

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka a literatury

**Recepce a interpretace textů s historickou
tematikou ve výuce literární výchovy**

Mgr. Kristýna Šmakalová

Školitel: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Olomouc 2021

„Čtením uměleckých textů odkrýváme minulost, vidíme současnost a vytváříme budoucnost.“ (Zbudilová, 2013, s. 134)

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně. Veškerou literaturu a použité zdroje uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci, dne

Mgr. Kristýna Šmakalová

Disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Kristýny Šmakalové a podléhá právní ochraně podle § 2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za vedení práce, cenné rady, připomínky a vstřícnost nejen při zpracování disertační práce, ale i v průběhu celého doktorského studia.

Poděkování bych chtěla rovněž věnovat své rodině a přátelům, kteří mě podporovali ve studiu, zvláště pak při psaní disertační práce.

V neposlední řadě děkuji ředitelům škol i vyučujícím, kteří mi umožnili realizovat výzkumné šetření, a žákům, kteří byli ochotni zúčastnit se interview.

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE	13
1 Vymezení odborné terminologie ve vztahu ke čtení, čtenářství	14
1.1 Čtenářská gramotnost.....	14
1.2 Čtení a čtenářství.....	16
1.2.1 Výzkumy dětského čtenářství.....	18
1.2.1.1 Volnočasové čtenářství.....	19
1.2.1.1 Čtenářství v literární výchově	21
1.3 Recepce a interpretace literárního textu	22
1.3.1 Literárněvědná a didaktická interpretace.....	23
1.4 Role žákovských prekonceptů v četbě literárních textů	25
2 Literatura s historickou tematikou	29
2.1 Intencionální literatura pro děti a mládež s historickou tematikou	33
2.1.1 Žánrové variace intencionální literatury pro děti a mládež s historickou tematikou s důrazem na současnou tvorbu	36
2.1.2 Vybraná témata literatury s historickou tematikou	38
2.1.2.1 Téma smrti.....	38
2.1.2.2 Téma války	40
2.1.2.3 Téma hrdiny.....	41
3 Vývoj a současné pojetí literární výchovy, didaktická transformace.....	42
3.1 Postavení didaktiky literatury v rámci obecné didaktiky.....	42
3.2 Vývoj literární výchovy v procesu formování didaktiky literatury.....	43
3.2.1 Konceptce literární výchovy v novém tisíciletí.....	46
3.2.2 Literární výchova jako expresivní předmět	49
3.3 Didaktická transformace obsahu ve vztahu k literární výchově.....	51
3.3.1 Umělecký text jako učivo	53
3.3.2 Umělecký text jako východisko rozvoje kritického a hodnotového myšlení. 54	
3.3.2.1 Pojetí hodnotové výchovy při práci s literárním textem	56
4.1 Mezipředmětové vztahy v literární výchově	62
4.2 Výukové metody a formy	63
4.2.1 Podpora tvořivého myšlení v literární výchově.....	64
4.2.1.1 Tvůrčí psaní	65
4.2.1.2 Projektová výuka v literární výchově.....	69
5 Uplatnění literatury s historickou tematikou v hodinách literární výchovy.....	71
5.1 Preference žánru historické prózy ve čtení dětí.....	74
5.2 Zastoupení textů s historickou tematikou v čítankách	75

5.2.1 Literární ukázky historické prózy.....	77
5.2.2 Analýza úkolů a otázek.....	79
5.2.3 Shrnutí analýzy čítanek	81
5.3 Projektová výuka při práci s literaturou s historickou tematikou	82
6. Shrnutí teoretické části	87
EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE	89
7 Charakteristika výzkumu	90
7.1 Metodologie výzkumu	92
7.1.1 Metodologie kvantitativní části výzkumu	92
7.1.1.2 Psychometrické kvality dotazníku.....	95
7.1.1.1 Výzkumný soubor.....	103
7.1.2 Metodologie kvalitativní části výzkumu	105
7.2.1.1 Charakteristika titulů a ukázek	107
8 Výsledky kvantitativní části a jejich interpretace	111
8.1 Hypotézy a výzkumné otázky kvantitativní část	111
8.2 Literatura s historickou tematikou očima žáků.....	112
8.3 Asociace k pojmům válka, smrt a hrdina.....	119
8.3.1 Válka.....	119
8.3.2 Smrt	124
8.3.3 Hrdina	127
8.4 Jaké emoce v žácích vzbuzovaly ukázky?	132
8.4.2 Mladší žáci, ukázka č. 1.....	133
8.4.2 Mladší žáci, ukázka č. 2.....	135
8.4.3 Mladší žáci, ukázka č. 3.....	137
8.4.4 Starší žáci, ukázka č. 1.....	139
8.4.5 Starší žáci, ukázka č. 2.....	140
8.4.6 Starší žáci, ukázka č. 3.....	141
8.5 Porozumění textů s historickou tematikou.....	142
8.5.1 Ročníky – porozumění textů s historickou tematikou	143
8.5.2 Typ školy	146
8.5.3 Pohlaví.....	148
8.6 Hodnocení ukázek žáky	150
8.7 Statistické ověření hypotéz	152
8.7.1 Hypotéza 1	152
8.7.2 Hypotéza 2.....	155
8.7.2.1 6. ročníky.....	155
8.7.2.2 9. ročníky.....	157

8.7.3 Hypotéza 3	159
9 Výsledky a diskuze kvalitativní části výzkumu	161
9.1 Charakteristika účastníků interview	161
9.2 Výsledky interview a diskuze	163
10 Shrnutí výsledků empirické části práce	179
Závěr	183
ZDROJE	187
Přílohy	203
Příloha 1: Shrnutí výsledků kvantitativní části.....	204
Příloha 2: Dotazník mladší žáci.....	205
Příloha 3: Dotazník starší žáci (bez titulní strany, která je totožná s dotazníkem pro mladší žáky).....	212
Příloha 4: Texty rozhovor.....	219
Příloha 5: Polostrukturovaný rozhovor, otázky k ukázkám	224
Příloha 6: Návrhy projektů	225
Anotace	245
Annotation	246
Autoreferát	248

ÚVOD

V současném školství je kladen značný důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti a posílení samostatné práce žáka s textem. Výzkumy čtenářství¹ posledních let ukázaly na změny v čtenářských návycích dětí a mládeže. Volnočasová četba se vlivem změn v mikroprostředí dětí i díky rozvoji technologií postupně dostává na okraj spektra činností současné mládeže. Učitelé se snaží přivést děti k četbě, vytvořit pro ně dostatečně podnětné prostředí. Prostřednictvím práce s literární ukázkou vyučující u žáků rozvíjí dovednost číst s porozuměním a vedou je k interpretaci vybraného textu, nejlépe i k vlastní produkci. Cílí tedy na podporu kritického a tvůrčího (kreativního) myšlení, opomíjené nesmí zůstat ani hodnotové myšlení. Zásadní roli hraje učitelova volba vhodné literární ukázky a následná didaktická transformace obsahu.

Nejčastějším edukačním médiem, jež učitelé v literární výchově využívají, jsou čítanky, do nichž jejich tvůrci zařazují i texty s historickou tematikou, ta se v literatuře podílí na vytváření kulturněhistorického povědomí jedince. Z hlediska školní praxe má tato literatura výchovný a vzdělávací charakter, stává se mimo jiné i můstkem k naplňování mezipředmětových vztahů, hlavně s dějepisem. Je považováno za důležité, aby se text nestal pouze prostředkem k přiblížení dějinných událostí. Žáky by měl vyučující vést i k poznání umělecké kvality ukázky. Z tohoto důvodu je vhodné volit takové literární texty, které mají potenciál zaujmout dětského čtenáře. Současná intencionální literatura s historickou tematikou svou širší žánrových variací nabízí vyučujícím možnost vybírat texty rozličné povahy.

