylo možné čtenářskou zkušenost žáka zobecnit ve vědomí o specifičnosti jednotlivých žánrů. Proto je nutné, aby jazyk, kompozice a tematika textu určitého žánru, resp. úryvku textu byly přesvědčivě žánrotvorné, aby poetika žánru byla reprezentativní a průkazná, aby si čtenář mohl uvědomit její estetické funkce a s pomocí učitele v procesu zobecňování i racionálně poznat a pojmenovat jejich nositele. Tvůrci čítanek by měli dbát na to, aby určitý žánr ve svém originálním textu a autorském stylu dětskému čtenáři „ukazoval“ autor s tímto žánrem příznačně spojený; např. je řada autorů, kteří převyprávěli nebo adaptovali pověsti, ale nelze „obejít“ A. Jiráka a A. Weniga; dívčí román může reprezentovat řada autorek, ale neměl by chybět text S. Rudolfa apod.“⁹¹*

Získání základních poznatků z literárně teoretické oblasti v literární výchově na základních školách či v odpovídajících ročnících nižšího gymnázia je základem pro následující studium, které může dále rozvíjet tyto poznatky o specifičtějších představitelích daného žánru. Ladislava Lederbuchová se v kontextu s tímto zmiňuje o uspořádání textů, resp. ukázek v čítance. Texty, které spolu žánrově souvisí, mají být řazeny k sobě, aby žáci mohli pozorovat, následně odvodit a interpretovat specifika jednotlivých ukázek i jejich společné rysy.

Dalším požadavkem je dle Lederbuchové žánrová pestrost, jelikož „*žák by se měl ve škole potkat se všemi žánry literatury jemu čtenářsky přístupnými.*“⁹² Pokud totiž bude čítanka takto žánrově pestrá, je mnohem větší šance, že si každé dítě najde vlastní směr v literatuře, který ho zaujme a přitáhne jeho pozornost ke čtení a čtenářství.

⁸⁹ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 4.

⁹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], pozn. 48.

⁹¹ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 4.

⁹² LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 5.

7.5 Kritérium formativních záměrů

V rámci tohoto kritéria klade Lederbuchová důraz na širší působnost literární výchovy. Ta má žákům poskytovat nejen poznatky z literární teorie, ale právě i z oblasti morálky a etiky. Toto ponaučení neobsahují pouze bajky, u kterých je to explicitně řečeno, nebo případně pouze nastíněno, ale také například pohádky, pověsti a balady. Důležité je, jak říká L. Lederbuchová, že „*problém hodnoty by měl být nastolen, ne vyřešen. Toto měřítko sleduje, zda texty svými potenciálními obsahy mohou účinně působit na citovou složku osobnosti žáka a na jeho mravní postoje, zda jsou emocionálně bohaté a expresivně sdělné, aby svými významy zasáhly hodnotový status čtenáře a aby učitel mohl tyto významy užít pro záměry ve smyslu výchovy rodinné, vlastenecké, občanské, ekologické, ale především mravní.*“⁹³

Širší působnost literární výchovy souvisí nejen s historií, ale i se současností. Pokud dá učitel prostor pro debatu nad dílem, mohou žáci reflektovat nějaký aktuální společenský problém, ale i problém týkající se užší skupiny lidí, například jejich třídy, party apod. Když o takovém problému budou debatovat a zároveň budou ve svých argumentacích korektní a disciplinovaní, mohou si vzájemně poskytovat argumenty, vzájemně si je prověřovat, obhajovat apod. a následně aplikovat v běžném občanském životě.

7.6 Kritérium umělecké kontextovosti

Jména autorů a ukázky z jejich díla musí být zařazeny do určitého kontextu. A to nejen z hlediska chronologického. Čítanka musí být koncipována jako celek. Text sám o sobě nepůsobí tak silně, jako když je doprovázen například ilustracemi, vhodnou grafickou úpravou textu. „*Čítanka je učebnice, která žákům představuje krásnou literaturu ve funkci učiva i ve funkci umění, její obsah má mít estetickou funkci jako celek. Čítanka má esteticky působit i svým výtvarným řešením. Literární obsah by měl být doprovázen ilustracemi a reprodukcemi výtvarných děl, která významově korespondují s atmosférou nebo i jinými významy textu a mohou prohlubovat žákův estetický zážitek. Výtvarná díla nabízejí žákovi v rámci konkrétního uměleckého obsahu také informaci o své poetické stylovosti, příslušnosti k určitému uměleckému a historickému kontextu a v neposlední řadě i o svém tvůrci. I ona by se měla stát předmětem učitelova didaktického zájmu ve vztahu k literatuře, kterou doprovázejí.*“⁹⁴ Pokud učitel danou reprodukci doprovodí krátkým vysvětlujícím výkladem, nebo diskusí se žáky, může žák odhadnout, jak v daném historicko-spoločenském kontextu vypadal život a jak společnost fungovala, zapojí si vyprávění do určitého kontextu. Obrazový doprovod napomáhá jeho fantazii a představivosti. A právě představivost při čtení dětí hraje velkou roli.

⁹³ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 5.

⁹⁴ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 5.

7.7 Kritérium motivační

Jak Ladislava Lederbuchová sama říká, tento aspekt souvisí se všemi výše uvedenými. „Lze říci, že obsah čítanky, který by ve výběru a funkcích jejích textů motivoval další zájem o krásnou literaturu, je dán všemi předchozími požadavky. Prakticky souvisí také s uvedením bibliografického soupisu textů, které byly v kompozici čítankové antologie uvedeny. Je nutné, aby žák (i bez přímého zásahu učitele) dostal základní bibliografickou informaci o knize, z níž je v čítance citováno, aby si knihu mohl vypůjčit popř. koupit, v případě, že jej úryvek z ní zaujal natolik, že by chtěl v četbě pokračovat. V tomto smyslu kritérium čtenářské motivace také poměřuje motivační potenci vybraných úryvků nebo jednotlivých básní ve vztahu k četbě celých povídek, dalších děl téhož autora, celých básnických sbírek.“⁹⁵

Ladislava Lederbuchová se dále zmiňuje o doprovodných metatextech, zejména o doplňujících a shrnujících otázkách a úkolech. Tyto otázky a úkoly by neměly být určující pro učitelův výklad. Měly by být spíše doplňkem a zpestřením žákovy samostatné práce. Měly by rozvíjet jeho vlastní interpretační schopnosti, proto je důležité, aby je žák zvládl splnit i v nepřítomnosti pedagoga.

7.8 Shrnutí

Jednotlivá kritéria jsou různými autory čítanek zohledňována jinak, individuálně. Lederbuchová upozorňuje, že „...autoři osnov i čítanek nabídkou realizačních možností vyučování počítají s didakticky fundovanou interpretací učitele. Úloha osobnosti učitele ve vyučování byla důležitá vždy, ale v současné době vzrostla. Konečnou zodpovědnost za obsah reálného vyučování ve složce literární výchova nenese autor čítanky, ale češtinář. Učitelově interpretaci osnov bude odpovídat volba čítanky, neboť obsah čítanky a preferované funkce bude považovat za možnosti, které může využít v realizaci vlastní představy o obsahu vyučování.“⁹⁶

Osobnost češtináře a jeho profesní kompetence, ale i jeho individuální přehled ve všech oblastech kultury a umění, ovlivňují volbu konkrétních čítanek a také výběr vhodných literárních textů, které pak učitel žákům v hodině nabízí. Pro úspěšnost realizace literární výchovy a s tím související korelace s výstupy RVP ZV je pro učitele klíčová schopnost výběru vhodného textu a orientace v široké nabídce čítanek. Sladová tvrdí, že „pro systematickou kvalitní moderní výuku, jež reflektuje novinky knižního trhu a reálné aktuální čtenářské zájmy jednotlivých věkových skupin dětí a mládeže, je však nezbytné, aby vyučující stále aktivně sledoval kulturní dění, průběžně se vzdělával a kontinuálně získával kompetence pro vlastní

⁹⁵ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 5–6.

⁹⁶ LEDERBUCHOVÁ, L. *K čítankám na 2. stupni základní školy: (se zaměřením na čítanky pro šestý ročník)*. In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2003–2004, roč. 54, č. 2, s. 56.

*odbornou selekci v oblasti kulturních podnětů a hodnot, ale také metod a forem práce, které lze v hodinách aplikovat.*⁹⁷

Konkrétně realizovaná podoba výuky v literární složce předmětu český jazyk není determinována jen výběrem čítanky, ale také tím, jak se s vybranou čítankou učitel ztotožňuje. Výběr čítanky bohužel často nenáleží do pravomocí češtináře. Často učitel přichází do prostředí, v němž je již zajetý systém, škola má čítanky nedlouho zakoupeny a hodlá s nimi ještě nějaký čas disponovat. Učitelovy argumenty mohou být sebezpádnější, ale ekonomická situace škol je v tomto ohledu neúprosná. Někdy se také učitel prostě musí smířit s tím, že byl v rámci výběru čítankové řady přehlasován kolegy. Ztotožnění pedagoga s čítankou je důležité, míra sžití se s ní ovlivňuje podobu výuky. Pakliže je učitel nespokojen s čítankovou řadou, nemá k ní patřičnou důvěru, neučí se mu podle ní dobře, nezbyvá mu, než sáhnout po vlastních ukázkách, které jeho představě či záměrům odpovídají více. Výběr takových textů je pro žáky zpestřením, ale je třeba myslet na to, že žák by měl mít text, který čte a následně rozebírá, k dispozici před sebou, aby mohl vnímat nejen poslechem, ale i vidět text před očima. Ne všechny školy však umožňují kantorům kopírování takového množství materiálů.

Čítanka není pouze kompilátem vybraných autorů a ukázek z jejich díla. Na žáka působí i aspekty vedlejší, neméně důležité. Současný pubescent je svérázný druh čtenáře. Žijeme v době grafické, kdy nás obklopuje množství vizuálních podnětů, které spoluurčují, jak nás daná věc nadchne a zaujme pro další studium. Aby čtenáře-pubescenta čítanka zaujala, nestačí k tomu jen pečlivě vybraná kvalitní literatura se zajímavě vystavěným příběhem. Čtenář vnímá i vzhled celé publikace. Tomu napomáhají doprovodné ilustrace, grafická úprava a jiný obrazový materiál. Je tedy zřejmé, že sestavovatelé čítanek nemohou při veškeré snaze plně respektovat ve stejné míře všechna kritéria, která byla v této kapitole zmíněna. Jak uvádí i sama Lederbuchová, některá hlediska mohou být i ve vzájemném rozporu.⁹⁸ Podstatnou roli při výběru, ale zejména při tvorbě čítankové řady hraje také ekonomická stránka. Požadavky na rozsah učebnice, barevnost, počet a kvalitu ilustrací ad. ovlivňují jejich následnou tržní cenu. V důsledku může být vyšší cena učebnice příčinou, proč ji školy nekoupí a proč se méně uplatní v praxi. Nakladatelé se proto snaží hledat vhodný kompromis mezi kvalitou a prodejností učebnic.

⁹⁷ SLADOVÁ, J. *Výběr textu jako projev profesionální kvalifikace učitele literární výchovy*. In POLÁK, M.; VODRÁŽKOVÁ, K. (eds.) *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: Sborník prací z mezinárodní konference konané 19. března 2004 na Pedagogické fakultě UP v Olomouci*. Olomouc: UP, 2005, ISBN 80-244-1002-8, s. 216–219.

⁹⁸ LEDERBUCHOVÁ, L., pozn. 85, s. 3.

PRAKTICKÁ ČÁST

8. ZASTOUPENÍ SVĚTOVÉ LDM V ČÍTANKÁCH PRO 5. A 6. ROČNÍK ZŠ

Praktická část diplomové práce je zaměřena na obsahovou analýzu vybraných titulů čítanek běžně dostupných a hojně užívaných v rámci trhu s učebnicemi v České republice. Analýza byla zaměřena na čítanky pro 5. a 6. ročník základní školy. Tyto ročníky byly zvoleny proto, že v tomto období dochází k preferenčním a žánrovým změnám ve čtenářství žáků ZŠ. Zároveň se jedná o přechod z I. stupně ZŠ na stupeň II., s čímž souvisí také určitá změna v edukačním procesu žáků v rámci předmětu český jazyk a literatura. Zejména v literární složce předmětu dochází ke změnám – již se nejedná o hodiny čtení, kde je prostor věnován především zdokonalování v četbě, ale můžeme hovořit o hodinách literatury, kde se žáci seznamují s jednotlivými historickými obdobími, významnými literáty, uvědomují si funkce literatury, zastávají vlastní názorové pozice vůči literárním textům apod.

K analýze vybral autor tři nakladatelství – Alter, SPN a Fraus. Tato nakladatelství považuje autor za dlouhodobě prověřená, v praxi s nimi pracoval a během krátkého dotazníkového šetření mezi kolegy zjistil, že čítanky těchto nakladatelství jsou, tedy alespoň v jeho okolí, nejfrekventovaněji užívané v hodinách českého jazyka na základních školách.

Dále byla analýza zúžena na zastoupení světové LDM v těchto čítankách. To proto, že autor práce pracoval s hypotézou, že světová LDM nemá vůči národní literatuře rovnocenné postavení v žádné z vybraných čítanek, jelikož je upřednostňována literatura národní (česky psaná).

5. ročníkem je zakončeno působení žáka na I. stupni. Na takového žáka je pohlíženo jako na čtenáře dětského, zatímco na žáka 6. třídy je již pohlíženo jako na čtenáře-pubescenta. Autora práce zajímalo, jakým způsobem, a zda vůbec, se tento předěl projeví na textech, které autoři do čítanek zařazují. V souvislosti s analýzou zastoupení světové literatury se autor zaměřil i na plnění klíčových kompetencí v souladu s RVP ZV.

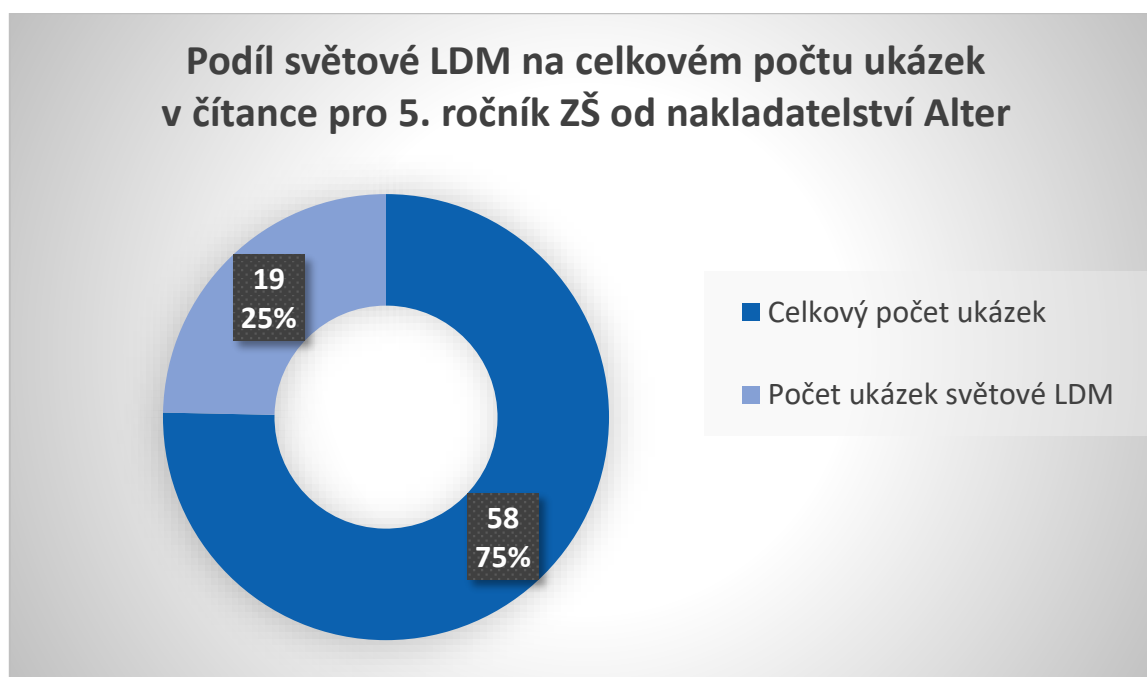
V rámci analýzy bylo zkoumáno, jak je zastoupena světová LDM ve vybraných čítankách – zkoumal se poměr světové a národní literatury na celkovém počtu ukázek, dále poměr prózy vůči poezii, zkoumala se také žánrová paleta ukázek světové LDM a národnostní zastoupení jednotlivých ukázek v analyzovaných čítankách. Zároveň byla zaměřena pozornost na to, zda se objevují nějaké stereotypy v zařazování čítankových textů světové LDM – zařazování stejných ukázek napříč nakladatelstvími i napříč ročníky.

Na podkladu kritérií posuzování kvality jednotlivých čítanek Ladislavy Lederbuchové byly analyzovány jednotlivé čítankové řady po obsahové stránce.