Při provedení podrobnější analýzy antologií využívaných v literární výchově (zvláště na druhém stupni ZŠ) bylo zjištěno, že převážná část ukázek pochází z neintencionální literatury². S přihlédnutím k záměru výzkumu vyvstává otázka, nakolik oslovují intencionální texty s historickou tematikou dnešního mladého čtenáře, zda rozvíjí jeho osobnost (životní postoje, morální hodnoty), vedou jej k přemýšlení nad současným světem a přináší mu prostor k zisku nejen prožitků, ale i poznatků, které mohou pozitivně ovlivnit jeho další životní etapu, anebo se jedná z pohledu žáků o nezajímavé, mrtvé texty.

¹ Výzkumy *České děti jako čtenáři 2013* a *České děti a mládež jako čtenáři 2017* vedené Národní knihovnou ČR, Václavíková Helšusová (2012), výzkumy mezinárodního šetření PIRLS a PISA.

² Adekvátnosti čítankových textů se věnoval výzkum IGA_PdF_2016_024 *Výzkum recepce a adekvátnosti čítankových textů*.

V neposlední řadě je třeba se zaměřit i na umělecké kvality těchto textů a jejich vnímání žákem.

Na základě provedených rešerší k tématu práce lze konstatovat, že v českém prostředí se problematice recepce intencionálních textů s historickou tematikou žáky věnují obvykle práce diplomové, jež se zaměřují na konkrétní tituly, jejich charakteristiku a zároveň poskytují návrhy lekcí využití tématu v hodinách literární výchovy. Ve větší míře se setkáváme s pracemi vztahujícími se k období druhé světové války (ústředním tématem se stává holokaust)³, popřípadě v centru zájmu stojí populárně-naučná literatura s historickou tematikou⁴ a možnost jejího uplatnění ve výuce literární výchovy. Vzhledem k rozsahu prací zůstávají opomíjeny roviny: vnímání pojmu literatura s historickou tematikou (historická fikce) dětmi; atraktivita žánru, jeho zastoupení ve volnočasové četbě; přínosnost i náročnost žánru; umělecká hodnota.

Rozsáhlejší tuzemské výzkumy se převážně věnují čtenářství dětí a dospívajících⁵, snaží se zjistit, jakou podobu má v literární výchově práce s textem, využití metod; skutečný stav čtenářských návyků dětí, včetně žánrových preferencí; úroveň jejich čtenářské gramotnosti; popřípadě je jejich cílem zachytit recepci vybraných textů, zvláště pak poezie. Gejgušová (2015) se mimo jiné ve svém výzkumu zabývala i preferencí literárních žánrů u žáků. Zmiňuje nároky, které klade četba historické literatury na svého čtenáře. V rámci výzkumů zaměřených na recepci textů žáky se občas objevují i texty s historickou tematikou, jak je tomu například u autorů Uhl Danielkové, Hausenblase (2020), kteří se zaměřili na prohloubení zážitku z četby u žáků 9. ročníku.

Hlavním cílem disertační práce je zachytit a zhodnotit recepci a následnou interpretaci textů s historickou tematikou žáky. Zajímalo nás, jak žák vnímá a hodnotí tento typ textu, co jej při čtení zaujme, osloví. Zda mu čtení textů přináší uvědomění si společenských, kulturních, uměleckých hodnot, zda hledá spojitosti s přítomností, se sebou samým. Druhotně jsme se pokusili zjistit, co si žáci představují pod pojmem literatura s historickou tematikou, jaké vlastnosti jí přisuzují. Za daným účelem bylo realizováno výzkumné šetření smíšeného designu.

³ Zvláště lze vyčlenit diplomové práce a články zabývající se znázorněním války a holokaustu v intencionální literatuře (Galusková 2018; Magyarová, 2017; Prstková 2009) i následnou recepci textů žáky (Mašát a Šmakalová, 2019; Stráníková 2019).

⁴ Např. Nucová (2021).

⁵ Výzkumy Národní knihovny, přehled dílčích realizovaných výzkumů podává Jindráček (2018).

Hlavní cíl byl operacionalizován do dílčích cílů, kterým odpovídá struktura práce.

- Vymežit základní terminologii vztahující se k tématu disertační práce.
- Shrnout vývoj pojetí literární výchovy a posoudit její současný stav dle názorů didaktiků literatury.
- V teoretické rovině ukotvit potenciál využití textů s historickou tematikou v hodinách literární výchovy.
- V praktické části práce posoudit žakovské vnímání pojmu literatura s historickou tematikou, na základě analýzy výsledků šetření zhodnotit žakovskou recepci a interpretaci vybraných ukázek s historickou tematikou.
- Na základě teoretického ukotvení práce a výsledků šetření předložit návrhy literárních projektů opírajících se o využití textů s historickou tematikou.

Disertační práce, strukturována na dvě hlavní části, teoretickou a empirickou, obsahuje celkem devět kapitol.

Teoretická část byla rozdělena do šesti kapitol. V první kapitole vymežíme pojmy vztahující se ke čtení dětí (čtenářská gramotnost, čtenář, čtení, čtenářství, četba), v souvislosti s dětským čtenářstvím a čtenářskými návyky dětí zmíníme i výsledky výzkumů, jež se zaměřují na čtenářství dětí. Dále se v kapitole věnujeme pojmům recepce a interpretace, neopomijíme ani zmínit roli prekonceptů ve čtení dětí.

Druhá kapitola poskytuje vhled do problematiky terminologického vymezení pojmu literatura s historickou tematikou. Vycházíme z literárněteoretických prací tuzemských i zahraničních odborníků. Rovněž přibližujeme pojem intencionální literatura s historickou tematikou pro děti a mládež⁶ a její žánrové variace. V neposlední řadě představujeme i témata, která přináší tento typ literatury a která byla obsažena i v námi zvolených ukázkách.

Třetí kapitola se věnuje vývoji pojetí literární výchovy a s ním souvisejícím konstituováním didaktiky literatury. V úvodu kapitoly stručně nastiňujeme postavení oborové didaktiky v rámci obecné didaktiky. V kapitole se rovněž zabýváme didaktickou transformací obsahu ve vztahu k literární výchově. Zdůrazňujeme roli textu v literární výchově jako učiva i jako prostředku pro rozvoj tvůrčího, kritického a hodnotového myšlení.

⁶ Historická fikce pro děti.

Ve čtvrté kapitole ukotvujeme předmět literární výchova v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Část kapitoly je věnována prezentaci metod a forem práce s textem. Důraz je kladen na tvůrčí činnost žáka, s níž jsme se ve spojitosti s praktickým využitím historické fikce ve vyučování setkali nejčastěji, hlavně v zahraničí. Projektová výuka se pro plné využití potenciálu textů s historickou tematikou stává ideálním prostředkem.

Pátá kapitola přibližuje uplatnění literatury s historickou tematikou v hodinách literární výchovy, zabýváme se tedy potenciálem literatury s historickou tematikou. V navazující části práce předkládáme výsledky analýzy vybraných čítanek pro druhý stupeň ZŠ a odpovídajících ročníků gymnaziálního vzdělávání. Zajímalo nás nejen zastoupení historické tematiky v současných čítankách, ale také jaké návrhy postupů práce s nimi předkládají jednotlivá nakladatelství.⁷ Krátce nastíníme i zastoupení historické literatury v čítankách pro první stupeň. Závěrečná část přibližujeme práci s tímto typem textů v zahraničí, zvláště zpracovává příklady využití historické fikce při projektovém vyučování

Teoretická část práce je ukončena závěrečným shrnutím v šesté kapitole.

Empirická část práce je členěna na čtyři kapitoly. První (v pořadí sedmá) kapitola představuje charakteristiku výzkumu smíšeného designu. Rozsáhlé jsou následující dvě kapitoly, které prezentují výsledky kvantitativní a kvalitativní části šetření. Zatímco kvantitativní část výzkumu se věnovala i postihnutí žákova pojetí literatury s historickou literaturou, asociacím k pojmům válka, smrt, hrdina, kvalitativní výzkum se odvíjel od diskuze nad vybranými literárními ukázkami. V rámci obou kapitol se setkáme i s diskuzí nad výsledky výzkumu. Závěrečná kapitola poskytuje shrnutí výsledků empirické části práce.

Součástí disertační práce jsou i přílohy, které doplňují empirickou část práce. Jedná se především o přehledovou tabulku shrnující výsledky kvantitativní části práce; dotazníky pro nižší i vyšší ročníky ZŠ; literární ukázky, jež byly využity v kvalitativní fázi výzkumu; schéma polostrukturovaného interview; a v neposlední řadě návrhy dvou projektů pro možnou aplikaci do praxe.

Domníváme se, že **hlavním přínosem disertační práce pro praxi je předložení výsledků zkoumané problematiky recepce a interpretace textů s historickou**

⁷ Jedná se o čítankové řady Fraus, Nová škola, Prodos a SPN.

tematikou žáky základní školy a odpovídajících ročníků gymnaziálního vzdělávání, s důrazem na jejich atraktivitu a přínosnost pro mladé čtenáře. Dosud nebyl realizován výzkum, jenž by čítal více než 300 respondentů, jak jsme uvedli výše, téma rezonuje hlavně v diplomových pracích. V současné rychle měnící se době by vyučující prostřednictvím kvalitní intencionální literatury pro děti a mládež měli rozvíjet nejen čtenářské kompetence, schopnost vyjádřit estetický soud, ale napomoci utvářet axiologický systém žáka s využitím prvků tzv. *character education*. Práci s historickou literaturou v hodinách literární výchovy (a nejen zde) umožňujeme čtenáři pocítit, jak by se žilo v dané době, s jakými starostmi a strastmi se naši předci potýkali. Porušujeme tím ono odosobnění, ke kterému dochází při výuce dějin. Žákům nahlédnutím do běžného života v dané době nastavujeme zrcadlo k jejich životu, v příbězích mohou také nacházet paralely se svým bytím. Prostřednictvím příběhů děti učíme tzv. *historical empathy*. Zároveň však nemůžeme opomenout posoudit umělecké kvality textu a rozvíjet tak u žáků schopnost estetického soudu.

Rovněž předpokládáme, že by naše práce mohla dodat vyučujícím odvalu pracovat s náměty, které jim nemusí být příjemné, ke kterým pociťují, zvláště na prvním stupni základní školy, ostych. Myslíme tím jevy jako válka, hlad, útlak, smrt, hrdinství aj.

V souvislosti s posilováním čtenářské gramotnosti je však třeba také zohlednit měnící se čtenářské návyky dětí a uzpůsobit tomu i pojetí výuky. Pokud vyučující intencionální historickou literaturu zařazuje do širokého spektra textů, s nimiž v hodinách literární výchovy pracuje, dochází tak také k posílení mezipředmětových vztahů, doplnění výuky dějin, která, stejně jako dějiny literatury, zůstává spíše faktografickým předmětem. Navíc pozitivní vztah k historické literatuře může být cestou k nalezení zájmu o historii, což se pokusíme doložit i přiloženým plánovaným projektem, v němž propojujeme práci s literárním textem jako uměleckým dílem i jako zdrojem informací o době minulé, ale i současné.

TEORETICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE

1 Vymezení odborné terminologie ve vztahu ke čtení, čtenářství

V souvislosti se zaměřením výzkumného šetření považujeme za nezbytné terminologické vymezení pojmů. Ve vztahu k dětskému recipientovi se věnujeme pojmům jako je čtenářská gramotnost, jejíž úroveň ovlivňuje schopnost porozumění textu; čtení, čtenářství; recepce a interpretace textu, prekoncepty žáka. V této části se opíráme o nedávné výzkumy, ale i starší odbornou literaturu.

1.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je nedílnou součástí funkční gramotnosti, kterou lze definovat jako „postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje na plné zapojení se dospělého do hospodářského sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit“ (Švec, 2002, s. 212). Ve stručnosti se tedy jedná o soubor prostředků, které umožňují jedinci zapojit se plnohodnotně do společnosti, běžného života.

Čtenářskou gramotnost definuje *Pedagogický slovník* jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003 s. 42).

Metodická příručka *Čtenářská gramotnost ve výuce*, kterou v roce 2011 vydal NÚV⁸, pojem čtenářská gramotnost vysvětluje následovně: „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“ (Altmanová a kol., 2011 s. 8).

Soustavným výzkumem úrovně čtenářské gramotnosti dětí a mládeže se zabývají mezinárodní výzkumy PIRLS⁹ a PISA¹⁰, jejichž realizátorem v rámci České republiky¹¹

⁸ Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

⁹ Progress in International Reading Literacy Study, šetření mezinárodně koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA).

je Česká školní inspekce¹², která rovněž pravidelně zveřejňuje výsledky šetření a závěrečné zprávy. Výzkum PIRLS¹³ se zaměřuje na žáky 4. tříd, čtenářskou gramotnost hodnotí na dvou úrovních účelu čtení (čtení pro zájem a radost; čtení pro vzdělávání), v rámci úrovně hodnotí čtyři činnosti čtenáře¹⁴: vyhledávání informací; vyvozování závěrů; interpretace; posuzování textu. Naopak výzkum čtenářské gramotnosti PISA¹⁵ spolupracuje s patnáctiletými žáky a za základní tři pilíře hodnocení čtenářské gramotnosti považuje PISA: texty (materiály předložené žákům ke čtení); procesy¹⁶ (kognitivní činnosti, které žáci vykonávají při práci s textem); scénáře (modelové situace, v nichž se žáci za určitým účelem zabývají jedním či několika tematicky souvisejícími texty).

Čtenářská gramotnost byla v rámci šetření PISA měřena v letech 2000, 2009 a 2018. Změnu poslední šetření přineslo nejen ve způsobu testování, které proběhlo online, ale také v nové oblasti. Testováno bylo tzv. *plynulé čtení*¹⁷. „V jeho rámci se zjišťovalo, jak snadno a jak efektivně dokážou žáci číst, zda čtenáři s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti nevynakládají příliš kognitivního úsilí na dekodování, rozpoznání slov a analýzu větné stavby na úkor provádění dalších složitějších čtenářských procesů. Schopnost plynulého čtení byla hodnocena krátkým testem, v němž měli žáci posuzovat smysluplnost vět“ (ČŠI, 2020, s. 10). Pro potřeby šetření 2018 byla rovněž upravena definice čtenářské gramotnosti, nynější verze zohledňuje rostoucí digitalizaci i změnu čtenářských návyků jedinců. Zní následovně: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k účasti ve společnosti“ (ČŠI,

¹⁰ Programme for International Student Assessment, šetření mezinárodně koordinováno Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) se zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. „Gramotnost je v rámci šetření chápána jako soubor vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro celoživotní vzdělávání a osobní rozvoj jedince i pro jeho další uplatnění“ (ČŠI, 2020, s. 10).

¹¹ Dále již jako ČR.

¹² Dále již jako ČŠI.

¹³ Poslední výzkumné šetření proběhlo v roce 2016. Pro potřeby šetření byla čtenářská gramotnost definována následovně: „Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu“ (ČŠI, 2017, s. 4). Vybrané země se zapojily i do online testování, zaměřené na čtenářskou gramotnost v online prostředí.

¹⁴ Jednotně označovány jako procesy porozumění.

¹⁵ Poslední měření proběhlo v roce 2018.

¹⁶ Pojem proces (ve spojení s kognicí) nahradil dříve užívaný termín aspekt. V rámci čtenářských procesů se hodnocení čtenářské gramotnosti zaměřuje na vyhledávání informací; porozumění; posuzování a uvažování.