9. ČÍTANKA PRO 5. ROČNÍK ZŠ OD NAKLADATELSTVÍ ALTER

Název	Čítanka 5 (1. ediční řada)
Autor	vedoucí kolektivu REZUTKOVÁ Hana
Nakladatelství	Alter
Rok a místo vydání	2014, Všeň
Doložka MŠMT	ANO do 07/2018
Počet stran	137
Počet ukázek celkem	58
Počet ukázek světové LDM	19
Vnitřní členění	nedefinováno
Zajímavosti, doplňkové informace	křídový papír, poměrně časté ilustrace korespondující s obsahem, k dispozici v PDF, součástí řady je i pracovní sešit, formát A5 neobsahuje otázky k textu neobsahuje vysvětlivky neznámých pojmů

Tabulka 1: Čítanka pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Alter



Graf 1: Podíl světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Alter

9.1 Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Alter

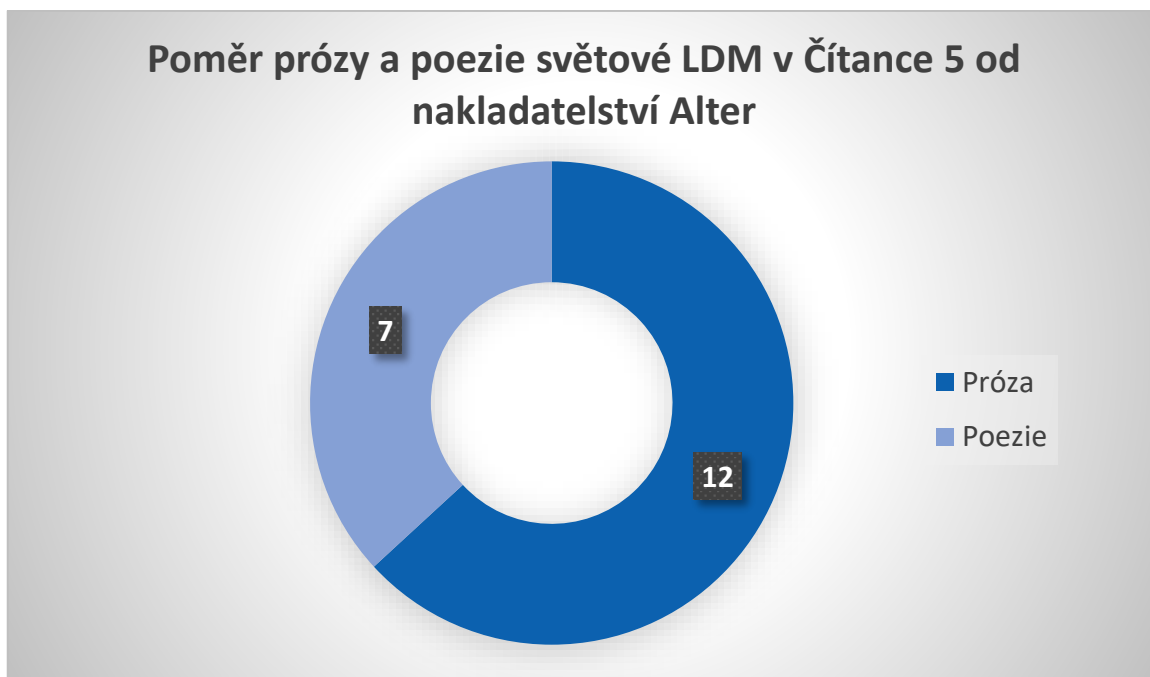
Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Alter				
Autor ⁹⁹	Země původu	Název ukázky	Zdroj ukázky	Žánr
Jack London	USA	Tvůrci ohně	Bílý tesák	dobrodružná literatura se zvířecím hrdinou
Jules Verne	Francie	Oslňující světlo	Tajuplný ostrov	dobrodružná literatura s historickou tematikou
Hans Christian Andersen	Dánsko	Holčička se sirkami	Sněhová královna	autorská pohádka
James Oliver Curwood	USA	Velká změna	Vlčák Kazan	dobrodružná literatura se zvířecím hrdinou
Robert Louis Stevenson	Skotsko	Komnata nad kaplí	Černý šíp	dobrodružná literatura s historickou tematikou
Anne Franková	Německo	Zadní trakt	Deník Anne Frankové	autobiografie, deníková literatura
Henryk Sienkiewicz	Polsko	Nela v nebezpečí	Poušti a pralesem	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou a dívčí hrdinkou
Ernest Thompson Seton	USA	Chřestýš	Moji známí z divočiny	dobrodružná literatura se zvířecím hrdinou

⁹⁹ DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ V. a ALCHAZIDU A. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež*. Praha: Libri, 2007. ISBN 9788072773145.

Robert Desnos	Francie	Kosatec, Ještěrka	Zpěvobajky a květomluva	poezie s přírodní tematikou
Robert Desnos	Francie	Zlatý blatouch	Zpěvobajky a květomluva	poezie s přírodní tematikou
Blaise Cendrars	Francie	Ostrov	výbor Postavit vejce po Kolumbovi	poezie
Robert Desnos	Francie	Jabloňový květ	Zpěvobajky a květomluva	poezie s přírodní tematikou
<i>neznámý</i>	Skandinávie	O Kalevově svatbě	O třech bratřích z Kalevaly a kouzelném mlýnku Sampo	karelské a finské lidové písně, epika
Robert Frost	USA	Ptáček	výbor Postavit vejce po Kolumbovi	poezie se zvířecí tematikou
Robert Desnos	Francie	Slunéčko	Zpěvobajky a květomluva	poezie s přírodní tematikou
Hans Christian Andersen	Dánsko	Pastýřka a kominíček	Sněhová královna	autorská pohádka
Ezop	Řecko	Lev a myš, Liška a čáp	Bajky podle Ezopa	bajky

Tabulka 2: Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Alter

9.2 Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 5 od nakladatelství Alter



Graf 2: Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 5 od nakladatelství Alter

9.3 Shrnutí

Čítanka 5 od nakladatelství Alter je ve formátu A5. Vedle tohoto menšího formátu autora překvapil také fakt, že počet zařazených literárních textů je poměrně nízký (celkově pouze 58). Čítanka 5 od nakladatelství Alter je dostupná v klasické pevné vazbě i ve vazbě brožovaná, disponuje velmi konzervativním grafickým provedením a kvalitním křídovým papírem. Cena se na volném trhu pohybuje kolem 120 Kč.

Na konci čítanky čtenář nalezne výslovnost cizích jmen autorů, seznam ilustrací a také seznam poezie. Nenalezne zde návodnou barevnou lištu ani jiný způsob orientace v obsahu dle hřbetu. Počet ilustrací je 57, tedy vzhledem k celkovému počtu ukázek jde o číslo vysoké, takže na každé straně nalezneme ilustraci, která vždy koresponduje s aktuální ukázkou. Světová literatura je zde zastoupena ve 25 %, výhradně se jedná o LDM. Poměr ukázek poetických vůči ukázkám prozaickým je v rámci světové LDM 12:7.

Vedle tištěné čítanky je učitelům a žákům k dispozici také elektronická verze čítanky a pracovní sešit. Použití těchto doprovodných studijních aparátů však vyžaduje vlastnictví interaktivní tabule, jelikož práce s nimi vyžaduje dopisování, podtrhávání, vyhledávání klíčových pasáží apod. Na konci čítanky je také ukázka, jak práce s elektronickou variantou čítanky a pracovního sešitu vypadá.

Čítanka neobsahuje oddíl, v němž by bylo shrnuto naplňování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů v souladu s RVP ZV. O korelaci s tímto kurikulárním dokumentem není nikde v čítance zmínka, na úvodní straně je pouze informace, že se jedná o učebnici

pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura a že čítanka i pracovní sešit odpovídají pojetí a cílům RVP ZV.

Čítanková řada od nakladatelství Alter se vymyká ostatním zkoumaným čítankovým řadám zejména velmi konzervativním designem – autoři se zaměřili na uměleckou kvalitu vybraných textů a bohatými ilustracemi šetří. Ilustrace jsou však velmi vhodně volené, úzce korespondují s vybraným textem, jsou doplněny o jméno autora, nejedná se o samostatně vloženou grafiku, která vyplní prázdné místo na okraji textu, ale většinou jde o pečlivě vybrané ilustrace, které ukázkou doplní. Na těchto ilustracích může učitel demonstrovat charakteristické prvky tvorby českých ilustrátorů (Jiří Trnka, Josef Čapek, Josef Lada, Ondřej Sekora).

Co se týče národnostního zastoupení světových literatur, dominuje francouzská literatura (6 ukázek), vedle ní je literatura anglicky psaná (5 ukázek), dále pak skandinávská literatura (3 ukázky), po jedné ukázce jsou zastoupeny literatury německá, polská a řecká.

Z hlediska žánrového můžeme pozorovat jednoznačný příklon k výběru ukázek, které lze zařadit do žánru dobrodružné literatury. Převládá dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou, genderově však neutrální, nelze hovořit o genderové vymezenosti směrem k chlapcům. Próza s dívčí hrdinkou zde však, až na ukázkou z Deníku Anne Frankové (což nelze považovat za typického nositele žánru dobrodružné literatury s dívčí hrdinkou), chybí. To je jistě na škodu a vzniká zde prostor pro učitele, jelikož může takovou ukázkou do hodin vybrat dle svých představ a demonstrovat na této ukázce typické prvky dívčí literatury. Je však třeba dodat, že genderové odlišnosti v čtenářských preferencích jsou ještě v 5. třídě ZŠ velmi malé a čtenáři v této věkové skupině čtou takřka shodné texty. Na základě praxe mohu soudit, že se čtenáři a čtenářky, co do výběru čtených textů, začínají výrazněji diferencovat až v průběhu 6. třídy ZŠ. Proto shledávám texty, které jsou zahrnuty v Čítance 5 od Alteru za adekvátní. Úkolem hodin čtení v 5. třídě je ukázat čtenářům obrovský záběr literatury, vzbudit chuť k objevování světa skrze knihu, zaujmout dobrodružným příběhem, ukázat, že čtení je zábava. Ke splnění těchto úkolů vede nelehká cesta a určitě nemůžeme předpokládat, že se z každého žáka stane čtenář. Češtinář by ale měl umět vybrat takové texty, které neodradí, ale naopak dokáží zaujmout i největší odpůrce čtení. V praxi pozoruji, že volnočasové čtenářství v 5. třídě na tom není zase tak zle, jak jsem se před nástupem na školu domníval a jak jsem kolem sebe slýchal. Žáci se zájmem čtou a jsou schopni o přečteném textu, adekvátně ke svému psychosociálnímu a intelektuálnímu vývoji, pohovořit.

Na základě analýzy čtenářských deníků svých žáků mohu soudit, že děti rády čtou dobrodružné romány, příběhy o oblíbených filmových a herních hrdinech (Pokémon, Auta apod.), příběhy z oblasti jejich zájmu (sportovci, youtuberi), ze života dospívajících (Deník malého poseroutky) i jednoduché detektivní povídky (Emil a detektivové, Poplach

v Kovářské uličce). Je třeba za každých okolností respektovat jakoukoli čtenářskou aktivitu, jelikož právě tak necháme čtenářské vášni volný průběh a děti se naučí mít čtení rády.

Umělecká hodnota textů byla pro autory této čítanky primárním kritériem pro jejich zařazení. Hojně zastoupená poezie seznamuje čtenáře s významnými českými i světovými autory (Jaroslav Seifert, Fráňa Šrámek, Karel Havlíček Borovský, Emanuel Frynta, Karel Jaromír Erben, Josef Brukner, Robert Desnos, Blaise Cendrars).

Je otázkou, zda se v 5. ročníku ZŠ zabývat autorskou stránkou jednotlivých textů, natož pak tematickými dominantami a charakteristickými rysy jejich tvorby. Pokládám však za přínosné, že češtinář má v tomto směru možnost volby, jelikož k textům nejsou připojeny otázky a úkoly. Jednotlivé textové rozборы tak může češtinář postavit na svých otázkách a může si tedy zvolit, do jaké hloubky bude třída text analyzovat. V souhrnu nenajdeme ukázkou, která by se chronologicky řadila do poslední dekády 20. století nebo první dekády století 21. Můžeme tedy konstatovat, že texty jsou časem prověřené a kvalitní. Zohledňují estetickou funkci literatury a jsou zde zařazeni autoři, které můžeme nazvat kanonickými (K. J. Erben, J. Verne, K. May, J. Foglar, J. Seifert, Ezop).

Z důvodu orientace autorů na estetickou kvalitu jednotlivých ukázek ustupuje do pozadí kritérium čtenářského zájmu žáka. Převažuje nám sice příběhová próza, časová zakotvenost příběhů je však neaktuální, humoristické prvky literatury zde dokonce nejsou zastoupeny vůbec. To je zejména pro čtenáře v tomto období podstatné a čtenáři by tak mohli vnímat čítanku jako soubor nudných, jim navíc časově vzdálených textů.

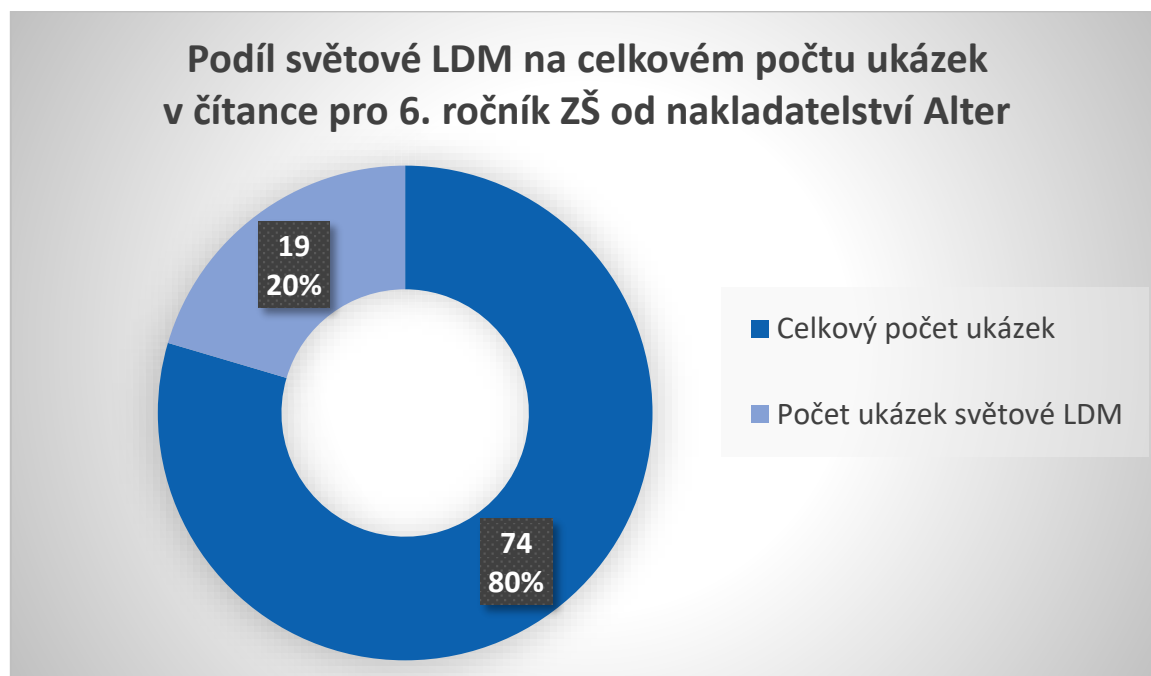
S tím souvisí i kritérium čtenářské kompetence žáka – texty se zaměřují na poučeného čtenáře, který se orientuje jak v literatuře, tak v historických kontextech. Ty zde navíc nejsou nijak přiblíženy doprovodným textem. Češtinář by tedy měl být připraven na různorodé otázky po smyslu textu, či dokonce jednotlivých slov. Domnívám se proto, že tato čítanka není vhodná pro žáky 5. tříd, jelikož je pro ně čtenářsky náročná a od čtenářství je může dokonce i odradit. To lze eliminovat zvýšenou aktivitou při učitelově přípravě hodiny. Právě učitel totiž může na základě složitosti textu hodinu postavit a rozšířit tak žákovy obzory. S čítankou nelze efektivně pracovat bez předešlé důkladné přípravy.

Co postrádá čítanka ve výše zmíněných kritériích, dohání na těch zbylých. Na ukázkách lze demonstrovat nejen aspekty literární teorie, ale i morální a etické hodnoty, texty jsou doprovázeny vhodnými ilustracemi a případně medailonky významných autorů.

10. ČÍTANKA PRO 6. ROČNÍK ZŠ OD NAKLADATELSTVÍ ALTER

Název	Čítanka 6
Autor	vedoucí kolektivu Bradáčová Lenka
Nakladatelství	Alter
Rok a místo vydání	1998, Všeň
Doložka MŠMT	ANO, 08/2017
Počet stran	183
Počet ukázek celkem	74
Počet ukázek světové LDM	19
Vnitřní členění	nedefinováno
Zajímavosti, doplňkové informace	bohaté doplňkové ilustrace neobsahuje otázky a úkoly k textu

Tabulka 3: Čítanka pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Alter



Graf 3: Podíl světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Alter

10.1 Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník od nakladatelství Alter

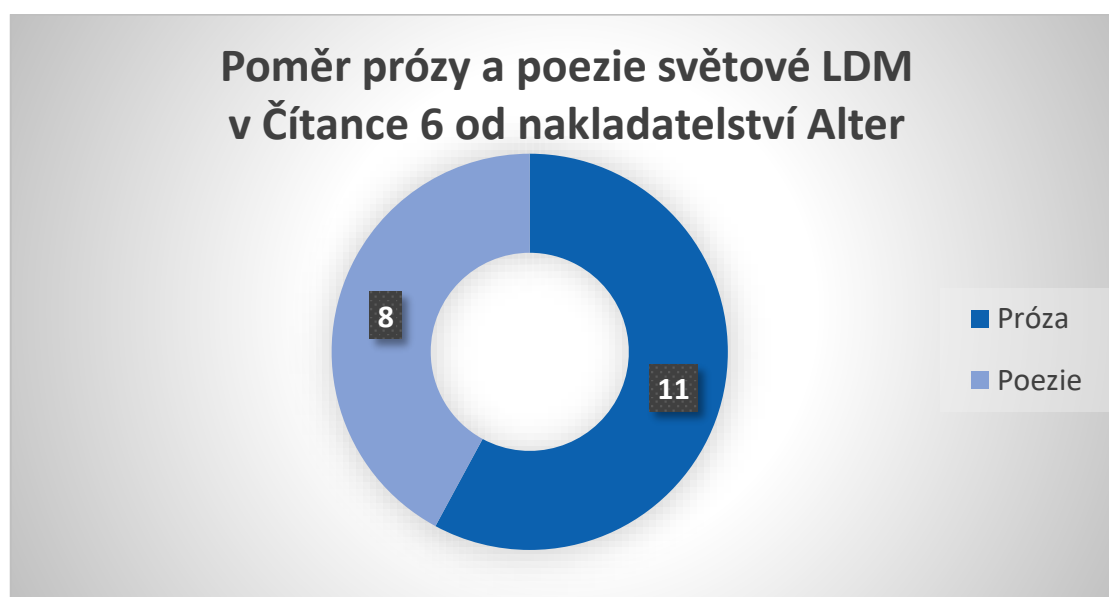
Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Alter				
Autor ¹⁰⁰	Země původu	Název ukázky	Zdroj ukázky	Žánr
<i>neznámý</i>	Británie	O krásné Janičce a rytíři Tamlinovi		pohádka
Robert Louis Stevenson	Skotsko	Mořský vlk	Poklad na ostrově	dobrodružná literatura, cesta za pokladem
Mark Twain	USA	Zmatek pokračuje	Život na Mississippi	populárně naučná, autobiografie
Ernest Thompson Seton	USA	Boj s démonem hlubin	Rolf zálesák	dobrodružná literatura s přírodní tematikou
Edmondo de Amicis	Itálie	Hluchoněmá	Srdce	dobrodružná, historická literatura
Stephen Leacock	Kanada	Kouzelníková pomsta	Literární poklesky	humoristická literatura
Astrid Lindgrenová	Švédsko	Bratři Lví srdce	Bratři Lví srdce	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou
Alan Marshall	Austrálie	Už zase skáču přes kaluže	Už zase skáču přes kaluže	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou
<i>neznámý</i>	Čína	Na mne-li myslíš...	Zpěvy staré Číny	soubor poezie
Christian Morgenstern	Německo	Kamenný vůl	Bim, bam, bum	nonsensová poezie

¹⁰⁰ DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ V. a ALCHAZIDU A., pozn. 99.

neznámý	Francie	Švarný tambor	Zpěvy sladké Francie	písňová poezie
Henry Wadsworth Longfellow	USA	Hiawathovo dětství	Píseň o Hiawathovi	hrdinská poezie
Jean de la Fontaine	Francie	O slepici, která snášela zlatá vajíčka	Bajky	bajka
neznámý	Anglie	O rytíři Tamlinovi	Báje, pohádky, pověsti	lidová pohádka
James Reeves	Anglie	Kdyby prase mělo křídla	Ostrov, kde rostou housle	nonsensová poezie
Jean de la Fontaine	Francie	Vlk a jehně	Bajky	bajky
Victor Hugo	Francie	Tenoučkový pramen	Básně	poezie s přírodní tematikou
Jacques Prévert	Francie	Vojákovo volno	Jen tak	poezie s přírodní tematikou
Bulat Okudžava	Rusko	Balada o papírovém vojáčkovi	Víc než jen hlas	balada

Tabulka 4: Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Alter

10.2 Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od nakladatelství Alter



Graf 4: Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od nakladatelství Alter

10.3 Shrnutí

Čítanka 6 od nakladatelství Alter se profiluje podobně jako výše zmíněná Čítanka 5. Je také ve formátu A5, také nenabízí přehnanou kvantitu textů, zaměřuje se spíše na literární a uměleckou kvalitu – to však může být směrem k pubescentnímu čtenáři kontraproduktivní, jak bylo zmíněno v teoretické části práce. Celkový počet ukázek je 74. Cena čítanky se na trhu pohybuje kolem 30 Kč, je dostupná pouze v měkké vazbě. Také Čítanka 6 od Alteru je k dispozici v elektronické podobě. Součástí řady není klasický pracovní sešit, ale doplňkem čítanky je Literární výchova, která obsahuje konkrétní úkoly pro práci s literárními texty v čítance a vlastně plní funkci pracovního sešitu.