¹⁷ „Plynulé čtení vyžaduje, aby žák dokázal automaticky a přesně rozpoznat jednotlivá slova, následně je pochopit, seskupit do souvislého celku a porozumět tak celkovému smyslu textu“ (ČŠI, 2020, s. 15).

2020, s. 10).¹⁸ Čtenářskou gramotnost českých dětí v rámci mezinárodních šetření lze zhodnotit jako průměrnou, při opakujících se šetřeních nevykazuje úroveň čtenářské gramotnosti výrazných změn.¹⁹

1.2 Čtení a čtenářství

Čtení je z pohledu Homolové (2008) vnímáno jako soustava „tiskových znaků, uvědomování významu těchto znaků, tj. ‚technika‘ verbální komunikace prostřednictvím psaného textu“ (Homolová, 2008, s. 7).²⁰ Jedná se tedy o činnost, která je duševního charakteru a její podstatou je dešifrování znaků textu a chápání jejich významu, čímž dochází k propojování obsahu a formy. Trávníček (2008) čtení považuje za mediální aktivitu zaměřenou „na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; sociokulturní dovednost“ (Trávníček, 2008, s. 35).

Čtenářství definuje Trávníček (2008) jako „pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací, plánovité a ucelené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucích, rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“ (Trávníček, 2008, s. 35). Rovněž Lepilová (2014) spojuje termín čtenářství s dětskou populací, kdy dochází k „plánovitému a cílenému rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Rozvíjení, které je často doprovázeno kampaněmi, organizovanými různými institucemi nebo přímo školou“ (Lepilová, 2014, s. 125). Čtenářství bývá často výrazněji spojováno s prostředím školy, hlavně s literární výchovou²¹, je však třeba spojovat čtenářství i s aktivním trávením volného času. Lze jej tedy chápat jako aktivitu, jejíž rozsah odpovídá věku a zájmům dítěte. Rozvíjena by měla být od raného věku, čímž nám do procesu rozvoje čtenářství nevstupuje pouze škola, ale i prostředí dítěte. Gejgušová (2011) vymezuje čtenářství jako „soustavnou, dlouhodobou aktivitu, jako uvědomělou zálibu ve čtení, která se formuje a postupně rozvíjí od dětského věku pod vlivem rodiny,

¹⁸ Srovnání definice z roku 2009, užitá i v letech 2012 a 2015. „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (ČŠI, 2018, s. 9).

¹⁹ V rámci výsledků gramotnosti matematické a přírodovědné si lze povšimnout mírně klesajícího trendu, ač jsou výsledky lepší než průměr OECD.

²⁰ Autorka zde řadí problematiku výuky čtení; správného, rychlého i chybného čtení; fyziologické únavy při čtení aj.

²¹ Úlohou literární výchovy je pak rozvíjet komunikaci čtenář–text, klást u žáka důraz na estetický zážitek z četby, podporovat budování nejen jeho čtenářských návyků ale i čtenářského vkusu a hodnotového systému.

školy, médií a dalších kulturních a hodnotových měřítek společnosti” (Gejgušová, 2011, s. 13). Propojení individuálního čtenářství s úrovní vzdělanosti národa zohledňuje Wildová (2001).

Četba je jednou z významných volnočasových aktivit, která se mimo jiné podílí na kultivaci jedince.²² Homolová (2008) vnímá četbu jako „proces, při němž čtenému je přikládán určitý specifický význam např. estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace textu apod.“ (Homolová, 2008, s. 7)²³. Lederbuchová (1995) četbou²⁴ rozumí „proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury, v němž aktivně a tvořivě přijímá informace v textu kódované“ (Lederbuchová, 1995, s. 9). Na aktivnost čtenáře, tedy záměrnost, uvědomělost četby poukazuje i Štochl (2005), který četbu dělí následovně: „naivní, vděčná, důvěřivá až nekritická, zaměřená pouze na to, co je sdělováno, nebo může být formalistická, analytická, podezíravá, zaměřená na samotný způsob a proces sdělování“ (Štochl, 2005, s. 97–98). Dle Jindráčka a kol. (2013) zvláště četba beletrie „umožňuje objevovat rozmanité životní situace, příběhy, konflikty, charaktery a osudy jiných lidí, umožňuje rekonstruovat fikční světy a prožívat to, co je ve skutečném životě nemožné nebo jen stěží představitelné“ (Jindráček, Škoda a Doulík, 2013, s. 694). Ztotožňujeme se se slovy Uhl Danielkové a Hausenblase (2020), kteří vychází z Jůzla, Prokopa (1989) „četba krásné literatury je nejenom vnějším projevem kulturnosti nebo vzdělanosti člověka. Je to právě i jedinečná příležitost poznat, a dokonce osobně zakusit prožitky, jaké člověku běžný život nepřinese (někdy bohužel, někdy naštěstí). A díky prožitkům z četby se v čtenářově duši rozvíjí také citlivost a citovost, potřebná i mimo četbu“ (Jůzl a Prokop, 1989, in Uhl Danielková a Hausenblas, 2020, s. 76). Četba by tedy měla být nedílnou součástí našeho života, života dětí.

Pojmem **čtenář** ve vztahu k dětskému čtenářství, rozumíme „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“ (Gabal a Václavíková Helšusová, 2003, s. 2). Gabal, Václavíková Helšusová (2003) na základě výsledků výzkumného šetření rovněž podotýkají, že dětské čtenáře povětšinou baví škola, včetně českého jazyka,

²² „Četba zásobuje naši mysl pouze materiálem vědomostí. Teprve myšlením se zmocňujeme toho, co jsme přečetli“ (citát Johna Locka, in Hník, 2014, s. 86).

²³ Zohledňujeme utilitární funkci četby (čteme za účelem zisku, doplnění informací) i literární funkci (čteme za účelem estetického prožitku).

²⁴ Rovněž od sebe rozlišuje termíny četba a čtení „dekódování jazykového výrazu v úrovni lexikálních významů“ (Lederbuchová, 1995, s. 9). Žákově čtení jako proces prožívání a poznávání uměleckého textu umožňuje vstup čtenáře do komunikačního procesu četby.

mají dobrý prospěch a mimo školu se věnují vzdělávacím volnočasovým aktivitám, hlavně jazykům.

Čtenářskou kompetenci ve smyslu práce s uměleckým textem ve školním prostředí vymezuje Lederbuchová (1995, s. 20) následovně: „Jde o celkovou připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby“. Čtenářská kompetence je ovlivněna čtenářskou i životní zkušeností žáka, jeho mentální vyspělostí, psychickými dispozicemi (charakter, emocionalita, představitost), vědomostmi o literatuře a vlastní kultuře. Čtenářské kompetence jedince rovněž ovlivňuje i jeho sociální prostředí.

1.2.1 Výzkumy dětského čtenářství

Lederbuchová (2004) rozlišila výzkumy čtenářství na tři základní typ, s nimiž propojila teorie čtenářství.

1. Typ akcentující výzkum recepčních dispozic čtenáře. Ve světě i u nás má největší tradici, vychází z psychologie a sociologie. Daný typ položil základy moderní teorie dětského čtenářství.

2. Typ akcentující výzkum receptivních potencií textu. Úzce propojen s teorií literatury, se sémantikou. Daný typ je spojen s výzkumy souvisejícími s teorií dětské literatury, její specifičností, konkrétně s dětským akcentem

3. Typ akcentující komunikační situaci recepce uměleckého textu. V popředí zájmu stojí proces čtenářské konkretizace textu, pozornost je tedy zaměřena na zkoumání vzájemných komunikačních aktivit čtenáře a textu. V rámci komunikační situace s konkrétním textem jsou sledovány čtenářovy dispozice a potřeby. Lze zobecňovat konkrétní čtenářské výkony. Zároveň je umožněno respektovat specifičnost komunikačních komponentů²⁵. Tento typ výzkumu je efektní pro poznání čtenářství dítěte, jeho čtenářských kompetencí.

Osobě dětského čtenáře a jeho proměně se komplexně věnoval O. Chaloupka v díle *Rozvoj dětského čtenářství* (1982). Výzkumy dětského čtenářství²⁶ se v tuzemském prostředí dále zabývali např. Marhounová (1990); Toman (1999); Gabal, Václavíková Helšusová (2003); Lederbuchová (2004); Gejgušová (2011, 2015); Vala (2011, 2017,

²⁵ Komunikační potence textu, komunikační dispozice čtenáře.

²⁶ Homolová (2008) počátek výzkumů čtenářství dětí na našem území zařazuje na konec 19. století.

2018); Václavíková Helšusová (2012). Komentovali mimo jiné²⁷ i vlivy, které ovlivňují současné čtenářství dětí a mládeže.

1.2.1.1 Volnočasové čtenářství

V rámci výzkumných šetření zaměřených na čtenářství dětí a volnočasové aktivity Václavíková Helšusová (2012), výzkum Národní knihovny ČR v roce 2017, se badatelé zaměřili na postihnutí problematiky čtenářství současných dětí. Výzkumné šetření Národní knihovny se zaměřilo na četbu knih, čtenářské chování, způsoby trávení volného času, vliv rodinného a školního prostředí, na vztah dětí ke knihám a čtení obecně. Výzkum byl realizován smíšenou formou. Výzkumný vzorek tvořili respondenti ve věku 6–19 let, tedy děti a mládež, celkový počet respondentů činil 2 009. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že nedošlo k výrazným změnám²⁸ ve čtenářských návycích dětí, spíše naopak. U mladších dětí dochází k pozvolnému nárůstu zájmu o četbu, u mládeže se projevuje tendence číst méně a méně.²⁹

Četba (knih, časopisů a jiných tiskovin) však stále patří mezi oblíbené volnočasové aktivity.³⁰ Z výsledků výzkumů například vyplynulo, že u mladších žáků vzrostl počet těch, kteří čtou denně. Největší vliv na čtení ve volném čase má důvod, proč děti čtou – přibližně 31 % respondentů odpovědělo, že čte kvůli povinné četbě³¹, nakolik je však tato četba baví, již výzkum nezjišťoval. Pro zábavu čte 40 % otázaných, mají i svůj oblíbený žánr³².

Jak již bylo zmíněno, důležitým aspektem dětského čtenářství se stává pocit uspokojení z této aktivity. Dle Václavíkové Helšusové (2012) emoční stránka volného času stráveného s knihou je pro dítě a jeho čtenářské návyky podstatná. Pokud četba dítě baví,

²⁷ Zaměření na žánrové preference respondentů, vnímání textu, vlastního čtenářství.

²⁸ Ve srovnání s šetřením z roku 2013.

²⁹ Lze předpokládat, že v souvislosti se zavedením distanční výuky a omezení, která přinesla covidová situace se změnily i čtenářské návyky dětí. Očekáváme tedy, že se na tuto problematiku v nejbližší době zaměří i rozsáhlejší výzkumy. Prozatím realizovala v únoru 2021 Národní knihovna výzkum *Čtení v čase koronavirové pandemie*, který však cílil na čtenářství věkové skupiny 15+. V tiskové zprávě jsou shrnuty názory rodičů dětí věku 6 až 15 let na změny ve čtenářství jejich ratolestí, v samotném čtení nedošlo k výrazným změnám.

³⁰ Václavíková Helšusová (2012) vytvořila na základě vlastního výzkumu žebříček volnočasových aktivit – četba se řadí na 9. místo. Nejvíce času tráví děti, dle svých slov, přípravou do školy a sledováním televize a videí.

³¹ Přesto více jak 45 % respondentů ve věku 9–14 let odpovědělo, že více než polovina spolužáků povinnou četbu nečte. V posledních letech se opakovaně otevírá prostor pro diskuzi o efektivnosti zadávání povinné četby a kontrole, zda žák četbu čte.

³² „Žánr v obecné rovině chápeme jako historicky, sociálně, esteticky a funkčně podmíněný systém tematických a tvarových rysů, jejichž prostřednictvím se v díle prezentuje určitý postoj ke skutečnosti“ Čeňková (2000, s. 38).

roste i počet přečtených knih. V knihách hledají děti informace nejen do školy, ale v rámci svých zálib. Na četbu knih si najdou čas spíše děti, které mají volný čas více organizovaný.

Problémem volnočasové četby³³, na který Václavíková Helšusová (2012) upozorňuje, je nedostatečná motivovanost dítěte ze strany rodičů. Děti nejsou vedeny k četbě³⁴ i vyhledávání informací v knihách. Tyto nedostatky se následně projevují ve školním prostředí. Navíc volnočasovou četbu ovlivňují i postupné změny, ke kterým dochází mezi desátým a jedenáctým rokem. Jak podotýká Chaloupka (1971) u dětí se mění nazírání na skutečnost – dřívější pohled skrze naivní realismus je vytlačován racionalismem a systematičností, dochází k celkovému rozvoji psychických funkcí (analytickosyntetické myšlení, schopnost zobecňovat, abstrakce a generalizace). Mění se výběr literatury – dítě přechází od pohádky k „identifikační“ četbě. Hledá hrdiny, s nimiž by mohl zažít dobrodružství a ztotožnit se s nimi. Na základě vlastních čtenářských zkušeností a zájmů si dítě časem určuje skladbu své četby. Tento výběr je však ovlivněn vydávanými tituly³⁵ i školní četbou³⁶. Zde hraje významnou roli osobnost učitele. Vyučující by měl být schopen žákovi poskytnout v tomto období dostatek námětů k volnočasové četbě, zapojit by se měla ideálně i rodina. Čtení se tedy pro dítě stává prostředkem k sebeuvědomění a seberealizaci.

Dalším mezníkem v četbě ve volném čase je období čtrnáctého a patnáctého věku. Ve vrcholném období puberty dochází ke snížení zájmu o četbu. Jedinec je více ovlivňován sociálními a kulturními vlivy společnosti a zároveň jej zaměstnává hledání sebe sama. Dle teorie vývojových úkolů³⁷ Roberta J. Havinghursta (in Thorová, 2015) se jedná o období, v němž jedinec dosahuje nových, vyzrálých vztahů s vrstevníky obou pohlaví. Rovněž přijímá nejen svou sociální roli v rámci pohlaví, ale měl by přijímat i své tělo³⁸. Mladistvý by se měl v tomto období naučit společensky odpovědnému chování, navíc by měl také získat emoční nezávislost na rodičích a jiných dospělých. V knihách

³³ Změny ve čtenářských návycích dětí v době pandemie sledovala Národní knihovna. Více viz <https://ipk.nkp.cz/docs/vliv-pandemie-na-ctenarstvi-deti-ocima-rodicu>.

³⁴ Nejvíce rodiče čtou s dětmi v předškolním období a na první stupni základních škol. Z výzkumu Národní knihovny (2018) vyplývá, že s dětmi v tomto věku čte hlavně maminka. Jakmile si dítě začíná více osvojoovat čtenářské dovednosti, rodiče mu už tolik nečtou.

³⁵ Kvůli přesycenému knižnímu trhu, je potřeba vést žáky ve škole k četbě kvalitní literatury, naučit je se orientovat v nově vydaných knihách.

³⁶ Do školní četby na druhém stupni základních škol bývají ve větší míře začleňovány tituly, které jsou neintencionální. Pro některé dospívající čtenáře představují překážku v jejich čtenářství.

³⁷ Vývojové úkoly jsou nedílnou součástí správného psychického vývoje jedince, jejich splnění vyvolává pocit spokojenosti a napomáhá jedinci zaměřit se na další kroky.