Jedná se o konzervativně pojatou čítanku, která nevyčnívá grafickým zpracováním, pomineme-li ilustrace. Ty jsou tu stejně jako u čítanky pro 5. ročník zastoupeny hojně (je jich celkem 70). Ilustrace jsou vybírány v návaznosti na ukázkou – u prozaických textů jde o výjev z děje, u poetických pak cílí na čtenářovo estetické a výtvarné cítění, a ilustrace tak prohlubují jeho prožitek z přečteného.

Počet ukázek světové LDM je 19, což odpovídá 20% podílu na celkovém počtu ukázek. Tato čítanka byla vydána v roce 1998, tedy dlouho před kurikulární reformou a zavedením RVP ZV. Proto neobsahuje žádnou zmínku v souvislosti s RVP. Čítanka získala ocenění Zlatá stuha 1998, nejlepší exponát na výstavě SCHOLA NOVA 1999, pečeť kvality CZECHDIDAC 1999.

Stejně jako u čítanky pro 5. ročník i zde je zařazeno více ukázek prozaických než poetických (11:8).

Do čítanky bylo zařazeno i 5 textů, které do světové LDM zařadit nemůžeme, ale které se vztahují k literatuře a dějinám zahraničním, celosvětovým. Jedná se o převyprávění rytířského románu Miguela de Cervantese y Saavedry Příběhy dona Quijota od Jaromíra Johna: *První dobrodružství se sedlákem, jenž bil pastuchu*; Starověké báje a pověsti od Rudolfa Mertlíka: *Orfeus a Euridyké, Damoklův meč*; a Biblické příběhy Ivana Olbrachta: *David a Goliáš*.

Jazykové stratifikaci vévodí anglicky psaná literatura (9 ukázek), hojně je zastoupena literatura francouzská (5 ukázek), ruská, německá, skandinávská, čínská a italská pak vždy po jedné ukázce. Jednoznačně je na škodu, že autoři nezahrnuli do čítanky zástupce nějaké exotické literatury. Souhrnem bychom mohli říci, že se čítanka po obsahové stránce zařazuje po bok klasických čítanek – podává kánon ukázek, které můžeme charakterizovat jako klasické a notoricky známé. To může být výhodou pro následný domácí rozbor literárních hodin – rodiče tyto ukázky znají, mohou k nim přidat něco ze svých znalostí, mohou připojit i svůj pohled na knihu, ale jinak čítanka neukazuje žádný nový směr, působí to pak, že literatura ustrnula na jednom místě a nikam se za ta dlouhá léta neposunula. Zde opět vidíme velký prostor pro osobnost češtináře, protože je to právě on, kdo může přijít s ukázkou mimo čítanku a ukázat tak nové cesty literatury.

Žánrová stratifikace plně koresponduje s výsledky čtenářských výzkumů, a totiž v tom smyslu, že čtenář-pubescent hledá v literatuře především dobrodružství, útěk z reálného světa do světa fantazie a tajemných příhod. Samo nakladatelství uvádí, jakým způsobem přistoupilo k výběru ukázek. „Ukázky z moderní české i světové literatury byly vybrány tak, aby žáky citově zaujaly, nabídly jim dobrodružství a vzrušení. Tím mají podnítit zájem žáků o četbu a kultivovat jejich vkus.“¹⁰¹ Tím by tedy čítanka „papírově“ splňovala aspekty, které ve svém výzkumu čtenářství uvádí Prázová et al.¹⁰² jako aspekty vzhledem k pubescentnímu čtenáři nejpodstatnější. Dle mého názoru se ale jedná o plytkou formulaci, která s obsahem příliš nekorresponduje a v žácích kýžené pocity a dojmy nevzbuzuje.

Vnitřní stratifikace čítanky je z mého pohledu trochu chaotická. Na některých místech můžeme pozorovat určitou celistvost – bajky, autorské pohádky, dobrodružná literatura, humor. Na první pohled však nejsou tyto bloky znatelné a čtenáři-pubescentovi podle mě toto propojení nedojde, pokud se na něj přímo nezaměří učitel svou otázkou. Lze však soudit, že jde o členění tematické, jelikož chronologické členění můžeme zavrhnout (Voskovec a Werich jsou vedle Jiráskovy Lucerny), členění na literaturu národní a světovou můžeme také vyloučit (ukázka od Bulata Okudžavy je následována ukázkou od Fráni Šrámka). Naopak rysy členění podle druhů a žánrů spatřujeme na několika místech – následují po sobě ukázky poetické, dramatické, humoristické.

Stejně tak vidíme stratifikaci tematickou – motiv osamění v různých podobách literatury, humor v literatuře, svět lidí a svět zvířat, toulky historií. Souhrnem tedy můžeme tvrdit, že je čítanka vnitřně členěna posledně zmíněnými způsoby. Vzájemně se nevyklučují, nicméně jednoznačnější předěly mezi jednotlivými pasážemi čítanky by žákům umožnily snazší orientaci v čítance.

Kritérium umělecké hodnoty je stejně jako u čítanky pro 5. ročník významně zohledněno. Zařazené texty jsou od tradičních autorů, časem prověřené. Ani zde nenacházíme texty, které jsou aktuálnější, a korespondence s kritériem čtenářského zájmu je tedy nízká. Zde je třeba podotknout, že stáří textu nemusí souviset se čtenářským zájmem. Mám na mysli spíše aktuálnost tematickou a žánrovou. Nenajdeme zde texty žánrů sci-fi a fantasy, ani např. dobrodružnou literaturu s dívčí hrdinkou. Významné zastoupení dobrodružné literatury reprezentují za světovou LDM zejména anglicky píšící autoři (Longfellow, Twain, Marshall).

Čtenářské kompetence žáka stejně jako poznatková složka učiva jsou zohledněny poměrně adekvátně, předpokládá se jistá znalost historického kontextu jednotlivých

¹⁰¹ Čítanka 6 [online]. [cit. 2017-05-20]. Dostupné z: <https://www.alter.cz/obchod/6-rocnik-99/citanka-6-540>.

¹⁰² PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ K., LANDOVÁ H. a RICHTER V., pozn. 31.

ukázek, v průběhu roku jsou zařazovány složitější texty, což shledávám jako pozitivum. Na jednotlivých textech můžeme demonstrovat i specifika jednotlivých literárních žánrů (humoristická literatura, dobrodružná literatura s přírodní tematikou, přírodní lyrika, drama, bajka). Formativní záměry zde nejsou explicitně dané, ale dávají učiteli prostor pro začlenění do výuky a jejich rozvoj. Nad jednotlivými texty lze debatovat, byť nepřinášíjí tematiku v soudobé společnosti hojně probíranou. Průřezové téma environmentální výchovy lze implikovat v rámci rozboru přírodní lyriky i na podkladu humoristické literatury, zde opět sehrává zásadní roli profesionalita češtináře.

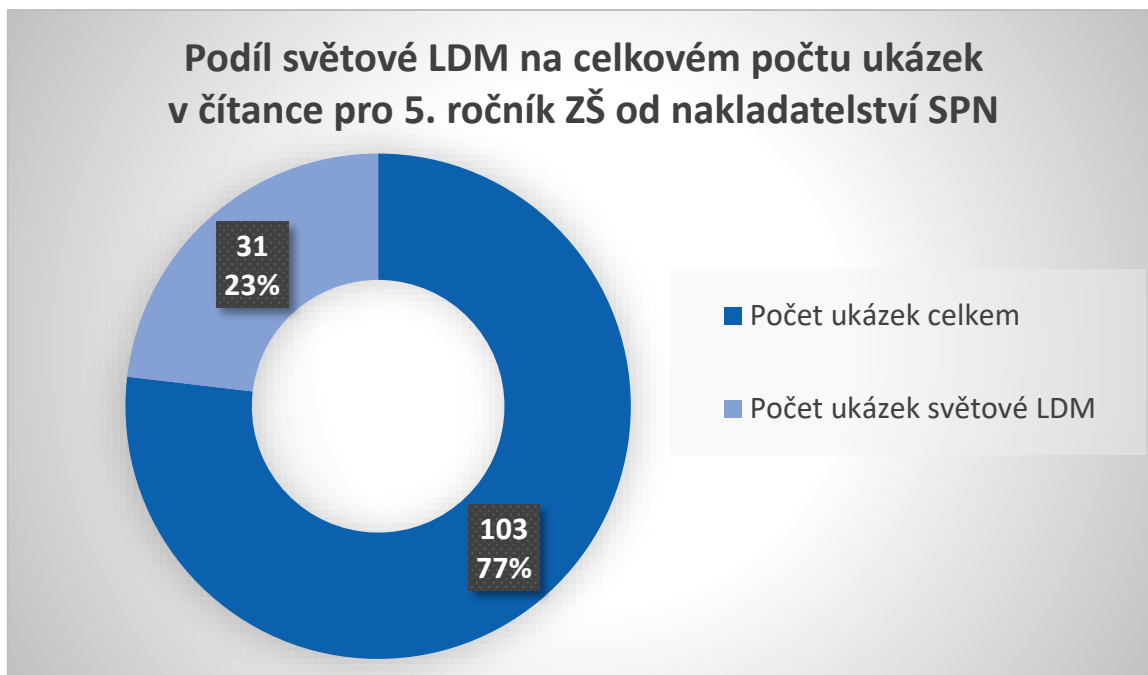
I v čítance pro 6. ročník od Alteru lze pozitivně hodnotit uměleckou kontextovost, tedy soulad textu s grafickým doprovodem. Ilustrace jsou voleny vkusně a leckdy jde o celostránkový objekt.

11. ČÍTANKA PRO 5. ROČNÍK ZŠ OD SPN

Název	Čítanka 5 pro základní školy
Autor	Jana Čeňková, Zdeněk Jonák
Nakladatelství	Státní pedagogické nakladatelství
Rok a místo vydání	2010, Praha
Doložka MŠMT	ANO, do 03/2022
Počet stran	208
Počet ukázek celkem	103
Počet ukázek světové LDM	31
Vnitřní členění	tematické bloky – Za lidmi a do světa, Dobrodružství a cesty, Příroda čaruje, Báje a pověsti, Humorné příběhy a anekdoty, Do světa fantazie
Zajímavosti, doplňkové informace	barevně odlišené tematické bloky pomocí lišty na horní straně stránky množství doprovodných ilustrací otázky k úkolům a k textům k dispozici také pracovní sešit

Tabulka 5: Čítanka pro 5. ročník ZŠ od SPN

Podíl světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství SPN



Graf 5: Podíl světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství SPN

11.1 Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od SPN

Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od SPN				
Autor ¹⁰³	Země původu	Název ukázky	Zdroj ukázky	Žánr
Robert Louis Stevenson	Skotsko	Před usnutím	Ostrov, kde rostou housle	lyrická poezie
René Goscinny	Francie	Filatelie	Mikulášovy patálie	dobrodružná s dětským hrdinou, humor
Annette Herzogová	Dánsko	Obrovská hromada odpadků	Linda superhvězda	pohádka, próza s dívčí hrdinkou
Mark Twain	USA	Dobrodružství Toma Sawyera	Dobrodružství Toma Sawyera	dobrodružná s chlapeckým hrdinou
Jacob a Wilhelm Grimmové	Německo	Hřebík	Pohádky	pohádka
Jules Verne	Francie	Záchrana, nebo zkáza	Tajuplný ostrov	dobrodružný román

¹⁰³ DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ V. a ALCHAZIDU A., pozn. 99.

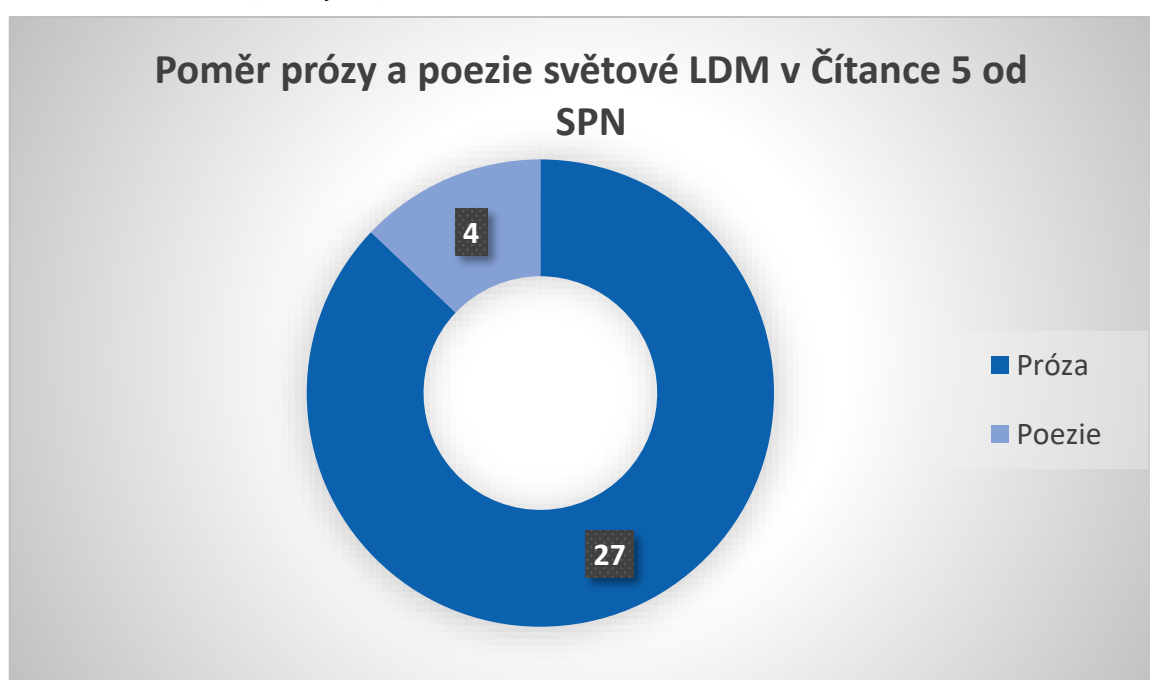
Karel May	Německo	Krev bratrství	Vinnetou	dobrodružná literatura, indiánka
Roald Dahl	Wales	Auta, draci a montgolfiéry	Danny, mistr světa	dobrodružná s chlapeckým hrdinou
Joy Adamsová	Rakousko	Lvičata	Příběh lvice Elsy	dobrodružná literatura se zvířecím hrdinou, biografie zvířete
Viktor Goljavkin	Rusko	Beethoven! Bach! Mozart!	Náš táta	dobrodružná s dětským hrdinou
Harriet Beecher-Stoweová	USA	Chaloupka strýčka Toma	Chaloupka strýčka Toma	dobrodružný literatura, román, tematika otrokářství
Tahar ben Jelloun	Maroko	Tati, co je rasismus?	Tati, co je rasismus?	rozhovor otce s dcerou, naučná literatura, lidská práva
Christine Nöstlingerová	Rakousko	Pes a falešný hráč	Pan Pes a jeho přátelé	dobrodružná literatura se zvířecím hrdinou
Gerald Durrell	Anglie	Zenkali zachráněno	Ostrov v nebezpečí	fantastická groteska, dobrodružná s dětským hrdinou
Ogden Nash	USA	Vepř	Ostrov, kde rostou housle	poezie se zvířecí tematikou

Ogden Nash	USA	Žralok	Ostrov, kde rostou housle	poezie se zvířecí tematikou
Janosch	Německo	Pár slov o svobodě	Honzo, ty jsi Indián	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou
Margita Reiznerová	Slovensko	Romské zrcadlo		lidská práva, báje
Margita Reiznerová	Slovensko	Romské děvčátko / Čhajori románi		romská říkanka
Betty MacDonaldová	USA	Léčení hubatidy	Paní Láryfáry	humoristický román s dívčí hrdinkou
Charles Perrault	Francie	Popelka aneb skleněný střevíček	Francouzské pohádky	autorská pohádka
Alexandr Nikolajevič Afanasjev	Rusko	Mrazík	Ruské lidové pohádky	lidová pohádka
<i>neznámý</i>	Vietnam	Ošizený šibal	<i>Vietnamské pohádky</i>	lidová pohádka
Šajeni	USA	Původ bizona	Mýty severoamerických indiánů – Hlasy větrů	dobrodružná literatura, indiánka
Oscar Wilde	Irsko	Šťastný princ	Pohádky	autorská pohádka
John Ronald Reuel Tolkien	Anglie	Neočekávaný dýchánek	Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky	fantasy
Lewis Carroll	Anglie	Pažlvi pohádka	Alenka v kraji divů a za zrcadlem	fantasy, pohádka
Gottfried August Bürger	Německo	Druhá cesta na Měsíc	Baron Prášil	humoristická dobrodružná literatura
Joanne Kathleen Rowlingová	Anglie	Harry Potter a princ dvojí krve	Harry Potter a princ dvojí krve	fantasy

Daniel Defoe	Anglie	Robinson Crusoe	Henrik Lange: 90 klasických knih pro lidi v kalupu	dobrodružná literatura, komiks
Mark Twain	USA	Dobrodružství Toma Sawyera	Henrik Lange: 90 klasických knih pro lidi v kalupu	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou, komiks

Tabulka 6: Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od SPN

11.2 Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 5 od SPN



Graf 6: Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 5 od nakladatelství SPN

11.3 Shrnutí

Čítanka 5 pro základní školy od SPN je ve formátu A5, v tvrdých deskách. Cena čítanky se na trhu pohybuje kolem 120 Kč. Čítanka byla vydána v roce 2010 a disponuje doložkou MŠMT, v záhlaví titulu je uvedena informace, že je čítanka zpracována v souladu s požadavky RVP ZV, konkrétní způsoby osvojování učiva a klíčových kompetencí ze strany žáka však čítanka nezmiňuje.