³⁸ V současnosti se zdá být úkol přijetí vlastního těla nejtěžší, neboť média předkládají mladistvým představy ideálních jedinců.

dospívající čtenáři nehledají pouze šťastné konce³⁹, ale touží po příběhu, který co nejdříve, bez příkras popisuje skutečnost života. V této etapě dospívání jedinec snad ještě více hledá možnost ztotožnění se s literárním hrdinou. Mezi jeho četbou se objevují tituly z beletrie pro dospělé. Prohlubují se rozdíly ve čtení chlapců a dívek.

Současná produkce literatury pro děti a mládež nabízí řadu titulů, které se zaměřují na široké spektrum témat, v nichž přibližují problémy dnešních dospívajících.⁴⁰ Mohou tedy zaujmout čtenáře svou realističností, vyobrazením situací, které jsou jim blízké. Produkce zaměřená na tematiku historie je rovněž kvalitní, nabízí rozličné žánrové variace (více viz 2. kapitola).

1.2.1.1 Čtenářství v literární výchově

Nedílnou součástí literární výchovy⁴¹ je práce s literární ukázkou. Zvláště na prvním stupni základních škol dochází prostřednictvím práce s ukázkou k rozvíjení tzv. *čtení s porozuměním*⁴². Jak jsme již výše zmínili, do procesu rozvoje čtenářství žáků vstupuje ve školním prostředí výrazně postava vyučujícího, která volí vhodné ukázky na základě cílů literární hodiny i podle možností žáků.

Lederbuchová (2004) zdůrazňuje propojení čtenářství žáků s literární výchovou, v níž se děti seznamují s podobami krásné literatury. „Čtenářské poznávání literatury (národní i světové) je pozvánkou do kulturní historie – komunikací s významy textů čtenář poznává kulturní, především estetické a mravní, normy a konvence určité kulturní oblasti“ (Lederbuchová, 2004, s. 8). Pro rozvoj jedince jako kulturní bytosti je tudíž četba nezastupitelná. Abychom dokázali adekvátně rozvíjet čtenářství žáka, je potřeba zohlednit nejen jeho čtenářské zájmy⁴³, ale i motivaci četby.⁴⁴ Jako učitelé můžeme dětem poskytnout kvalitní intencionální literaturu⁴⁵, poskytnout jim prostor pro čtení knih, které je zajímaví⁴⁶, podporovat jejich čtenářské návyky.

³⁹ V tomto období začínají některé dívky číst romantické příběhy, které jim poskytují možnost úniku z reality, pocitu osobní nejistoty.

⁴⁰ Zmiňujeme některá nakladatelství cílící na děti a dospívající např. CoBoo, Yoli, Pasparta, Meander, Baobab aj.

⁴¹ Pojetí literární výchovy se budeme podrobněji věnovat v nadcházející kapitole.

⁴² Hovoříme o dovednosti žáka nalézt v textu „klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi“ (Maňák a Švec, 2003, s. 65).

⁴³ Oblíbená témata, žánry, autoři.

⁴⁴ Hovoříme o čtenářsky pojaté literární výchově, viz kapitola 3.

⁴⁵ Realizace čtenářských klubů.

⁴⁶ Realizace dílen čtení.

1.3 Recepce a interpretace literárního textu

Recepti a interpretaci textů žáky se věnují tuzemští odborníci již řadu let. Jmenujme některé z nich: Chaloupka (1982), Fibiger (2006), Gejgušová (2009), Lederbuchová (2004), Vala (2011, 2013, 2015), Radváková (2012), Jindráček (2015). Autoři do popředí staví žáka jako čtenáře, učitel se v literární výchově stává průvodcem na cestě poznání literárního textu. Pověštinou také stojí za výběrem ukázek, s nimiž se v hodinách pracuje. Značnou roli v poznávání textů hrají i emoce.⁴⁷ Hník (2014) klade důraz na prožitek literárního textu.

Receptivní hledisko (pohled na proces komunikace s textem z pohledu čtenáře) rozvinula receptivní estetika kostnické školy v čele s H. R. Jaussem a W. Iserem. Ti zastávali názor, že literární text je utvářen čtenářem v procesu četby, neboť tehdy dochází k aktualizaci významu textu. „Generuje-li význam textu čtenář, je zřejmé, že tento význam se zjevuje v příslušné individuální podobě“ (Iser, 2001, s. 41). Literární dílo tedy vzniká interakcí čtenáře a textu.⁴⁸ Iser (2001, s. 43) dodává: „Životní situace jsou vždycky reálné, literární texty oproti tomu fiktivní, proto je lze zakotvit pouze v procesu čtení, a nikoli ve světě. Každý čtenář projde nabízené perspektivy textu, zůstane mu pouze vlastní zkušenost, které se může držet při zjištěních o tom, co je mu sdělováno.“

V ideálním procesu recepce uměleckého textu v literární výchově se snoubí poznávání textu se zážitkovými a interpretačními hodnotícími procesy žáka, které nemusí být zcela uvědomělé. „Poznává-li žák v estetickém slova smyslu literární text, poznává komunikační akt mezi sebou a umění, poznává sám sebe“ (Lederbuchová 2010, s. 114).

Recepti jako proces přijetí literárního díla rozdělila Lederbuchová (1995) do tří na sebe navazujících fází (percepce s apercepcí, interpretace, konkretizace).

⁴⁷ Na roli emocí v získaném zážitku z četby knihy se zaměřili ve svém akčním výzkumu Uhl Danielková, Hausenblas (2020). Výzkum byl realizován v roce 2017 v literární výchově 9. ročníků. Autoři poukazují na skutečnost, že žáci dokáží reflektovat text do hloubky, avšak rovina emocionální (pocity, emoce z četby) zůstává upozaděna. Cílem bylo za pomoci vhodných metod posílit emoční prožitek četby. Vyučující zapojená do výzkumu mimo jiné využila ukázky z knihy *Transport za věčnost*, tedy z titulu, jenž zpracovává historický námět.

⁴⁸ Iser (2001), navazující na R. Ingardena, v souvislosti se spoluvytvářením textu čtenářem používá termín *nedourčenost* (prázdná místa, jež jsou součástí všech literárních textů), jedná se tedy o prostor pro čtenářovo dotvoření díla, neboť autor v textu zachycuje reálnou situaci neúplně. Iser (2004) zavádí rovněž pojem *implicitní čtenář*. „Implicitní čtenář se nezakládá na žádné reálné existenci, neboť ztělesňuje souhrn předem vytvořených orientací, které fikční text nabízí svým možným čtenářům jako podmínky recepce. Implicitní čtenář není tedy zakotven v empirickém podkladu, ale spočívá ve struktuře samotného textu“ (Iser, 2004, s. 139). Dochází tedy k propojení roviny čtenářské a textové. „Čtenáři je předložena určitá textová struktura, která ho nutí zaujímat pohled, jenž dovoluje vytvářet požadovanou integraci textových perspektiv“ (Iser, 2004, s. 140). Text tedy dle Isera (2004) nemá sám o sobě význam, ten získává až v procesu čtení jeho příjemcem.

1. Percepce – responzivní fáze založena na smyslovém vnímání textu, tedy na zvukové a grafické podobě textu.

2. Apercepce – responzivní fáze úzce spjata s percepcí, neboť si recipient na základě smyslových vjemů vědomě utváří představy.

3. Interpretace – recepční fáze, v níž čtenář na základě porozumění významu slov textu, přijímá i významy estetické. Lederbuchová (1995) podotýká, že text spontánně interpretuje každý recipient, ten „z významového bohatství textu přijímá významy v takovém množství a kvalitě, jaké odpovídají jeho čtenářské a životní zkušenosti, jeho úrovni poznání uměleckých a společenských kontextů daného textu“ (Lederbuchová, 1995, s. 48). „Interpretací uměleckého textu rozumíme čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích“ (Lederbuchová, 1995, s. 10).