Čítanka od SPN na rozdíl od čítanek nakladatelství Alter obsahuje orientační barevný pruh na horní straně stránky, který odlišuje jednotlivé tematické bloky. Čítanka je tedy stratifikována do tematických oblastí: *Za lidmi a do světa*, *Dobrodružství a cesty*, *Příroda čaruje*, *Báje a pověsti*, *Humorné příběhy a anekdoty*, *Do světa fantazie*. Čítanka obsahuje celobarevné

ilustrace (celkem 95). Poměr ilustrací k počtu ukázek je 0,9:1, tedy téměř ke každé ukázce je přiřazena nějaká ilustrace. Čítanka není zpracována elektronicky, nedoprovází ji ani pracovní sešit.

V čítance je zařazeno celkem 31 ukázek světové LDM, což odpovídá 23 % obsahu. Žánrově jsou ukázky rozmanité, na rozdíl od nakladatelství Alter jednoznačně převládá próza nad poezií (27:4). Tento poměr se jeví jako velmi nevyvážený, světová poezie by měla mít dle mého názoru významnější zastoupení. Ukázky světové LDM korespondují s tematickými celky, v nichž se objevují. Jsou zařazeny texty, které patří ke kánonu světové LDM. Čítanka zohledňuje celosvětový fenomén Harryho Pottera od J. K. Rowlingové a zařazuje ukázkou z něj v rámci tematického bloku Do světa fantazie. Jinak ale čítanka zařazuje spíše tradiční díla světové LDM. Zajímavostí jsou komiksově zpracované ukázky tradičních děl světové LDM Robinsona Crusoea a Dobrodružství Toma Sawyera. Ve čtyřech komiksových oknech je zkratkovitě humornou formou vylíčen děj celé knihy.

Z hlediska jazykové stratifikace jsou jednotlivé literatury zastoupeny následovně: anglicky psaná literatura 15 ukázek, německy psaná literatura 6 ukázek, francouzská literatura 3 ukázky, ruská 2 ukázky, za zmínku stojí i zařazení 2 ukázek slovenské literatury, po jedné ukázce jsou pak zastoupeny literatury skandinávská, vietnamská a marocká. Pokládám za velmi přínosné zařazení exotických literatur (marocká, vietnamská). Na základě těchto ukázek lze pracovat s průřezovými tématy multikulturní výchovy, což posouvá hodinu literatury na poutavější úroveň.

Žánrově jsou ukázky světové LDM v Čítance 5 od SPN úzce spjaty s dobrodružnou literaturou. Z celkových 31 ukázek lze 18 zařadit do dobrodružné literatury. I zde se tedy potvrzuje již výše zmíněný trend zařazování dobrodružných ukázek na úkor kanonických, poetických a konzervativních textů, které v čtenářích-pubescentech nezbuzují kýžený zájem o prohlubování vztahu k literatuře.

Vy zdvihl bych výše zmíněné komiksové zkratky známých děl. Komiks je stále velmi atraktivní literární formou a lze jej využít pro netradiční hodinu českého jazyka. Žáci mohou formou komiksu ztvárnit knihu, kterou naposledy četli, případně převést do komiksu nějaké kanonické dílo a ostatní pak budou mít za úkol na název tohoto díla přijít. Taková práce žáky většinou velmi baví.

Kritérium umělecké hodnoty textů můžeme považovat za splněné jen letmým přejetím po obsahu – nalezneme zde např. *Bylo nás pět* od Karla Poláčka, *Dobrodružství Toma Sawyera* od Marka Twaina, pohádku od bratří Grimmů, *Nerudova Hastrmana*, *Štědrý den* Karla Jaromíra Erbena apod.

Čtenářský zájem žáka je pak uspokojen zapojením řady dobrodružných a humorných textů – *Klapzubova jedenáctka* od Eduarda Basse, *Dobytí severního pólu* od Zdeňka Svěráka a Ladislava Smoljaka či *Lichožrouti* od Pavla Šruta. Žánrová stratifikace je poměrně pestrá.

Vedle humorných a dobrodružných příběhů zde nalézáme ukázky ze světa fantazie, báje a pověsti, lyrickou poezii. Celkově hodnotím čítanku od SPN, co se týče výběru jednotlivých ukázek, pozitivně. Spektrum textů je velmi široké, zařazeny jsou poetické texty od kultovních autorů (Hrubín, Stevenson, Svěrák, Nohavica, Vodňanský,...), ale stejně tak i texty moderních autorů či autorů čtenářskou obcí aktuálně vyhledávaných a oblíbených (J. R. R. Tolkien, Ota Hofman, Pavel Šrut, J. K. Rowlingová).

Oproti čítankám od Alteru jsou také za ukázkami zařazeny otázky a úkoly k textu. Tyto otázky a úkoly jsou různě náročné, zaměřují se na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Otázky nabádají žáka k následné práci s textem v oblastech vztahu k přečtenému, k doslovnému porozumění, vyžadují vysuzování a hodnocení, vyjádření vlastního názoru a dojmu, sdílení názorů a diskusi nad textem, vedou žáka k aplikaci čtenářských prožitků a jejich prohlubování v rámci mimoškolní četby. Otázky a úkoly vyžadují, aby učitel dbal na správnost formulací žákovských odpovědí, učitel musí jasně vytyčit, co lze považovat za správnou odpověď, co nikoli a proč.

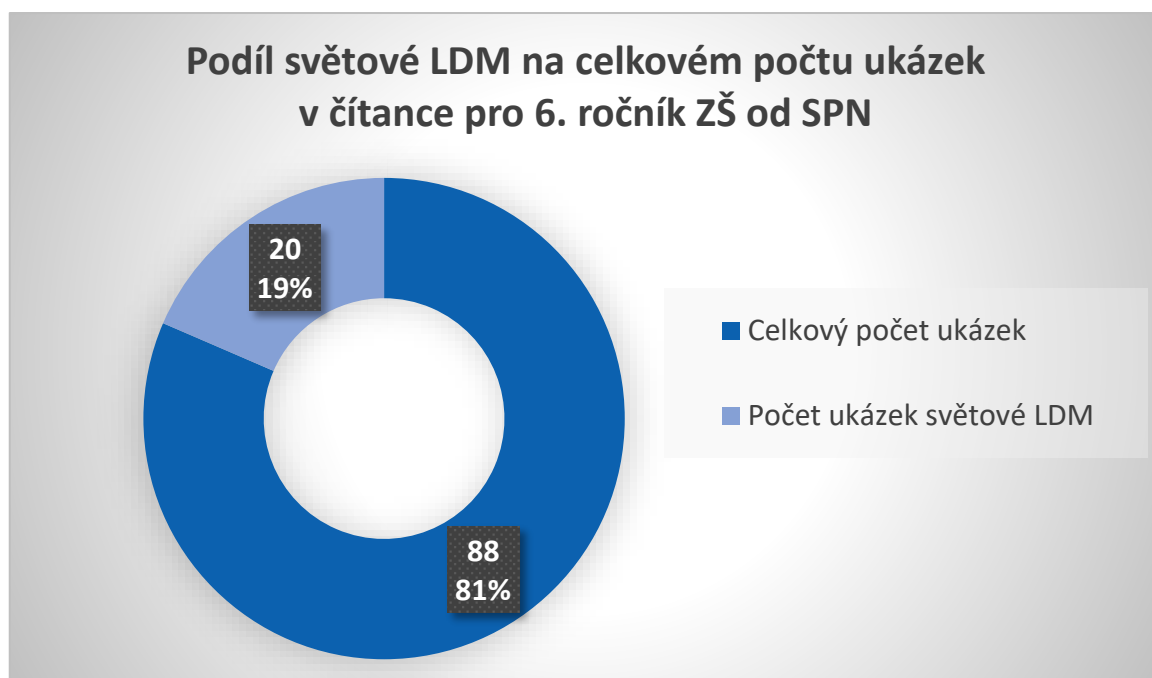
Poznatkovou složku učiva nepovažuji u 5. ročníku za podstatnou – znalosti z oblasti literární vědy a literární historie si však lze demonstrovat a uvědomit na jednotlivých textech nebo je zmínit při reflexi jednotlivých textů či s nimi pracovat v rámci otázek a úkolů za textem. Čítanka i v tomto ohledu splňuje toto kritérium nad očekávání dobře – v barevných rámečcích jsou zde vysvětleny základní žánrové a poetické pojmy jako báj, rým apod. Tyto vysvětlivky jsou vždy za textem, v němž se vyskytují nebo který lze do daného žánru zařadit.

Jak již bylo zmíněno výše, hodnotím tuto čítanku velmi kladně a zařazuji texty z ní velmi často do svých hodin i přesto, že na škole používáme jinou čítankovou řadu. Jediné, co však čítance musím vytknout, je grafická stránka umělecké kontextovosti. Ilustrací je zde sice poměrně hodně, ale tyto ilustrace většinou nepůsobí na čtenářovo estetické vnímání a neposouvají čtenářský dojem na novou úroveň. Bohužel. Jsou tak často pouze výplňkem prázdných míst na stránce.

12. ČÍTANKA PRO 6. ROČNÍK ZŠ OD SPN

Název	Čítanka 6 pro základní školy: Literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií
Autor	Josef Soukal
Nakladatelství	Státní pedagogické nakladatelství
Rok a místo vydání	2013, Praha
Doložka MŠMT	ANO, 8/2019
Počet stran	208
Počet ukázek celkem	88
Počet ukázek světové LDM	20
Vnitřní členění	Tematické bloky – Z dávných věků; Staré příběhy z Čech a Moravy; Křížem krázem – toulky, cesty, putování; Po stezkách odvahy a dobrodružství; Svět lidí a svět zvířat; Dětskýma očima; Maléry a patálie; Úsměvy a šibalství
Zajímavosti, doplňkové informace	barevně odlišená témata, barevná lišta na horním hřbetu učebnice, tematické celky; každý tematický blok začíná citátem; doprovodné ilustrace, otázky a úkoly k textům; stručné medailonky autorů; doporučená četba – pro srovnání; pracovní sešit k dispozici; soulad s klíčovými kompetencemi a očekávanými výstupy

Tabulka 7: Čítanka pro 6 ročník ZŠ od SPN



Graf 7: Podíl světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance pro 5. ročník ZŠ od SPN

12.1 Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od SPN

Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od SPN				
Autor ¹⁰⁴	Země původu	Název ukázky	Zdroj ukázky	Žánr
neznámý	Rusko	Sviňka Zlatoštetinka	Krása nesmírná	lidová pohádka
Margita Reiznerová	Slovensko	Zrcadlo Romů		báje, lidská práva
Willi Meinck	Německo	Hatifa	Hatifa	cestopis, dobrodružná literatura s dívčí hrdinkou
Marco Polo	Itálie	Milion	Milion	cestopis
Semjon Karatov	Rusko	Rychlonohý Džar	Rychlonohý Džar	dobrodružná literatura s historickou tematikou (pravěk)

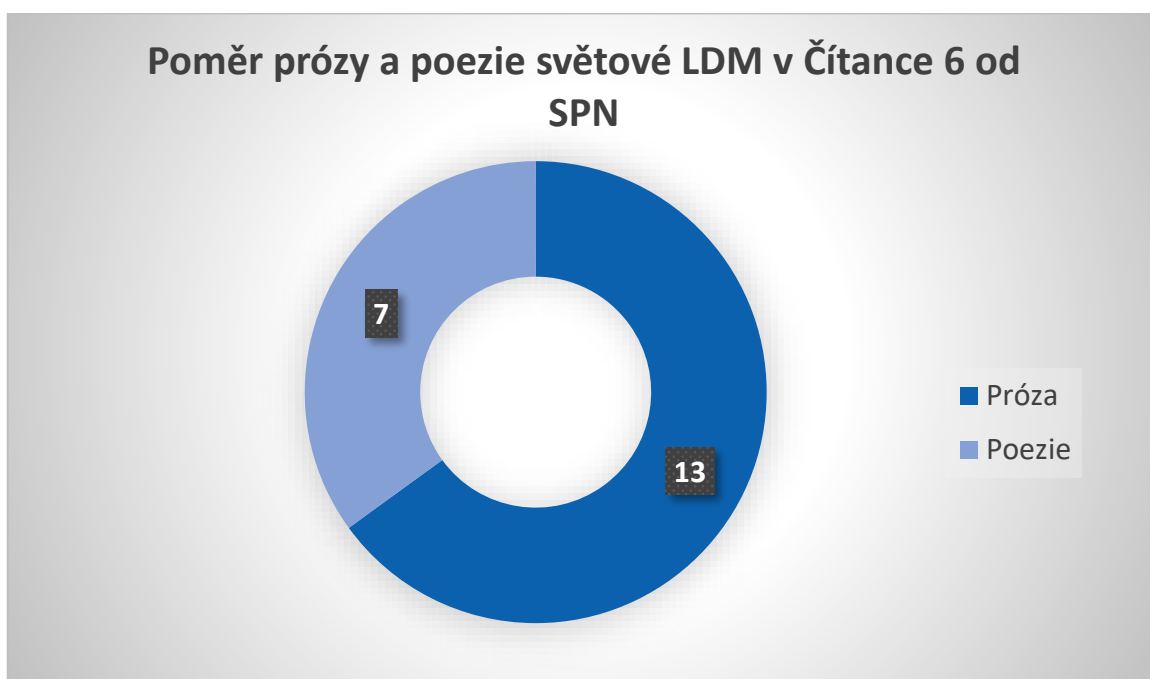
¹⁰⁴ DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ V. a ALCHAZIDU A., pozn. 99.

Jules Verne	Francie	Děti kapitána Granta	Děti kapitána Granta	dobrodružná literatura
Zane Grey	USA	Prázdniny v pralese	Prázdniny v pralese	dobrodružná literatura s přírodní tematikou
Arthur Ransome	Anglie	Boj o ostrov	Boj o ostrov	dobrodružná literatura s dětským hrdinou
Gerald Durrell	Anglie	Bertík vajíčko	Opilý prales	dobrodružná literatura s přírodní tematikou
Eric Knight	USA	Lassie se vrací	Lassie se vrací	dobrodružná literatura se zvířecím hrdinou
Robert Louis Stevenson	Skotsko	Před usnutím	Ostrov, kde rostou housle	lyrická poezie
Robert Louis Stevenson	Skotsko	Země spánku	Ostrov, kde rostou housle	lyrická poezie
Marcel Pagnol	Francie	Jak voní tymián	Jak voní tymián	příběhy z dětství, próza s dětským hrdinou
René Goscinny	Francie	Kouřím	Malý Mikuláš	dobrodružná humoristická literatura s chlapeckým hrdinou
Eva Ibbotsová	Anglie	Tajemství 13. nástupiště	Tajemství 13. nástupiště	fantasy
Branko Ćopić	Srbsko	Zpřeházená povídka		nonsensová próza
<i>neznámý</i>	Německo	Střelený příběh		říkanka, nonsensová poezie

<i>neznámý</i>	Rusko	Tóma a Jerema		nonsensová poezie
<i>neznámý</i>	Francie	Matěj Tuhý	Nové zpěvy sladké Francie	nonsensová poezie
<i>neznámý</i>	Anglie	Co jsem viděl		říkanka, nonsensová poezie

Tabulka 8: Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od SPN

12.2 Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od SPN



Graf 8: Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od nakladatelství SPN

12.3 Shrnutí

Čítanka 6 od nakladatelství SPN je ve formátu A5, ve tvrdých deskách. Cena čítanky se na trhu pohybuje kolem 130 Kč. Čítanka byla vydána v roce 2013, takže je sestavena s ohledem na RVP ZV. V samostatném oddílu v závěru čítanky nalezneme podrobný rozpis klíčových kompetencí žáka, k jejichž osvojení čítanka směřuje a také očekávané výstupy z práce s čítankou. Více viz Příloha II.

Oproti Čítance 5 byl značně zredukován počet ilustrací. Těch je tu celkem 31, což odpovídá 0,35 ilustrace na jednu ukázkou. Kvalita doprovodných ilustrací je bohužel srovnatelná s ilustracemi v Čítance 5, mnohdy plní pouze výplňkovou funkci. Domnívám se, že ilustrací ubylo z praktických důvodů, jelikož se tak ukázkám dostalo většího prostoru. Ukázek není více než v Čítance 5, ale zato jsou delší.

Čítanka 6 obsahuje otázky a úkoly za textem. Tyto úkoly jsou totožně zaměřené jako v případě Čítanky 5, někdy jdou více do hloubky textu, častěji nabádají k práci mimo text a prohlubují mezipředmětové vztahy a průřezová témata. U jednotlivých ukázek se také objevují medailonky autorů, stručné představení knihy a vysvětlivky k neznámým pojům.

V Čítance 6 je zařazeno celkem 20 ukázek světové LDM, což odpovídá 19 % celkového počtu ukázek. Domnívám se, že i zde by si světová LDM zasloužila více prostoru. Zároveň pozorujeme první stereotyp v čítankách – ukázka Před usnutím se objevuje již v Čítance 5 od SPN. Usuzuji, že se nejedná o nedbalost, ale vidím zde záměr autorů o možnost porovnání odlišné interpretace v 5. a 6. třídě ZŠ. Poměr ukázek prozaických k ukázkách poetickým je 13:7.

Zastoupení jednotlivých literatur je následující: anglicky psaná literatura 8 ukázek, francouzská 4 ukázky, ruská 3 ukázky, německá 2 ukázky, po jedné ukázce je pak zařazena literatura slovenská, srbská a italská. Můžeme tedy sledovat jednoznačný stereotyp, který se opakuje napříč čítankami a napříč nakladatelstvími – nejvíce zastoupena je anglicky psaná LDM. Můžeme soudit, že to vyplývá z obecně značné popularity anglicky psané literatury, dále z rozšířené angličtiny ve světě a s množstvím autorů, kteří anglicky píšou. Můžeme také pozorovat, že zastoupení ruské literatury je v čítankách pro 5. a 6. ročník velmi nízké. To můžeme dávat do souvislosti s určitým tendenčním odklonem od ruské literatury po roce 1989, ale i do souvislosti s tematickou náročností rusky psané literatury – ukázky z ní jsou tak zařazovány spíše ve vyšších ročnících ZŠ a dále na SŠ.

Stejně jako Čítanka 5 od SPN obsahuje i Čítanka 6 barevnou orientační lištu na horní straně listu. Čítanka je vnitřně stratifikována do tematických bloků – Z dávných věků; Staré příběhy z Čech a Moravy; Křížem kráčem – toulky, cesty, putování; Po stezkách odvahy a dobrodružství; Svět lidí a svět zvířat; Dětskýma očima; Maléry a patálie; Úsměvy a šibalství. V úvodu publikace je zmíněno, že k čítance je dostupný i pracovní sešit, ten však není na trhu k dispozici.

Zaměříme-li se na jednotlivá kritéria pro posouzení kvality čítanek, poznáme, že kritérium umělecké hodnoty textů je splněno, jelikož jsou zde zařazeny texty, které jsou časem prověřené a považujeme je za klasické – ukázky z Jiráskových *Starých pověstí českých*, z Erbenovy *Kytice* či z Goscinyho *Malého Mikuláše*.

Vedle textů klasických obsahuje čítanka i texty novější, pro čtenáře-pubescenta atraktivní, aktuální – např. převyprávěná indická pohádka od Jiřího Marka *Jak podvodník podvodníka podvedl* může sloužit takřka univerzálně jakožto nástroj pro zapojení multikulturní výchovy do hodin českého jazyka. Zároveň zde můžeme aplikovat poznatky lidové pohádky v jiném než střeoevropském kontextu.

Zařazení textů do tematických bloků se jeví jako smysluplný nástroj pro komplexnost jednotlivých hodin literární výchovy v rámci českého jazyka. Přidanou hodnotu Čítanky 6

od SPN spatřuji zejména v doplňkových textech, které nebyly u nakladatelství Alter přítomny. Mám na mysli zejména krátké medailonky autorů – ty neslouží jako učební aparát, ale skutečně jako rámec literárních textů. Čtenář–pubescent tak získává představu o literárních velikánech – je zde uvedena správná výslovnost jejich jmen, období života, národnost a zásadní díla. Informace mimo ukázkou však nejsou uváděny jen za textem, ale i před ním, a to zejména pokud se jedná o úryvek z románu (např. *Boj o ostrov* od Arthura Ransomea). Konkrétně u této ukázky se čtenář seznamuje s osobností Arthura Ransomea a následně i s rámcem knihy *Boj o ostrov*.

Z hlediska čtenářské kompetence žáka je pozitivní, že jakákoli přítomnost ne zcela známého slova nebo pojmu je za textem vysvětlena, zároveň je uvedena správná výslovnost cizích jmen – což je vhodný nástroj pro mezipředmětový vztah s cizím jazykem, zejména angličtinou. Správná výslovnost anglických jmen je totiž ukazatelem uvědomělého čtenáře.

Kritérium poznatkové složky učiva považuji v 6. ročníku za okrajovou záležitost a je pouze na osobnosti češtináře, co považuje za nutné, aby jeho žáci v rámci literární teorie a historie ovládali. Nemám tím však na mysli, že by poznatková složka učiva měla být upozaděna. Podnětů pro rozvoj znalostí v oblasti literární vědy a historie je zde hodně – časové zakotvení jednotlivých ukázek, žánrové formy ukázek či práci s rolí vypravěče a hlavního hrdiny v textech apod.

Mnohem více se čítanka zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků – úkoly za textem odpovídají čtenářským a jazykovým dovednostem žáků na úrovni 6. ročníku ZŠ. Úkoly nejsou náročné, spíše mají za cíl nasměrovat žákovo myšlení mimo text do reálného světa – a to je přesně způsob otázek a úkolů, které považuji za smysluplné. Nejde jen o to umět popsat jednotlivé postavy a prostředí, ale jde také o vcítění se do myšlení postav. Takže např. úkol *Bylo Gurchovo jednání odvážné?* za ukázkou Rychlonohý Džar od Semjona Karatova považuji za efektivní způsob reflexe textu.

Právě v souvislosti s otázkami a úkoly za jednotlivými ukázkami můžeme hovořit o jistém záměru autorů ponoukat čtenářovo myšlení za hranice textu do reálného světa a do situací, které si sami žáci dokáží na základě svých zkušeností představit. Tyto otázky a úkoly často pracují s čtenářovou empatií, schopností reflexe jednotlivých situací, cílí na etické a morální citění žáků – např. *Co jste se dozvěděli o hrdinovi vyprávění? Má vaše sympatie?* (s. 149); *Máte za sebou podobnou zkušenost jako oba chlapi? Co si o kouření myslíte? Představuje vážný problém v soudobé společnosti?* (s. 162).

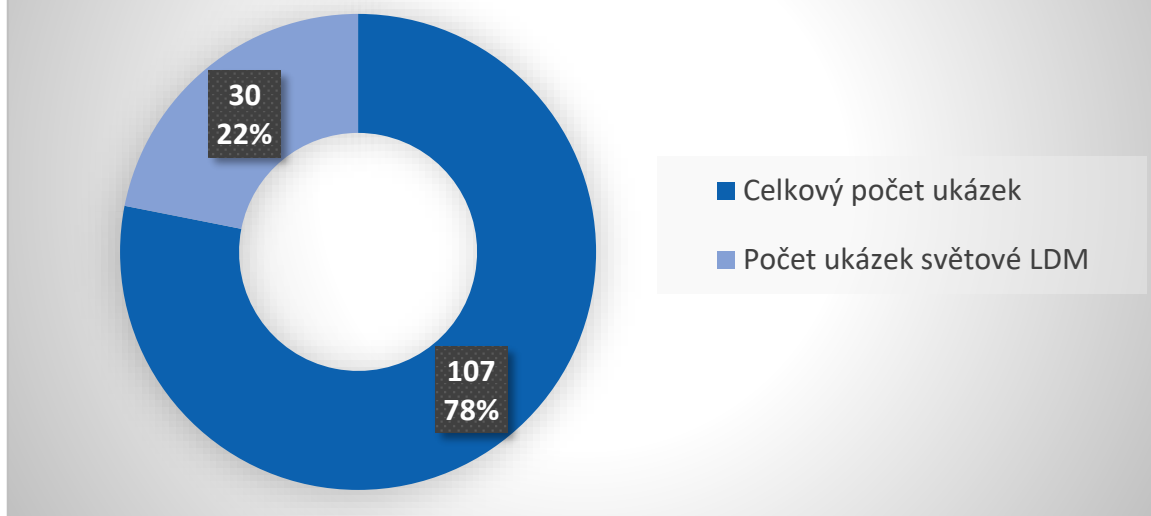
Tematickým členěním je zajištěna umělecká kontextovost čítanky – texty na sebe smysluplně navazují, v rámci bloku se i doplňují, lze je mezi sebou komparovat. Trochu do pozadí pak ustupují ilustrace, což je asi největším nedostatkem Čítanky 6 od SPN. Ilustrací zde není mnoho, a navíc se často jedná spíše o vyplnění prázdného místa na stránce.

13. ČÍTANKA PRO 5. ROČNÍK ZŠ OD NAKLADATELSTVÍ FRAUS

Název	Čítanka – učebnice pro 5. ročník základní školy
Autor	Karel Šebesta, Kateřina Váňová
Nakladatelství	Fraus
Rok a místo vydání	2011, Plzeň
Doložka MŠMT	ANO, 5/2017
Počet stran	159
Počet ukázek celkem	107
Počet ukázek světové LDM	30
Vnitřní členění	Tematické bloky - Labyrintem minulosti, Labyrintem slavných, Labyrintem kultur, Labyrintem citů, Labyrintem záhad a tajemství, Labyrintem vizí, Labyrintem dobra, Labyrintem zla, Labyrintem symbolů, Labyrintem budoucnosti
Zajímavosti, doplňkové informace	celobarevná učebnice dolní lišta – tematický celek, oranžové rámečky pod textem – doplňkové informace o autorech a ilustrátorech; za každým textem jsou otázky a úkoly, velké množství ilustrací, v zelených boxech jsou vysvětlivky cizích a neznámých slov a slovních spojení, v modrých a červených rámečcích jsou doplňkové úkoly a návrhy na další práci s textem k dispozici CD s ukázkami a metodická příručka pro učitele

Tabulka 9: Čítanka pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus

Podíl světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus



Graf 9: Podíl světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus

13.1 Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník od nakladatelství Fraus

Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus				
Autor ¹⁰⁵	Země původu	Název ukázky	Zdroj ukázky	Žánr
Edmondo de Amicis	Itálie	Marnivost	Srdce	dobrodružná literatura s dětským hrdinou
Hans Christian Andersen	Dánsko	Pohádka mého života	Pohádka mého života	vzpomínková próza, autobiografie
Margareta Strömstedtová	Švédsko	Astrid Lindgrenová		biografie
Roald Dahl	Wales	Čokolády	Kluk	vzpomínková próza, autobiografie
Michael Coren	Anglie	Čas konce		biografie J. R. R. Tolkiena

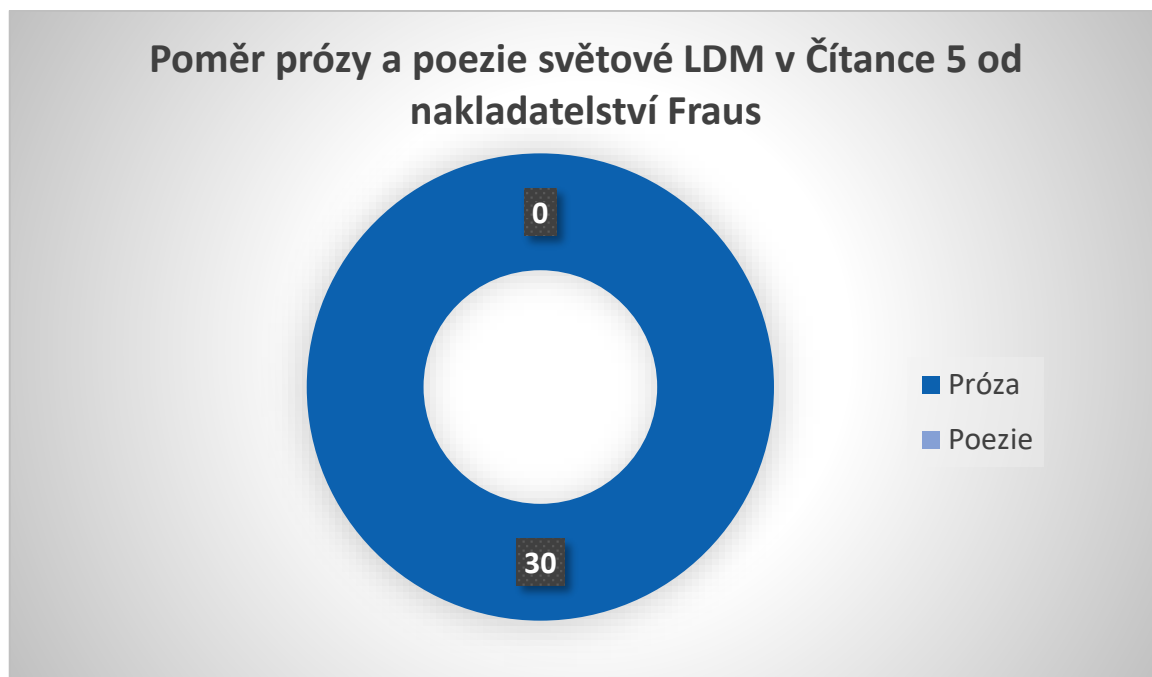
¹⁰⁵ DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ V. a ALCHAZIDU A., pozn. 99.

Annelies Schwarzová	Německo	V pralese	Babička žije v Africe	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou
Zilpha Keatley Snyderová	Anglie	Hieroglyfy	Hra na Egypt	dobrodružná literatura s dětským hrdinou
Otfried Preussler	Německo	Mezi svátky	Čarodějův učeň	pověst
Hans Christian Andersen	Dánsko	Malá mořská víla	Pohádky a povídky	autorská pohádka
Thomas Brezina	Rakousko	Erik vidí ufo	UFO jménem Amadeus	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou
Anne Millardová	Anglie	Je tam někdo?	Záhady kolem nás	naučná literatura
Anne Millardová	Anglie	Světla na obloze	Záhady kolem nás	naučná literatura
Eckhard Weber	Německo	Kruhy v obilí	Kruhy v obilí 1. Odhalený kód tajuplných obrazců	dobrodružná literatura, sci-fi, konspirace
Bridget Hadawayová, Jean Atchensonová	Anglie	Podobenství	Bible pro děti	biblický výjev, souboj dobra se zlem
Christoph Daxelmüller	Německo	Co je to „černá“, co je to „bílá magie“?	Kouzelníci, čarodějnice a magie	magie, rituály, populárně naučná
Jostein Gaarder	Norsko	Jako v zrcadle, jen v hádance	Jako v zrcadle, jen v hádance	náboženská literatura
Hans Christian Andersen	Dánsko	O zrcadle a střepech	Pohádky a povídky	souboj dobra se zlem, autorská pohádka

Christoph Daxelmüller	Německo	Co je to magie?	Kouzelníci, čarodějnice a magie	populárně naučná
Christoph Daxelmüller	Německo	Jak se změnil obraz čarodějnic a kouzelníků?	Kouzelníci, čarodějnice a magie	populárně naučná
Christoph Daxelmüller	Německo	Jak vypadá pohádková čarodějnice?	Kouzelníci, čarodějnice a magie	populárně naučná
Christoph Daxelmüller	Německo	Co je to smlouva s ďáblem?	Kouzelníci, čarodějnice a magie	populárně naučná
Roald Dahl	Wales	Spálit na škvarek	Čarodějnice	fantasy s chlapeckým hrdinou, horor
Hans Biedermann	Rakousko	Pegas	Lexikon symbolů	populárně naučná
Hans Biedermann	Rakousko	Jednorozec	Lexikon symbolů	populárně naučná
Joanne Kathleen Rowlingová	Anglie	Mnoholicný lektvar	Harry Potter a tajemná komnata	fantasy s dětským hrdinou
William Mayne	Anglie	Vývěsní štít promluvil	Záhada žlutého jednorozce	pověst
Joanne Kathleen Rowlingová	Anglie	Zapovězený les	Harry Potter a Kámen mudrců	fantasy s dětským hrdinou
Isaac Asimov	USA	Robbie	Já, robot	sci-fi
Frank Stieper	Německo	LAN.klan Spiknutí robotů	LAN.klan Spiknutí robotů	sci-fi, gamebook
Stanislaw Lem	Polsko	Poklady krále Biskalara	Bajky robotů	sci-fi

Tabulka 10: Zastoupení světové LDM v čítance pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus

13.2 Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od nakladatelství SPN



Graf 10: Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 5 od nakladatelství Fraus

13.3 Shrnutí

Čítanka 5 od nakladatelství Fraus je ucelenou čítankou, která vyčnívá z doposud konzervativně pojatých čítanek na českém trhu. Vymyká se jak formátem (19,5 cm na šířku x 26 cm na výšku), grafickým zpracováním (celobarevná), tak i přístupem k zařazeným textům. Cena čítanky se na trhu pohybuje kolem 140 Kč. Čítanka 5 od nakladatelství Fraus byla vydána v roce 2011 a svým obsahem tedy koreluje s kurikulárním dokumentem RVP ZV. Tato provázanost je ostatně rozvedena v závěrečné části čítanky, kde je podrobně charakterizováno, jakým způsobem dochází v součinnosti s touto čítankou k rozvíjení klíčových kompetencí dle RVP ZV a také jaké výstupy si stanovili sami autoři čítanky. V příloze III této práce jsou klíčové kompetence a výstupy uvedeny.

Vedle klasické tištěné čítanky je k dispozici také elektronická verze s interaktivními prvky, CD s namluvenými ukázkami, pro učitele je podrobně zpracovaná metodická příručka.

Orientaci v čítance usnadňuje vnitřní stratifikace do tematických bloků - Labyrintem minulosti, Labyrintem slavných, Labyrintem kultur, Labyrintem citů, Labyrintem záhad a tajemství, Labyrintem vizí, Labyrintem dobra, Labyrintem zla, Labyrintem symbolů, Labyrintem budoucnosti. Jednotlivé bloky jsou také uvedeny na dolní liště vedle paginace. Jak z výše uvedeného vyplývá, autoři pojali uspořádání čítanky na bázi labyrintu literatury a cílem učebnice je napomoci žákovi s orientací v tomto labyrintu.

Celkový počet ilustrací a fotografií je 128, tedy vyjádřeno poměrem 1,2 ilustrace na jednu ukázkou. Zároveň všechny ilustrace velmi úzce korespondují s uvedenými ukázkami. V rámci obrazového aparátu učebnice se již nejedná jen o doprovodné ilustrace, ale je zde uvedena i řada fotografií autorů a obálek knih.

Množství ukázek světové LDM v Čítance 5 od nakladatelství Fraus je 30. Procentuální zastoupení světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance odpovídá 22 %.

I v čítance od nakladatelství Fraus spatřujeme korelaci s trendem zařazování dobrodružné literatury. Vedle klasických děl jsou zde ale zařazeny i četné ukázky fantasy a sci-fi literatury. Zejména poslední tematický blok (Labyrintem budoucnosti) ukazuje, že čítanka se zaměřuje i na velmi aktuální a zajímavá témata – roboti a počítače v životě člověka. Vedle dobrodružné literatury jsou zařazeny i ukázky, které bychom žánrově zařadili do populárně naučné literatury – vysvětlení magie, čarodějnic. Tyto texty pak korespondují s texty, kolem kterých se objevují. Tento postup v jiných čítankových řadách nespátřujeme.

Z hlediska zastoupení světové LDM je však velmi zajímavé, jací autoři a jaké žánry jsou zde zastoupeny. Čítanka není jen kompilátem umělecké literatury, ale je zde hojně zastoupena literatura populárně naučná. Vedle populárně naučné literatury si povšimneme, že krom klasických autorů světové LDM (Andersen, Dahl, de Amicis) jsou zařazeni i autoři českému čtenáři méně známí, a především autoři aktuální. Krom Harryho Pottera, fantasy s dětským hrdinou od J. K. Rowlingové, se zde v rámci bloku Labyrintem budoucnosti dostávají ke slovu současní autoři sci-fi, a objevují ukázky, v nichž hrají hlavní úlohu roboti. Téma, které je zejména pro chlapce v období konce I. stupně ZŠ velmi aktuální a žádané. Nepovažuji však čítanku jako genderově nevyváženou, jelikož z výzkumu Lederbuchové vyplývá, že na začátku pubescentního období čtenáře je žánrová preference z hlediska genderu vyvážená – čtenáři vyhledávají zejména dobrodružné příběhy nebo příběhy, které odhalují taje světa kolem nás. Můžeme tedy soudit, že i když lze výše zmíněné ukázky na první pohled přiřazovat čtenářskému zájmu chlapců, i dívky tento typ textů mají rády. Proto nepovažuji čítanku za jednostranně zaměřenou na chlapce, ale texty shledávám jako podnětné a zajímavé pro všechny čtenáře.