4. Konkretizace – závěrečná fáze recepce, v níž čtenář přisuzuje smysl významu textu pro svou čtenářskou potřebu, životní zkušenost i rozvoj estetického vkusu.

Metodou, která by měla „akceptovat a rozvíjet emocionálně estetickou komunikaci s textem jako přirozený způsob dětské recepce textu“ (Lederbuchová, 2010, s. 116), se v literární výchově stává didaktická interpretace (viz dále).

Klíčovým momentem práce s textem v literárněvýchovném procesu by měla být i závěrečná reflexe žákovy četby a čtenářského zážitku. Šimonová (2000, in Lederbuchová, 2010) rozlišuje reflexi spontánní a řízenou (didaktické ovlivnění žákovy četby) a verbální a nonverbální (žákovo hodnocení textu, jeho vztah k němu). Východiskem pro řízenou reflexi se stává reflexe spontánní „ako základ práce s literárnym textom s tým, že **učiteľ vedie žiaka zadávaním úloh tak, aby vyjadril svoje vnímanie a prežívanie směřom k významovým hodnotám diela**“ (Šimonová 2000, s. 16, in Lederbuchová 2010, s. 113, zvýrazněno autorem citace).

1.3.1 Literárněvědná a didaktická interpretace

Literárněvědná interpretace se zaměřuje na text jako na neznámou veličinu „a slouží poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, zvláště z hledisek sociálních, v nichž aktualizuje hodnotící kritéria estetických, uměleckých, mravních a jiných sociálních norem, historických i současných“ (Lederbuchová, 1995, s. 10).⁴⁹

⁴⁹ Lederbuchová (2010) následně definici doplnila: „Metoda literárněvědné interpretace k textu jako neznámé veličině a jeho kontextům, slouží poznávání textu v komunikaci především v jeho sociální významovosti a sociálních dosazích (zabývá se jeho sociálním smyslem), směřuje k poznání jeho inovační nebo naopak

Didaktická interpretace vychází z literárněvědné interpretace, „je hodnocena jako perspektivní a efektivní metoda rozvíjející žákovu komunikaci s textem ve všech fázích recepcce a kultivující jeho čtenářské dispozice: schopnost smyslového vnímání, emocionálně estetického prožívání významů textu, schopnost představivosti, fantazie – ve službách estetickému porozumění významům literárního díla a konkretizačním čtenářským procesům. Podněcuje obrazné a logické myšlení žáka v prožívání a poznávání objektivně existující významové nabídky textu a v utváření žákova subjektivního kritického estetického soudu. Metoda vede žáka nejen k poznání literatury, textu a jeho kulturních kontextů, ale i k prožitku a poznání vlastní komunikační situace, k sebepoznání jako čtenáře i osobnosti, neboť podněcuje kreativitu a mobilizuje čtenářskou i životní zkušenost“ (Lederbuchová, 2010, s. 5).⁵⁰

Autorka rovněž zdůrazňuje, že užití metody didaktické interpretace textu musí vycházet z reflexe vlastního učitelova estetického zážitku a z poznání významové výstavby textu integrované jeho autorskou záměrností (sémantických gestem textu). Metodu didaktické interpretace uměleckého textu tudíž může efektivně uplatnit pouze ten učitel, který nepodcenil svou přípravu (didaktickou, literárněvědní i psychologickou) na rozhovor o literárním textu. „Jen dobře připravený partner dialogu s žákem může zvládnout náročný proces jako činitel, který bude respektovat interpretační výsledky svého žák⁵¹, ale zároveň je dokáže taktně korigovat, rozvíjet a kultivovat ve smyslu čtenářsky pojaté literární výchovy“ (Lederbuchová, 2010, s. 6).⁵²

Jindráček (2015) dodává: „Smyslem didaktické interpretace je totiž zvyšovat žákovskou čtenářskou kompetenci a využívat takových interpretačních postupů, které

stabilizační role ve vztahu k literární a vůbec umělecké tradici a ke společenským normám, především estetické, v době geneze i recepcce textu“ (Lederbuchová, 2010, s. 104).

⁵⁰ Lederbuchová (2010) vymezuje následující funkce didaktické interpretace: motivační; vzdělávací; funkce zvyšovat čtenářskou kompetenci žáka; funkce podporovat rozvoj čtenářské kreativity.

⁵¹ Vala (2015) k problematice respektu interpretace žáka doplňuje: „Recepce a interpretace uměleckého textu jsou svojí podstatou vysoce individualizované, přesto někteří učitelé reagují na žákovo vnímání textu negativně, neboť jsou jím znejistěni a mají pocit ohrožení své autority“ (Vala, 2015, s. 29).

⁵² Má-li být metoda didaktické interpretace účinná, je třeba dodržovat rovněž i následující zásady didaktické interpretace: zásada čtenářského zážitku jako východiska interpretace; zásada výběrovosti interpretace; zásada strukturního přístupu k textu; zásada zachování jednoty obsahu žákovy četby ve významové struktuře denotátu, konotátu a asociací; zásada komplexnosti interpretace; zásada rozvoje komunikace ve všech fázích recepcce; zásada provokace hodnotícího postoje žáka ve všech fázích recepcce; zásada jednoty žákova verbálního a neverbálního hodnocení komunikace s uměleckým textem; zásada autonomie textu a jeho interpretace; zásada autentičnosti textu a jeho interpretace; zásada interpretačního postupu od intuitivních představ o obsahu textu k analytičtější interpretaci; zásada variability interpretačního postupu v souladu s akceptováním žákova prvního interpretačního kroku; zásada rovnocennosti interpretačního procesu a jeho výsledku v didaktické interpretaci; zásada otevřenosti interpretace v procesu i výsledku. (Lederbuchová, 2010)

budou žáky citlivě směřovat k pozornému, přemýšlivému a soustředěnému čtení (postupnou a opakovanou četbou)“ (Jindráček, 2015, s. 38).

Za faktory ovlivňující didaktickou interpretaci považuje Jindráček (2011):

a) celkovou koncepci literární výchovy a strukturaci jejího učiva – při osvojení si interpretace si žák uvědomuje své myšlenkové operace, které používá při recepci textu. Je tedy schopen určit základní kvality textu (jazyková rovina, tematická, kompozice).

b) literární vzdělanost učitele a dovednost pedagogické komunikace s žákem (didaktická transformace učiva, výběr textů, výukových metod a forem). Učitel by měl být tím, kdo žáky motivuje k četbě, rozvíjí jejich schopnost komunikovat s textem.

Metoda didaktické interpretace by tedy měla vést žáka k tvorbě vlastního psychického obsahu, který vychází z estetického významu a hodnot textu. Ve svém vědomí si tak jedinec nekonstruuje pouze obraz své četby, ale dochází u něj také k vytváření obrazu vnějšího světa.

1.4 Role žákovských prekonceptů v četbě literárních textů

Komunikace čtenáře a textu se odvíjí nejen od dovednosti čtenáře číst, ale také od jeho schopnosti propojovat informace. Čtenář k textu nepřistupuje jako *tabula rasa*, ale již s sebou nese vlastní životní i čtenářskou zkušenost. „Výchozím klíčovým momentem je předpoklad, že učení nezačíná školou a neomezuje se na ni“ (Skalková, 1999, s. 125). Z toho důvodu považujeme za důležité před četbou (výukou tématu) zjistit, jakými prekoncepty k danému tématu, obsahu žáci disponují.