V rámci analýzy této čítanky mě překvapilo, že zde vůbec není zastoupena poezie světových autorů. Vysvětluji si to tím, že autoři se zaměřili spíše na zařazení netradičních textů, které podnítlí zájem o literární bádání, a zařazení poetických ukázek nechávají na volbě čestínáře. Nacházím v tomto přístupu jisté zalíbení, protože v 5. třídě lze poezii pěstovat na půdorysu kanonických poetických textů, které jsou bezproblémově dostupné, což o zařazených prozaických textech tvrdit nelze. Jednotlivé literatury jsou zastoupeny následovně: německy psaná literatura (12 ukázek), anglicky psaná literatura (11 ukázek), skandinávská literatura (5 ukázek) a po jedné ukázce má italská a polská literatura. Značné zastoupení německé literatury je způsobeno zařazením populárně naučných textů

Christopha Daxelmüllera. Vedle toho si ale můžeme povšimnout i dalšího neobvyklého ukazatele – významně jsou zařazeni skandinávští autoři. A co víc, nejedná se pouze o tradičně zařazované autory H. Ch. Andersena či A. Lindgrenovou, ale objevují se zde autoři dosud nezařazovaní (M. Strömstedtová a J. Gaarder).

Už po prvním uchopení této čítanky vidíme, že se jedná (co se našeho výběru týče) o výjimečnou čítanku. Větší formát, spousta grafických prvků, četné ilustrace, množství doprovodného učebního aparátu.

I přesto, že Čítanku 5 od Frause považuji za typického představitele moderních čítanek, objevují se zde vedle textů moderních i texty klasických autorů (J. Seifert, J. Wolker, J. V. Sládek, J. Žáček, H. Ch. Andersen, R. Dahl apod.). Kritérium umělecké hodnoty je tedy dle mého názoru splněno patřičně i dle představ Lederbuchové. Na rozdíl od předešlých čítanek je zde mnohem více zohledněn čtenářský zájem žáků, a to právě díky zařazení textů moderních, tematicky a žánrově zajímavých.

Domnívám se, že zvýšení čtenářského zájmu žáka napomáhají i doprovodné texty, fotografie a ilustrace. Prostřednictvím modrých rámečků navíc čítanka nabádá žáky k dalšímu zkoumání jevů a oblastí, které se v zařazených ukázkách objevují nebo zmiňují. V těchto rámečcích se objevují zajímavé podněty pro další práci s textem (např. skupinová práce, projekty, práce s odbornou literaturou apod.). V zelených rámečcích jsou vysvětleny pojmy, se kterými se čtenáři dosud nesetkali a jsou zde také vysvětlena slova archaická. Tyto zelené rámečky můžeme částečně považovat za nositele didaktické informace a poznatkové složky učiva. Jinak je ale těmto informacím věnován prostor v oranžových rámečcích pod textem. Nalezneme zde informace spjaté s termíny v textu. Krátkou a poutavou formou seznamují žáky s historickým kontextem, literárními osobnostmi a dalšími zajímavostmi.

Čtenářskou gramotnost rozvíjí otázky a úkoly, které jsou umístěny za každou ukázkou. Zejména úkoly typu „převyprávěj, charakterizuj, zařad“ pracují se schopností žáků vydedukovat nosné prvky textu či jiné podstatné informace, na které otázky a úkoly cílí.

Zařazené ilustrace korespondují s textem, poskytují čtenáři dodatečnou informaci o přečtené ukázce, pracují s estetickým cítěním čtenáře a kompletují čtenářský prožitek tak, aby v žácích nabyté dojmy a zjištěné informace zůstaly i po skončení hodiny.

Budování etického a morálního kodexu v žácích podporují rovnou dva tematické bloky – Labyrintem kultur a Labyrintem citů. Tyto oddíly pracují s kulturní rozmanitostí moderního světa a formují jedince k pozitivnímu vztahu vůči světu a lidem kolem nás, vůči přírodě i odlišným kulturám.

Čítanka 5 od nakladatelství Fraus je asi nejatraktivnější a zároveň nejkomplexnější čítankou, jakou jsem v rámci této práce analyzoval. Jedinou nedostatečnou vybavenost spatřuji v absenci světové poezie. Nepokládám to však za nepřekonatelné negativum, opět

je zde prostor pro osobnost češtináře, který může zařadit jakoukoli ukázkou světové poezie podle svého gusta tak, aby to korespondovalo se současně probíraným tematickým blokem.

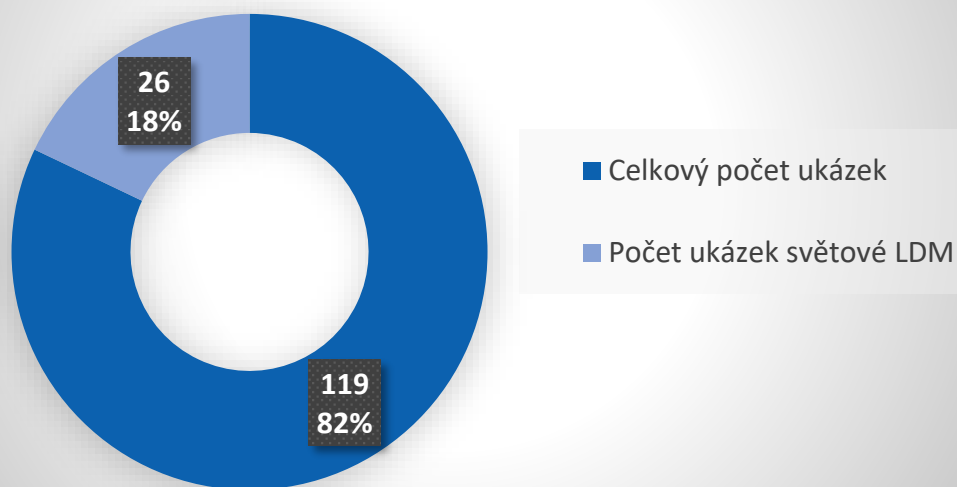
Čítanka splňuje všechna kritéria moderní čítanky a na základě svých zkušeností mohu tvrdit, že i žákům se s ní pracuje velmi dobře a pohodlně. Veškeré dotazy, které by mohli žáci vznést, jsou zodpovězeny v rámci doplňkových textů. Připodobnění čítankového světa, tedy potažmo světa literatury k labyrintu hodnotím jako geniální nápad.

14. ČÍTANKA PRO 6. ROČNÍK ZŠ OD NAKLADATELSTVÍ FRAUS

Název	Čítanka 6 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia
Autor	Ladislava Lederbuchová, Eva Beránková
Nakladatelství	Fraus
Rok a místo vydání	2003, Plzeň
Doložka MŠMT	ANO, 04/2021
Počet stran	224
Počet ukázek celkem	119
Počet ukázek světové LDM	26
Vnitřní členění	<p>tematické oblasti a podoblasti</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Můj domov (...a to je ta krásná země, Otec vlasti, Učitel národů, Národ sobě, Bejvávalo) ▪ Za dobrodružstvím (V nebezpečí, V zahradě, v lese, na horách) ▪ Nevšední příběhy (Ve škole, doma a mezi kamarády, Ve škole fantazie)
Zajímavosti, doplňkové informace	<p>celobarevná, k dispozici CD a metodická příručka</p> <p>slovníček literárních pojmů, odkud jsou světoví autoři, citace,</p> <p>podrobně rozepsané klíčové kompetence</p> <p>doplňkové informace po stranách, bohaté ilustrace a doprovodné fotografie</p> <p>Můžete si přečíst: podněty k další četbě za každou podkapitolou</p> <p>Hledání souvislostí: otázky a úkoly za každou podkapitolou</p>

Tabulka 11: Čítanka pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus

Podíl světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus



Graf 11: Podíl světové LDM na celkovém počtu ukázek v čítance pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus

14.1 Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus

Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus				
Autor ¹⁰⁶	Země původu	Název ukázky	Zdroj ukázky	Žánr
Arthur Ransome	Anglie	Šlépěje v bahně	Záhadné vody	dobrodružná literatura
Astrid Lindgrenová	Švédsko	Ronja, dcera loupežníka	Ronja, dcera loupežníka	dobrodružná literatura s dívčí hrdinkou
Rudyard Kipling	Anglie	Mauglí	Knihy džunglí	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou
Karel May	Německo	Souboj	Vinnetou	dobrodružná literatura, indiánka

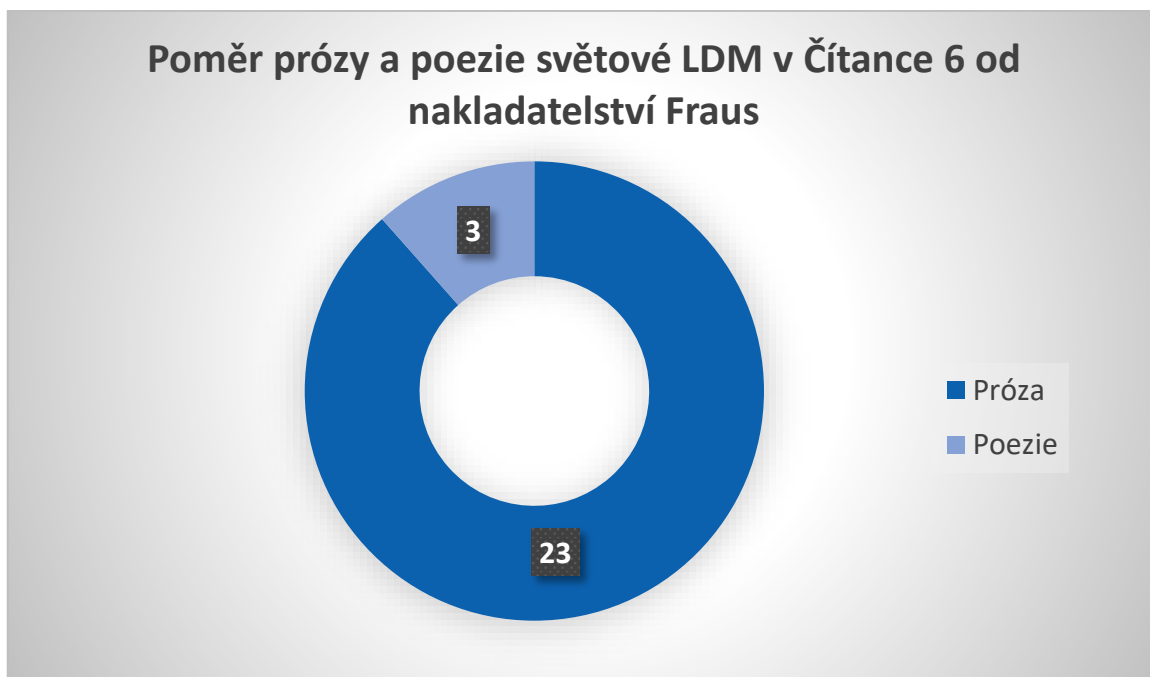
¹⁰⁶ DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ V. a ALCHAZIDU A., pozn. 99.

Ernest Thompson Seton	Kanada	Válečná čelenka a znamenité činy	Dva divoši	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou
James Oliver Curwood	USA	Král šedých medvědů	Král šedých medvědů	dobrodružná literatura se zvířecím hrdinou
Rudo Moric	Slovensko	Přátelé	Povídala ježčí máma	próza s přírodní /zvířecí tematikou
Robert Desnos	Francie	Sněženka	Zpěvobajky a květomluva	poezie s přírodní tematikou
Vitalij Bianki	Rusko	Daleká cesta	Černý sokol	próza s přírodní tematikou
Rudo Moric	Slovensko	Jakého kamaráda měla naše babička	Povídala ježčí máma	próza s přírodní tematikou
John Steinbeck	USA	Hříbě	Ryzáček	dobrodružná próza se zvířecím hrdinou
Jack London	USA	Bílý tesák	Bílý tesák	dobrodružná próza se zvířecím hrdinou
René Goscinny	Francie	Návrat z prázdnin	Mikulášovy prázdniny	humoristická próza s chlapeckým hrdinou
Edmondo de Amicis	Itálie	Ze starého deníku	Srdce	dobrodružná literatura s dětským hrdinou

Phyllis Reynoldsová-Naylorová	USA	Můj kamarád Shiloh	Můj kamarád Shiloh	dobrodružná próza se zvířecím hrdinou
Mark Twain	USA	Piráti	Dobrodružství Toma Sawyera	dobrodružná próza s chlapeckým hrdinou
Mark Twain	USA	Dobrodružství na řece	Dobrodružství Toma Sawyera	autorova předmluva
Marcel Pagnol	Francie	Dílna	Jak voní tymián	příběhy z dětství, próza s dětským hrdinou, přírodní tematika
Ebba Haslundová	Norsko	Sami doma	Vikingové z Bronských vršků	dobrodružná literatura s chlapeckým hrdinou
Jan Brzechwa	Polsko	Báchorsko	Cesta pana Kaňky	fantasy
John Ronald Reuel Tolkien	Anglie	Temný hvozd	Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky	fantasy
Robert Louis Stevenson	Skotsko	Před usnutím	Ostrov, kde rostou housle	lyrická poezie
Robert Louis Stevenson	Skotsko	Země spánku	Ostrov, kde rostou housle	lyrická poezie
Joanne Kathleen Rowlingová	Anglie	Škola čar a kouzel	Harry Potter a Kámen mudrců	fantasy s dětským hrdinou
Roald Dahl	Wales	Čarodějnice	Čarodějnice	fantasy, horor
Otfried Preussler	Německo	Čarodějův učeň	Čarodějův učeň	fantasy

Tabulka 12: Zastoupení světové LDM v čítance pro 6. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus

14.2 Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od nakladatelství Fraus



Graf 12: Poměr prózy a poezie světové LDM v Čítance 6 od nakladatelství Fraus

14.3 Shrnutí

Čítanka 6 od nakladatelství Fraus je ucelenou čítankou, která je v klasickém formátu A4 v měkkých deskách. Jedná se o velmi rozsáhlou čítanku, která dává učiteli široké možnosti pro výběr ukázek do hodin. Cena čítanky se na trhu pohybuje kolem 170 Kč a v současnosti je nahrazována novou generací Čítanky 6, která je částečně přepracovaná. Cena nové Čítanky 6 se pohybuje kolem 200 Kč. Námi analyzovaná Čítanka 6 byla vydána v roce 2003 a koresponduje s RVP ZV. Stejně jako v Čítance 5 jsou v závěrečné části čítanky uvedeny kompetence a výstupy, které práce s čítankou podporuje. V Příloze IV této práce je tento výčet zařazen.

Vedle tištěné čítanky je k dispozici také elektronická verze učebnice s interaktivními prvky, metodická příručka pro učitele a CD s audio nahrávkami. Nakladatelství Fraus také provozuje portál FRED (<http://fred.fraus.cz>), kde jsou k dispozici pracovní listy a další doprovodné materiály pro zpestření hodin literatury.

Orientaci v čítance napomáhá horní lišta, která ale není nijak postřehnutelná, pokud je čítanka zavřená. Tematické bloky se dále člení do podoblastí: Můj domov (...a to je ta krásná země, Otec vlasti, Učitel národů, Národ sobě, Bejvávalo); Za dobrodružstvím (V nebezpečí, V zahradě, v lese, na horách); Nevšední příběhy (Ve škole, doma a mezi kamarády, Ve škole fantazie).

Počet doprovodných ilustrací a fotografií dosahuje celkového počtu 216, což znamená zhruba 1,8 ilustrace na jednu ukázkou. Tato skutečnost potvrzuje, že čítanky od

nakladatelství Fraus dbají na grafickou stránku učebnice. Jejich četnost napomáhá propojování přečteného se zkušenostmi žáků.

Ze světové LDM je v čítance zastoupeno celkem 26 ukázek, což odpovídá 18% podílu na celkovém počtu ukázek. Usuzuji, že by prostor pro světovou literaturu mohl být širší. Pouze 3 ukázky světové LDM jsou poetické, zbylých 23 je prozaických. Tuto výraznou převahu prózy můžeme dát do souvislosti s odklonem čtenáře-pubescenta od poezie. Autoři čítanky nenutí čtenáři-pubescentovi poezii s ohledem na aspekt zábavnosti a vzbuzení zájmu o čtení. Opět lze usuzovat, že autoři nechávají češtináři volnou ruku, jaké poetické autory a směry do svých hodin zařadí. Na druhou stranu je možná škoda, že zde neexistuje nějaká doplňková učitelská učebnice, v níž by učitelé našli texty a informace o autorech, které je vhodné v jednotlivých ročnících zařazovat. Práce s poezií je specifická a osobně bych určitou míru univerzálního vzdělání v poetické oblasti uvítal, aby žáci byli vybaveni alespoň základy. Takto vlastně neděláme nic proto, abychom eliminovali odklon od poezie. Spoléháme se na to, že si čtenáři cestu k poezii najdou později sami. Takto bychom ale neměli postupovat, je třeba probouzet poetické cítění ve čtenářích a ukazovat, jakým způsobem poezii číst a jak s ní nakládat.

Jazykové stratifikaci ukázek světové LDM jednoznačně dominuje anglicky psaná literatura (14 ukázek), dále jsou zde 3 ukázky francouzské literatury, po dvou zastoupeních má slovenská, skandinávská a německá literatura, po jedné ukázce literatura polská, italská a ruská.

Již na první pohled zaujme Čítanka 6 od Frause svým rozsahem – velký formát a 224 stran nabízí opravdu úctyhodný prostor pro zařazení literárních ukázek a pro kompletní kvalitní čítanky. Navíc jednou z autorek je i v rámci této práce často zmiňovaná odbornice v oblasti pubescentního čtenářství a tvorby čítanek Ladislava Lederbuchová. Je jasné, že takto rozsáhlou čítanku není možné celou přečíst a komplexně prostudovat v rámci jednoho školního roku. Dle mého názoru je tento fakt velkým přínosem, protože nabízí velký prostor pro seberealizaci ze strany češtináře. V rámci praxe s touto čítankou pracuji a právě tuto určitou míru svobody velmi kvituji.

Zařazené texty jsou rozmanité, oproti Čítance 5 od nakladatelství Fraus zde však nepozorujeme takový záběr, co se týče aktuálních trendů a modernějších ukázek. Zařazené texty a autoři jsou spíše tradiční (J. Seifert, F. Nepil, I. Olbracht, E. Bass, K. Poláček, ...). To pak jednoznačně platí o zařazených ukázkách světové LDM – M. Twain, J. Steinbeck, R. Moric, E. de Amicis, J. R. R. Tolkien a J. K. Rowlingová).

Vzhledem k tomu, že se jedná o poslední analyzovanou čítanku, můžeme konstatovat, že se napříč čítankovými řadami objevují určité stereotypy, alespoň co do zařazení autorů světové LDM. Můžeme pozorovat několikeré začlenění Harryho Pottera od J. K. Rowlingové, Malého Mikuláše od Reného Goscinnyho či Dobrodružství Toma Sawyera od Marka Twaina.

Usuzuji, že jsou tyto ukázky zařazeny napříč nakladatelstvími proto, že se jedná o časem prověřené klasiky, které jsou reprezentativním zástupcem žánrů dobrodružné literatury a fantasy. Dále proto, že se setkávají s kladným hodnocením ze strany žáků a že jsou jak chlapci, tak dívkami často vyhledávané i v rámci volnočasové četby a je tak možno pracovat nejen se zařazenou ukázkou, ale i s celou knihou.

Celkový tematický koncept Čítanky 6 od Frause vnímám velmi pozitivně. První blok je věnován poznávání domácí literatury a témat, která úzce souvisí s českou historií. Texty jsou atraktivní a jejich znalost je potřebná jako základní výbava pro uplatnění dospělého člověka v soudobé společnosti. Následující dva rozsáhlé bloky jsou Za dobrodružstvím a Nevšední příběhy. V rámci bloku Za dobrodružstvím je respektován čtenářský zájem žáka, jelikož, jak už bylo zmíněno výše, dobrodružná literatura je tím žánrem, který je ze strany čtenáře-pubescenta vyhledáván nejvíce. Jsou zde poměrně rovnoměrně zastoupeni autoři čeští i světoví. Žáci poznávají základní díla české a světové dobrodružné literatury a seznamují se s jejich autory – Eduard Štorch, Jaroslav Foglar, Rudyard Kipling, Karel May, Astrid Lindgrenová. Díla těchto autorů patří ke kánonu dobrodružné literatury a je dobře, že jsou zde ukázky těchto autorů zařazeny.

Objevuje se zde i dobrodružná literatura s dívčí hrdinkou, a tou je ukázka z díla *Ronja, dcera loupežníka* od Astrid Lindgrenové. I přesto, že genderová diferenciací čtenářského zájmu se teprve formuje, je přínosné, že je tato ukázka zařazena. Dívky si uvědomí, že dobrodružství nemusí být spjato jen s chlapeckým hrdinou a že hrdinou poutavého příběhu může být i dívka. Jedná se o ojedinělou ukázkou prózy s dívčí hrdinkou napříč námi zkoumanými čítankami. Ukázka je nosným reprezentantem tohoto žánru a je tak dobrou didaktickou pomůckou pro učitele, jelikož právě na ní lze demonstrovat, jak a jestli se liší próza s chlapeckým hrdinou a próza s dívčí hrdinkou. Vedle tohoto textu pozorujeme i další ukázky, které mohou být zařazeny do sféry dívčího zájmu o literaturu. Mám na mysli dobrodružnou literaturu s přírodní a zvířecí tematikou. Během své praxe pozoruji, že dívky mají právě o tento druh literatury v 6. ročníku ZŠ takřka eminentní zájem. Reprezentanty této literatury by pak byly ukázky *Hříbě* od Johna Steinbecka, *Blond'áček* od Jaromíra Tomečka či *Bílý tesák* od Jacka Londona.

Poslední tematický blok nese název Nevšední příběhy, v němž je řada různorodých textů, které řadíme do humoristické literatury, do žánru fantasy či do nonsensu. Tento poslední blok vnímají žáci jako celkově nejzajímavější, jelikož obsahuje nejvíce děl, která je dokáží zaujmout.

Různorodé čtenářské kompetence žáků zohledňuje čítanka různou jazykovou náročností jednotlivých ukázek. Je tak pouze na češtináři, jaké ukázky s ohledem na aktuální čtenářský rozvoj svých žáků do hodin zapojí. Díky vysvětlivkám za jednotlivými texty lze posouvat

čtenářské kompetence u všech žáků a záleží pouze na umu češtináře a na chuti žáků poznávat nové věci.

Oproti Čítance 5 od Frause nenajdeme v Čítance 6 tolik učebního aparátu. Literárněvědné pojmy zde nejsou vysvětleny, čítanka je opravdu pouze kompilátem textů. Čítanka 6 pracuje s postranní lištou, kde autoři zařazují úkoly, které směřují mimo text i mimo literární výchovu – prohlubují tak mezipředmětové vztahy; zároveň tato postranní lišta často nabádá k práci s webovým portálem nakladatelství Fraus. V běžných hodinách často není prostor pro hlubší práci s těmito úkoly, na druhou stranu je lze využít pro domácí práci s textem. Je na škodu, že zde nejsou medailonky autorů a další faktografická data, která by stála v souvislosti s jednotlivými ukázkami za zmínku. Poznatková složka učiva je zahrnuta v částech *Můžete si přečíst*, které jsou za každým tematickým blokem. Zde jsou uvedena díla, která korespondují s právě probíraným tematickým blokem a jsou v leccm podobná zařazeným ukázkám, ale také dále rozvíjejí informace o jednotlivých autorech.

Za jednotlivými ukázkami se nenachází otázky a úkoly. Ty jsou pak uvedeny za tematickým podblokem v části *Hledání souvislostí*. Tyto úkoly se zaměřují na porozumění textu a apelují na další práci mimo text. Úkoly jsou adekvátně náročné a donutí žáky se nad přečtenou informací zamyslet, případně i analyzovat a komparovat na základě svých zkušeností. Je škoda, že tyto otázky a úkoly jsou jen souhrnně za podkapitolami a nejsou za každým textem. Na druhou stranu by pro češtináře neměl být problém připravit si svoje vlastní otázky a úkoly k textu.

Umělecká kontextovost je stejně jako u Čítanky 5 od Frause na vysoké úrovni, jelikož doprovodné ilustrace jsou vhodně vybrané, korespondují s přečteným textem a leckdy uvádějí originální ilustrace, jež jsou zařazeny v originální knize. Taková souhra hraje důležitou roli při reflexi daného textu a umocňuje čtenářský zážitek žáků – např. u ukázky od Eduarda Štorcha jsou to ilustrace Zdeňka Buriana, u Reného Goscinnyho jsou to ilustrace Sempého a u J. K. Rowlingové jsou to originální české ilustrace Galiny Miklínové.

Celkově se domnívám, že Čítanka 6 od Frause je vyvážená, koresponduje se čtenářským zájmem žáků, poskytuje značnou svobodu pro češtináře, jelikož obsahuje velké kvantum textů. I tato čítanka koresponduje s trendem, který sledujeme napříč nakladatelstvími, a to tak, že je okrajově zařazena poezie a majoritně zařazována próza. Dá se tedy říct, že podporuje odklon čtenářů–pubescentů od poezie.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zaměřil na zastoupení světové literatury pro děti a mládež v čítankách pro 5. a 6. ročník ZŠ od tří různých nakladatelství (Alter, SPN a Fraus). V teoretické části jsem se zaměřil na definici literatury pro děti a mládež, dále jsem definoval žánry literatury pro děti a mládež, které se vyskytují v čítankách, zaměřil jsem se i na genderovou problematiku pubescentního čtenářství. V kapitole Škola a školní četba jsem shrnul, jakým způsobem se škola podílí na formování čtenáře a jeho vztahu ke čtenářství, definoval jsem čtenářskou gramotnost a seznámil čtenáře práce s výsledky výzkumu četby a čtenářství v rámci školy.

V kapitole Dětské čtenářství jsem se zaměřil na problematiku čtenářů-pubescentů, na jejich žánrovou preferenci a obecně na vztah pubescentů ke čtení. Následující kapitola byla věnována vymezení pojmu učebnice a její role v rámci edukačního procesu.

V kapitole Čítanka jako termín byl vysvětlen pojem čítanka náhledem odborné literatury. Vedle toho jsem se zabýval i rolí a funkcí čítanek na základní škole a specifiky výběru čítankových textů. Následující kapitola se věnovala rozdílným přístupům k vnitřnímu členění čítanek tak, abych na tyto poznatky mohl navázat v praktické části.

Poslední kapitola teoretické části práce byla věnována souhrnu poznatků Ladislavy Lederbuchové na poli kritérií pro posuzování kvality čítanek. Jednotlivá kritéria pak sloužila jako podklad pro analýzu vybraných čítanek, textů v nich zařazených a celkovému hodnocení.

Praktická část práce se věnovala analýze vybraných čítanek. Metodou práce tedy byla obsahová analýza. Mým cílem bylo zaměřit se na počet ukázek zastoupených v jednotlivých čítankách, na žánrovou paletu zastoupenou ve vybraných čítankách, na poměr prozaických a poetických ukázek, na zastoupení světových literatur v čítankách, na analýzu kritérií kvality jednotlivých čítanek dle Ladislavy Lederbuchové a také na postihnutí případných stereotypů objevujících se napříč čítankami.

Z analýzy vyplývá, že poměr zastoupení světové literatury pro děti a mládež je v čítankách pro 5. ročník zhruba čtvrtinový (nejvíce v Čítance 5 od Alteru 25 %, SPN obsahuje 23 % textů světové LDM a Fraus 22 %). V čítankách pro 6. ročník ZŠ je poměr zastoupení světové LDM zhruba pětina (největší procentuální zastoupení má světová LDM v Čítance 6 od Alteru (20 %), Čítanka 6 od SPN obsahuje 19 % textů světové LDM a Čítanka 6 od Frause 18 % textů světové LDM). Souhrnem tedy můžeme tvrdit, že poměr zastoupení světové LDM je ve všech čítankách rovnocenný, největším poměrem disponují čítanky od Alteru, to však může být způsobeno nižším celkovým počtem zařazených ukázek jak v čítance pro 5., tak pro 6. ročník ZŠ. V úvodu zmíněná hypotéza o nerovnoměrném zastoupení textů světové LDM v jednotlivých čítankách je tedy vyvrácena.

Dále z analýzy obsahů vyplývá, že jednoznačně převládá zastoupení prozaických textů oproti textům poetickým. Literárně druhová příslušnost tedy koresponduje s výzkumy čtenářství na území České republiky. Tyto výzkumy potvrzují, že čtenáři-pubescenti jsou právě tou skupinou, v rámci níž dochází k určitému odklonu od poezie a od poetického vnímání. Konkrétně pak poměry světové prózy a poezie vypadají následovně: Alter 5 (12:7), Alter 6 (11:8), SPN 5 (27:4), SPN 6 (13:7), Fraus 5 (30:0), Fraus 6 (23:3).

Žánrová preference je jednoznačně na straně prozaických žánrů (dobrodružná literatura, romány, sci-fi, fantasy). Nemyslím si ale, že by autoři čítanek měli podléhat tomuto trendu a početnější zastoupení poetických textů bych uvítal. Nešel bych cestou redukce prozaických textů, ale doplnil bych texty poetické, byť by to bylo na úkor ceny čítanek. Na druhou stranu jsem již v praktické části práce zmiňoval, že zde vidím prostor pro osobnost a profesionalitu češtináře, který může na hodinu literární výchovy připravit poetický text světového autora, u něhož může garantovat uměleckou hodnotu.

Z hlediska zařazení literárních žánrů světové LDM z analýzy vyplývá, že jednoznačně dominuje dobrodružná literatura, která je čtenářem-pubescentem nejvíce vyhledávaná. Čítanky sice zmiňují akcent genderové vyváženosti, ale já jsem tuto genderovou vyváženost v textech světové LDM nezpozoroval. Domnívám se, že je tomu tak proto, že v rané pubescenci se teprve genderové nůžky čtenářských preferencí rozevírají a čtenáři tak nejsou výrazně diferencováni, co se favorizovaného žánru týče. Zároveň soudím, i na základě čtenářského výzkumu Ladislavy Lederbuchové, že dívky si spíše přečtou dobrodružnou literaturu s chlapeckým hrdinou a nepřijde jim to nijak nezajímavé, zatímco v názorech chlapců můžeme pozorovat, že próza s dívčí hrdinkou je pro ně často nezajímavá nebo dokonce neakceptovatelná.

Jazykové stratifikaci zařazených textů světové LDM vévodí anglicky psaná literatura, což je způsobeno množstvím literátů, kteří anglicky píšou a s tím souvisejícím masovým úspěchem anglicky psaných knih. Do Čítanky 5 od Frause proniká popularita skandinávských autorů, kteří se ostatně těší oblibě i mezi dospělými čtenáři.

Jednotlivé čítanky, které byly zařazené do analýzy, jsou závěrem podrobně shrnuty – zabývám se jejich dostupností na trhu, shrnuji jejich přednosti a zaměřuji se na plnění kritérií pro posouzení jejich kvality – zejména si všímám plnění kritéria čtenářského zájmu žáka, jelikož to souvisí s přijetím čítanky žákem, dále mě zajímala poznatková složka učiva, jelikož ta souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti, a také jsem se zaměřil na uměleckou kontextovost, protože grafickou stránku čítanek považuji za stejně důležitou jako stránku obsahovou. Nepouštím se do podrobného hodnocení čítanek, jelikož to nebylo cílem této práce.

Diplomová práce předkládá čtenáři ucelenou analýzu zastoupení světové literatury ve vybraných čítankách pro 5. a 6. třídu. Vzhledem k tomu, že čítanky jsou stále tak trochu na

okraji vědeckého zájmu, domnívám se, že diplomová práce může být podkladem pro podrobnější debatu nad tímto tématem a může být zároveň podnětem pro další a hlubší analýzu jednotlivých čítankových řad tak, aby vznikl materiál, který může posloužit učitelům při výběru čítankových řad pro výuku. Dále se domnívám, že analýza, která byla v rámci diplomové práce zpracována, může přispět k debatě nad tématem, smyslem a obsahem zastoupení světové literatury pro děti a mládež v čítankových řadách zejména pro 5. a 6. ročník základní školy, ale i v čítankových řadách celkově. Diplomová práce tak může být východiskem pro další vědecké práce zaměřené na zastoupení světové literatury pro děti a mládež v rámci didaktické praxe.

SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY

- 1) ALTMANOVÁ, J. et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné také z:
http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.
- 2) BARTŮŇKOVÁ, J.; ZEMAN, J. *Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek)*. *Český jazyk a literatura*. 1992–1993, roč. 43, č. 5–6.
- 3) ČEŇKOVÁ, J. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870–1970 a její kanonické texty*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1924-8.
- 4) ČEŇKOVÁ, J. *Kanonické texty v literární výchově na sekundárním stupni základního vzdělávání*. In *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. ZÍTKOVÁ, Jitka (ed.). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-210-4533-0.
- 5) DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ V. a ALCHAZIDU A. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež*. Praha: Libri, 2007. ISBN 9788072773145.
- 6) GABAL, I. *Jak čtou české děti?* 2003 Dostupný na WWW:
http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf.
- 7) GENČIOVÁ M. *Literatura pro děti a mládež ve srovnávacím žánrovém přehledu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- 8) HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 9788073686413.
- 9) CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971.
- 10) KOPÁL, J.; TUČNÁ E.; PRELOŽNÍKOVÁ E. *Literatúra pre deti a mládež*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987.
- 11) LEDERBUCHOVÁ, L. *Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept*. In *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. ZÍTKOVÁ, J. (ed.). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-210-4533-0.
- 12) LEDERBUCHOVÁ, L. *K čítankám na 2. stupni základní školy: (se zaměřením na čítanky pro šestý ročník)*. In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2003–2004, roč. 54, č. 1.
- 13) LEDERBUCHOVÁ, L. *K čítankám na 2. stupni základní školy: (se zaměřením na čítanky pro šestý ročník)*. In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2003–2004, roč. 54, č. 2.
- 14) LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 8086898016.

- 15) MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, ISBN 80-210-1661-2.
- 16) MAŇÁK, J., JANÍK T. a ŠVEC V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. ISBN 9788073151751.
- 17) MOCNÁ, D., PETERKA J. *Encyklopedie literárních žánrů*. Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 807185669X.
- 18) PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 9788023992847.
- 19) PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ K., LANDOVÁ H. a RICHTER V. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 9788074914928.
- 20) PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931494.
- 21) PRŮCHA, J., MAREŠ J. a WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728.
- 22) PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-631-4.
- 23) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2017-05-03]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.
- 24) SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, ISBN 978-80-7368-923-0.
- 25) SLADOVÁ, J. *Výběr textu jako projev profesionální kvalifikace učitele literární výchovy*. In POLÁK, M.; VODRÁŽKOVÁ, K. (eds.) *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: Sborník prací z mezinárodní konference konané 19. března 2004 na Pedagogické fakultě UP v Olomouci*. Olomouc: UP, 2005, ISBN 80-244-1002-8.
- 26) *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/32170/download/>.
- 27) SÝKORA, M. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect, 1996. ISBN 809005661x.
- 28) *Školský zákon*. In *Sbírka zákonů*. Praha: MŠMT, 2017, ročník 2017, 561/2004. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/39574/download/>.
- 29) TOMAN, J. *Jak vznikají moderní čítanky (pohled do autorské tvůrčí dílny)*. Zlatý máj. 1997, roč. 41, č. 1.
- 30) TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ISBN 8072041118.

- 31) TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*: (2007). Brno: Host, 2008. ISBN 9788072942701.
- 32) *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071843105.
- 33) VLAŠÍN, Š., ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.
- 34) ZUJEV, D. D. *Ako tvoriť učebnice*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

ČÍTANKY

- 1) BRADÁČOVÁ, Lenka. *Čítanka 6*. Všeň: Alter, 1998. ISBN 8085775743.
- 2) ČEŇKOVÁ, Jana a Zdeněk JONÁK. *Čítanka 5 pro základní školy*. Ilustroval Milada KUDRNOVÁ. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 9788072354504.
- 3) LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a Eva BERÁNKOVÁ. *Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 8072382489.
- 4) REZUTKOVÁ, Hana. *Čítanka 5: 1. ediční řada : [pro pátý ročník]*. Všeň: Alter, 2007. ISBN 9788072451180.
- 5) SOUKAL, Josef. *Čítanka 6: literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007. ISBN 9788072353507.
- 6) ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 9788072389643.

PŘÍLOHA I

CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVACÍ OBLASTI ČESKÝ JAZYK A LITERATURA DLE RVP ZV 2017

„Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura* jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. „V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“¹⁰⁷

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

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

- pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství
- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření

¹⁰⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], pozn. 48

- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP ZV 2017¹⁰⁸

LITERÁRNÍ VÝCHOVA – Očekávané výstupy pro 1. období

Žák:

- ČJL-3-3-01 čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku,
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu,
- ČJL-3-3-03 rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění,
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

Žák:

- ČJL-3-3-01p pamatuje si a reprodukuje jednoduché říkanky a dětské básně,
- ČJL-3-3-02p reprodukuje krátký text podle otázek a ilustrací - při poslechu pohádek a krátkých příběhů udržuje pozornost.

LITERÁRNÍ VÝCHOVA – Očekávané výstupy pro 2. období

Žák:

- ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je,
- ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma,
- ČJL-5-3-03 rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů,
- ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.

¹⁰⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], pozn. 48

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

Žák:

- ČJL-5-3-01p, ČJL-5-3-02p dramaturgizuje jednoduchý příběh,
- ČJL-5-3-01p, ČJL-5-3-02p vypráví děj zhlédnutého filmového nebo divadelního představení podle daných otázek,
- ČJL-5-3-02p čte krátké texty s porozuměním a reprodukuje je podle jednoduché osnovy,
- ČJL-5-3-02p určí v přečteném textu hlavní postavy a jejich vlastnosti,
- ČJL-5-3-04p rozlišuje prózu a verše - rozlišuje pohádkové prostředí od reálného - ovládá tiché čtení a orientuje se ve čteném textu.

Učivo Literární výchovy ve druhém období na I. stupni ZŠ dle RVP ZV 2017

- poslech literárních textů;
- zážitkové čtení a naslouchání;
- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramaturgizace, vlastní výtvarný doprovod;
- základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání.

LITERÁRNÍ VÝCHOVA – Očekávané výstupy pro II. stupeň

Žák:

- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla,
- ČJL-9-3-02 rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora,
- ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo,
- ČJL-9-3-04 tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie,
- ČJL-9-3-05 rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty,
- ČJL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele,
- ČJL-9-3-07 uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře,
- ČJL-9-3-08 porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování,
- ČJL-9-3-09 vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

Žák:

- ČJL-9-3-01p orientuje se v literárním textu, nachází jeho hlavní myšlenku,
- ČJL-9-3-03p ústně formuluje dojmy z četby, divadelního nebo filmového představení,
- ČJL-9-3-06p rozezná základní literární druhy a žánry,
- ČJL-9-3-09p dokáže vyhledat potřebné informace v oblasti literatury - má pozitivní vztah k literatuře.

Učivo Literární výchovy na II. stupni ZŠ dle RVP ZV 2017

- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům;
- způsoby interpretace literárních a jiných děl;
- základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: rým, rytmus; volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry);
- literární druhy a žánry – poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času – hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé.

PŘÍLOHA II

KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKA, K JEJICHŽ OSVOJENÍ ČÍTANKA PRO 6. ROČNÍK ZŠ OD SPN SMĚŘUJE

Kompetence k učení

„Žák

- si uvědomuje smysl a význam umělecké literatury, jejich vyjadřovacích prostředků;
- si rozvíjí dovednost užívat vhodné jazykové prostředky, zdokonalí se ve schopnosti kultivovaně se vyjadřovat psanou i mluvenou formou;
- si rozšiřuje znalosti z oblasti literární vědy a estetiky; rozumí pojmům z těchto oblastí a umí tyto pojmy správně užívat;
- uvědomuje si souvislosti s širšími vzdělávacími oblastmi, především v společenskovědní oblasti (souvislosti s komunikační výchovou, s estetickou výchovou, historií, společenskými vědami apod.);

- rozvíjí dovednost vlastního reálného hodnocení, učí se zaujímat postoj k svému výkonu s důrazem na formování reálného pozitivního vztahu k sobě.¹⁰⁹

Kompetence k řešení problému

„Žák

- si upevňuje dovednost vyhledat si potřebné informace pro řešení úkolů, rozvíjí svou schopnost orientovat se v literárních příručkách a v informačních zdrojích;
- zdokonaluje své rozhodovací schopnosti při řešení problémových úloh vztahujících se k literatuře a k umění obecně i úloh obecnějšího typu;
- zdokonaluje se v schopnosti vyjádřit svůj názor a obhájit své řešení; v případě chybného řešení se učí popsat důvody svého rozhodnutí a sám odhaluje logickou chybu, která jej k chybnému řešení vedla;
- zdokonaluje se v schopnosti rozumět čtenému textu a ústnímu sdělení, nacházet logické souvislosti příběhu a volit správné jazykové prostředky pro vlastní interpretaci a následné plnění zadání;
- učí se kooperaci v činnostech, ve skupinové práci přiměřeným způsobem obhajuje svá stanoviska a učí se toleranci k jinému názoru.¹¹⁰

Kompetence sociální a personální

„Žák

- se zdokonaluje ve schopnosti kooperovat při práci ve skupině, učí se argumentovat a neagresivně prosazovat svůj názor;
- zdokonaluje se v hodnocení vlastní práce, vytváří reálný obraz o sobě, nezdar a neúspěch se učí využívat jako informaci pro nápravu;
- učí se toleranci vůči názoru druhých, respektu vůči vrstevníkům se specifickými potřebami, případně vůči zahraničním spolužákům;
- prostřednictvím učiva se zdokonaluje ve vyjadřovací pohotovosti.¹¹¹

Kompetence občanské

- „Čítanka svým ideovým laděním a zpracováním učiva vede žáka k uvědomění si specifika českého národního prostředí i jiných kultur (tolerance k jiné řeči, barvě pleti, k jinému názoru, k lidem znevýhodněným atd.); pozornost je věnována genderové problematice,

¹⁰⁹ SOUKAL, J. *Čítanka 6: literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007. ISBN 9788072353507, s. 206–207.

¹¹⁰ SOUKAL, J., pozn. 109, s. 206–207.

¹¹¹ SOUKAL, J., pozn. 109, s. 206–207.

tematicke židovské, romské. Výběrem literárních textů, s nimiž žák pracuje, přispívá k uvědomění si přínosu české kultury kultuře světové.

- Čítanka vede nenásilnou formou žáky ke vztahu k literatuře a ke čtenářství obecně. Snaží se spoluvytvářet vztah k literatuře jako životní hodnotě.¹¹²

Kompetence pracovní

- „Žák si uvědomuje význam schopnosti porozumět literárnímu textu, jeho kreativní aplikace a obecně rozvíjení jazykových znalostí a dovedností pro život.“¹¹³

¹¹² SOUKAL, J., pozn. 109, s. 206–207.

¹¹³ SOUKAL, J., pozn. 109, s. 206–207.

PŘÍLOHA III

KLÍČOVÉ KOMPETENCE A OČEKÁVANÉ VÝSTUPY PODLE RVP ZV V ČÍTANCE 5 NAKLADATELSTVÍ FRAUS

Kompetence k učení

„Prezentace nového učiva v učebnicích ČJL induktivní metodou umožňuje, aby si žáci bezpečně a průběžně osvojovali dovednost učit se, a má zřetelně motivační účinek.

Bohatý repertoár textů a žánrů, s nimiž se žáci v čítance setkávají, je sestaven tak, aby žáky postupně vedl k dosažení plné funkční gramotnosti, včetně dovednosti využívat texty jako zdroj učení a hledání cest k řešení problémů. Žáci se soustavně učí pracovat s textem, vyhledávat v něm údaje podle zadání a získávat z textu informace; jsou vedeni ke čtení textů literárních i věcných, uvědomují si, že texty jsou bohatý zdroj poučení a zajímavých a užitečných informací a že je potřeba jim rozumět. Texty i navazující úkoly jsou voleny tak, aby žáky motivovaly ke čtení a k vyhledávání informací v dalších zdrojích, literárních i mediálních, a to při školní práci i mimo školu.“¹¹⁴

Kompetence k řešení problémů

„Žáci jsou soustavně vedeni k samostatnému tvořivému uvažování o přečteném textu a o možných řešeních zadaných úkolů. Vhodně volené problémové úlohy umožňují dětem rozpoznávat problémy přiměřené jejich věku, pochopit jejich podstatu, naučit se je řešit a svůj postup vysvětlit, popř. zdůvodnit. Do problémových situací jsou žáci často stavěni také při induktivním osvojování nového učiva. Úkoly jsou často vytvořeny tak, aby žáky podněcovaly k hledání různých alternativ řešení (často s oporou analogií) a k jejich následnému posuzování, ve zvýšené míře ve dvojicích nebo ve skupině.“¹¹⁵

Kompetence komunikativní

„Učebnice velmi důsledně dbá na rovnoměrné a systematické rozvíjení všech základních komunikačních dovedností, jak receptivních (čtení a naslouchání), tak produktivních (mluvení a psaní). Žáci jsou průběžně stimulováni k tomu, aby při čtení psali, mluvili, vzájemně si naslouchali a samostatně tvořili.

Úkoly přitom respektují přirozenou různorodost kódů užívaných v lidské komunikaci: směřují jak k rozvíjení dovednosti pracovat s prostředky jazykovými, tak parajazykovými a nejazykovými, při zachování pozice jazykového kódu jako kódu ústředního; vedou žáky soustavně i k práci s jinými komunikačními kanály (médií) než knihou, zvláště s médií masovými (podstatné pro mediální výchovu). V čítance pro 5. ročník k tomu vstupuje do popředí jako profilující prvek cílevědomá snaha

¹¹⁴ ŠEBESTA, K. a VÁŇOVÁ K. *Čítanka: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 9788072389643, s. 157–158.

¹¹⁵ ŠEBESTA, K. a VÁŇOVÁ K., pozn. 114, s. 157–158.

o posuzování a hodnocení textu a na něm založené komunikace z hlediska možných autorských i čtenářských záměrů.“¹¹⁶

Kompetence občanské

„Osvojování občanských kompetencí je podporováno volbou textů, které stimulují uvažování žáků o mezilidských vztazích, o podmínkách, pravidlech a normách lidského soužití atd., a zařazováním navazujících úkolů, které žáky k takovému uvažování přímo vedou a otvírají prostor i pro společnou debatu o těchto tématech, k vyjadřování vlastních zkušeností a názorů a k jejich konfrontaci s názory ostatních. Značná pozornost je věnována problematice spojené s multikulturní výchovou, tedy vztahům k jiným, odlišným kulturním tradicím. Tato tematika je zpracována vždy tak, aby žáci vnímali odlišnost a rozmanitost společenských tradic jako příležitost k obohacení vlastního života, aby si uvědomovali jak svá práva, tak i povinnosti a aby si byli vědomi potřeby tolerance a respektu k právům ostatních, včetně zvířat a rostlin. Zároveň se úkoly vázané na texty v čítance orientují na rozvíjení schopnosti žáků uvědomovat si komunikaci jako sféru, do níž lidé vstupují s jistými konkrétními záměry, a postupně se učit s těmito záměry pracovat, resp. na ně adekvátně reagovat.“¹¹⁷

Kompetence pracovní

„Žáci jsou vedeni k samostatné práci, na vhodných a přiměřeně náročných úkolech se učí rozvrhnout si práci tak, aby v přiměřeném čase dospěli k žádoucímu výsledku. Přispívají k tomu i úlohy dlouhodobějšího charakteru.

V textech se objevují rovněž zmínky o práci dospělých; žáci se seznamují s různými oblastmi a formami lidské práce, a to jak při čtení textů, tak i při řešení navazujících úkolů; to dává příležitost vést je k pochopení jejího významu pro lidský život i její zajímavosti o sobě a formovat rovněž jejich představy o vlastní profesní orientaci žáků.“¹¹⁸

¹¹⁶ ŠEBESTA, K. a VÁŇOVÁ K., pozn. 114, s. 157–158.

¹¹⁷ ŠEBESTA, K. a VÁŇOVÁ K., pozn. 114, s. 157–158.

¹¹⁸ ŠEBESTA, K. a VÁŇOVÁ K., pozn. 114, s. 157–158.

VÝSTUPY STANOVENÉ RVP ZV A VÝSTUPY STANOVENÉ AUTORY UČEBNICE

Výstupy stanovené RVP ZV	Výstupy stanovené autory učebnice
Žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.	Žák dovede a je ochoten mluvit o svém prožitku z přečteného textu, dovede o něm uvažovat, vztáhnout ho ke svým osobním zkušenostem, porovnat svůj čtenářský zážitek se zážitkem svých spolužáků a debatovat o něm; učí se zaznamenávat si pravidelně základní údaje o své četbě a dalších kulturních zážitcích; učí se rozpoznávat záměr autora, hodnotit ho a adekvátně na něj reagovat.
Žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.	Žák se učí vyhledat hlavní myšlenku textu nebo jeho části; dovede si zaznamenat podstatné prvky obsahu a jeho kompoziční strukturu; dovede s oporou o tento záznam i bez něj text reprodukovat; učí se doplňovat chybějící části textu, text dotvářet, obměňovat; vytváří samostatně krátké texty na známé téma.
Žák rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů.	Žáka poznává další druhy textů krásné i věcné literatury, zvl. lyrické básně, prózu s dětským a zvířecím hrdinou, žánr fantasy a sci-fi literatury pro děti, populárně-naučnou literaturu, encyklopedické texty pro děti atd.; všímá si jejich význačných znaků a učí se toho využívat při volbě četby; učí se postupně rozpoznávat základní funkce, které texty plní, a hodnotit texty z tohoto hlediska.
Žák při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.	Žák zná základní pojmy potřebné pro jednoduchý rozbor literárního textu a při rozboru literárního díla jich užívá.

PŘÍLOHA IV

KLÍČOVÉ KOMPETENCE A OČEKÁVANÉ VÝSTUPY PODLE RVP ZV V ČÍTANCE 6 NAKLADATELSTVÍ FRAUS

Kompetence k učení, kompetence pracovní a kompetence komunikativní

„Žák má možnost řídit vlastní učení, vytvářet si komplexnější pohled na společenské a kulturní jevy, dokáže obsahy textů ve funkci učiva lépe porovnávat, kriticky posuzovat a vyvozovat závěry pro využití v budoucnosti. Slovníčky autorů a literárních pojmů spolu s texty věcné literatury v čítankách a s odkazy na další informační zdroje umožňují žákovi nejen porozumět různým typům textů, ale i samostatně vyhledávat a třídit další informace, tedy využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.“¹¹⁹

Kompetence k řešení problémů a kompetence sociální a personální

„Proces žákovské četby a didaktické interpretace textu otevírá prostor pro vytčení a řešení problémů v kontextu literárním i v kontextu životním. S literárními obrazy odkazujícími k podobným životním situacím či k určité historické době nebo lokalitě, osobnosti apod. a vhodným užitím didaktizované srovnávací metody lze vést žáka k řešení problémů literárních i životních s využitím jeho dosavadní vzdělanosti z jiných školních předmětů, jeho čtenářské zkušenosti i osobní zkušenosti intimní a sociální, včetně rodinné a školní, vést ho k citlivému vnímání problémových situací a k jejich kritickému posouzení a samostatnému řešení. Kontext umělecký, kulturní a sociální umožňuje účinně formovat kompetence sociální a personální. V návaznosti na individuální interpretační procesy, na skupinovou práci, na společné řešení problému se tak podporuje dialog práce v týmu a respekt k názoru a výsledku práce druhých. Žák je veden k tomu, aby samostatně a kreativně řešil komunikační problémy porozumění textu a adekvátními aktivitami rozvíjel svou estetickou smyslovost, citovost, představivost a fantazii, obrazné, ale i logické myšlení. Možnosti interpretace vedou žáka k vědomí vlastní úspěšnosti, žák si tak se zvyšováním čtenářské kompetence zvyšuje i interpretační čtenářské sebevědomí a vytváří si pozitivní představu o sobě samém, buduje si čtenářskou sebedůvěru a vůbec lidskou sebeúctu.“¹²⁰

Kompetence občanské

„Významové dominanty čítankových textů nesou humánní poslání, mravní výzvy čtenáři k odmítnutí fyzického a psychického násilí, včetně psychické manipulace, k prosazování tolerance k jinakosti a k empatii a pomoci ve vztahu k jiným lidem. Žák je veden k pozitivnímu postoji k uměleckým dílům, pěstuje si smysl pro kulturu (s tím je těsně spjat i smysl pro celkovou ekologii

¹¹⁹ LEDERBUCHOVÁ, L. a BERÁNKOVÁ E. *Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 8072382489, s. 223.

¹²⁰ LEDERBUCHOVÁ, L. a BERÁNKOVÁ E., pozn. 119, s. 223.

života jedince i společnosti). Řada textů dává příležitost pro pěstování pozitivního vztahu žáka ke zvířatům a přírodě vůbec.“¹²¹

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY ŽÁKA

Žák:

- „čte s porozuměním, ve čtení hlasitěm frázuje po smyslu sdělení, dokáže samostatně nebo s pomocí učitele řešit interpretační úkoly, uvědomuje si tematickou specifičnost kapitol a oddílů, dokáže jmenovat díla, která ho zaujala, umí je vlastními slovy představit,
- uvědomuje si rozdíl umělecké literatury a věcné literatury, umí porovnat umělecké a jiné ztvárnění téže látky, různá umělecká ztvárnění téhož tématu,
- umí vyjádřit adekvátním způsobem určitý estetický soud – názor, proč se mu literární dílo líbí, nebo nelíbí, samostatně formuluje dojmy z četby, z návštěvy divadelního nebo filmového představení, z výstavy, z televizního pořadu,
- rozlišuje poezii a prózu, literární druhy a pojmy, umí užívat pojmy autor, spisovatel, básník, dramatik,
- umí samostatně reprodukovat děj epických textů, vlastními slovy charakterizuje vypravěče, interpretuje základní funkce a významy postav, prostředí, událostí,
- kreativně se účastní dramatizace, zvládne interpretační vstup do role postavy, umí dotvořit pokračování děje příběhu,
- dovede vyjádřit náladu lyrického textu, vlastními slovy popsat jeho téma a atmosféru, vyjádřit svůj prožitek a postoj k jeho významům,
- dokáže v textu rozpoznat a vlastními slovy esteticky hodnotit významy přirovnání, personifikace a apostrofy, popř. další estetické kvality jazyka textu,
- osvojí si obsah základních versologických pojmů a dokáže je při rozhovoru o básni užít, dokáže uvést některá klasická básnická díla a jejich autory,
- rozlišuje a vlastními slovy charakterizuje epické žánry, dokáže uvést některé autorské představitele těchto žánrů a tituly jejich děl,
- je připraven empaticky prožívat situace vypravěče, postav a lyrického mluvčího, přijímat esteticko-ideové hodnoty textů, uvědomovat si a přijímat hodnotu kulturních kořenů a tradic, včetně literární, hodnoty mravní (humánnost mezilidských vztahů), a environmentální (ekologický poměr k přírodě).“¹²²

¹²¹ LEDERBUCHOVÁ, L. a BERÁNKOVÁ E., pozn. 119, s. 223.

¹²² LEDERBUCHOVÁ, L. a BERÁNKOVÁ E., pozn. 119, s. 224.