Prekoncept⁵³, neboli prekoncepce, lze chápat jako vnitřní, subjektivní představu, ve spojitosti s literární výchovou představu o díle, autorovi, literárním směru aj. Škoda, Doulík (2010) definují prekoncept „jako vnitřní intuitivní formu existence objektivního konceptu v subjektivním světě“ (Škoda a Doulík, 2010, s. 9). Prekoncepty vznikají nahodile, jsou specifické dle svého nositele a jeho chápání pojmů na základě získaných zkušeností a vlivů (rodinné prostředí, škola, kolektiv atd.). Vyskočilová, Dvořák (2002, s. 54) doplňují „prekoncepty organizují a zobecňují minulou zkušenost a vztahují se k současnosti, umožňují interpretovat současnost na základě minulých zážitků; zároveň

⁵³ Pojetí prekonceptů úzce souvisí s konstruktivistickým pojetím vzdělávání, jež vychází z poznatků J. Piageta a G. Bachelarda.

umožňují predikci budoucnosti, předem vylučují málo pravděpodobné možnosti. Tak nám pomáhají orientovat se v každodenním životě.“ Za opak prekonceptů považujeme **miskoncepty** (miskoncepce), tedy mylné představy, jež mohou vzniknout u žáků nepochopením učiva.

Miskoncepty a prekoncepty jsou zahrnuty v **dětském pojetí**, které „představuje komplexní chápání určitého fenoménu (jevu, věci, procesu, faktu, děje, zákonitosti aj.) konkrétním žákem“ (Škoda a Doulík, 2010, s. 8). Dětské pojetí vzniká spontánně v daném prostředí a za určitých okolností, nemusí být jasně zformované. Školní prostředí dětské pojetí ovlivňuje záměrně, neboť žákovi podává přesné informace, upravuje jeho mylné představy. V souvislosti s edukačním procesem tedy hovoříme o **žakově pojetí učiva**⁵⁴. Zde se projevuje nejvíce ono individuální tvoření představ, neboť učivo je zprostředkováno všem žákům stejně, ale každé dítě si jej osvojuje, přepracovává podle svých schopností a zkušeností, čímž si vytváří vlastní pojetí učiva.

Doulík (2005) vymezil tři složky dětského pojetí.

a) kognitivní složka – charakterizována svým obsahem a rozsahem, žákova úroveň kognitivního pojetí je ověřitelná, neboť se vztahuje ke konkrétnímu fenoménu, jehož obsah je možné vymezit. Žák by měl disponovat určitým rozsahem vědomostí a dovedností. Kognitivní složka je vytvářena záměrně (předání konkrétního učiva), ale i spontánně (zážitkem, zkušeností).

b) afektivní složka – formována při spontánním vzniku dětského pojetí, tedy na základě individuální zkušenosti, mnohdy spojené s emocionálním kontextem. „V kontextu prožité situace a s ní spojeného emocionálního pozadí se vnější jev či objekt přetváří do vnitřního žakova pojetí, přičemž emocionální složka přispívá k utvoření subjektivního smyslu zapamatované informace“ (Škoda a Doulík, 2010, s. 23).

c) strukturální složka – zachycuje vztahy mezi prekoncepty, v souvislosti se strukturální složkou hovoříme o tzv. **naivní teorii dítěte**, dítě jako individualita formovaná svým okolím si tvoří vlastní konstrukce významu pojmů (dětské nazírání

⁵⁴ „Souhrn poznatků, představ a interpretací, které si o učivu vytváří žák nebo student. Je individuálně svébytné; to znamená, že žáci stejného věku se mohou v pojetí téhož učiva lišit. Žakovo pojetí učiva se nevytváří jen na základě té podoby učiva, která je prezentována ve výuce (učitelem, učebnicí aj.), ale často na základě naivních teorií dítěte, jež nemusí být v souladu s výukovou podobou učiva. Zkoumání žakovských pojetí učiva se věnuje velká pozornost v kognitivní psychologii učení a v oborových didaktikách“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 389).

na svět kolem), jež následně během života (často v konfrontaci s edukačním procesem) prochází ověřením.

Ve výchovně vzdělávacím procesu, tedy i v literární výchově, je kladen důraz na zkušenost⁵⁵ žáka, ta je východiskem tvorby prekonceptů, které jsou základem konstruktivisticky pojaté výuky, jejíž uplatnění nacházíme i v komunikačně pojaté literární výchově⁵⁶. Proces učení a poznávání je charakteristický konstrukcí nových představ i rekonstrukcí stávajících, dochází tudíž k ničení existujících prekonceptů a budování nových. Zde je třeba zdůraznit roli učitele jako toho, kdo by měl znát a ovlivňovat žákovo pojetí učiva vhodně zvolenými metodami a formami. Avšak obměna či zpochybnění prekonceptů v edukačním procesu není zcela jednoduchá, jak podotýká Bertrand (1998, s. 73): „Ukazuje se, že není vůbec snadné přímým vysvětlením vyvrátit dosavadní představy žáka, protože tento typ poznatku klade často odpor i velmi vypracované argumentaci“. Učitel by tedy neměl podceňovat odolnost dosavadních prekonceptů žáka.

Čtenářské prekoncepty žáků hrají v porozumění a přijetí nového textu významnou roli, na což na základě výzkumného šetření poukázala i Lederbuchová (2004).⁵⁷ Při četbě literárního textu je žák konfrontován se svými představami, vytváří si nové prekoncepty, propojuje informace nově získané s dosavadními, rekonstruuje svou čtenářskou zkušenost. Proces rekonstrukce se sestává ze dvou fází, v první si žák uvědomuje novost zkušenosti, ta je srovnávána s vlastní zkušeností žáka, vzniká tak potřeba obnovení struktury stávající zkušenosti. Ve druhé fázi tedy vzniká vlivem rekonstrukce zkušenosti nový prekoncept.⁵⁸ (Lederbuchová, 2010) Prostředkem pro tříbení zkušeností žáka v komunikaci s textem se stává didaktická interpretace textu, během níž žák rekonstruuje vlastní představy nejen o světě, ale i o konkrétním textu (zvláště pak při opětovném čtení), značnou roli hraje i estetické vnímání. Rozvíjíme tedy komplexní charakter četby. „Jak z hlediska účasti žákových aktivit smyslového vnímání, emocionálních, intelektových i fantazijních, tak

⁵⁵ Iser (2001) v souvislosti s rolí zkušenosti v procesu recepce textu dodává „Je-li svět textu promítnut do vlastní zkušenosti, může vzniknout velmi diferencovaná škála reakcí, v níž lze vyčíst napětí vzniklé z konfrontace vlastní zkušenosti se zkušeností potenciální. Myslitelné jsou dvě extrémní reakce: buď se svět textu jeví jako fantastický, protože protiče všem našim zvyklostem, nebo jako banální, protože se s nimi tak dokonale ztotožňuje. Tím způsobem se ukazuje nejen to, jak velkou měrou se naše zkušenosti podílejí na uskutečňování textu, ale i fakt, že v tomto procesu se s našimi zkušenostmi vždycky něco děje“ (Iser, 2001, s. 44).

⁵⁶ Viz Homolová (2008), Lederbuchová (2010) aj.

⁵⁷ Oblíbenost žánru je výrazným determinantem, pokud dítě upřednostňuje jeden žánr, své zkušenosti přenáší i do četby děl jiného žánru.

⁵⁸ Vyskočilová, Dvořák (2002) přibližují, jak může žák naložit s novou informací: „1. Starou informaci zapomene a na její místo uloží novou; 2. Nepřijme novou informaci, nevěnuje jí pozornost, uzavře se vůči ní; 3. Přijme novou informaci, ale upraví ji tak, aby odpovídala starému pojetí (asimilace); 4. Starou zkušenost přizpůsobí nové informaci (akomodace)“ (Vyskočilová a Dvořák, 2002, s. 53).

z hlediska celostního charakteru vyučování ve vztazích estetické a didaktické interakce⁵⁹
(Lederbuchová, 2010, s. 127).

⁵⁹ Didaktická interpretace jako činitel nejen na rovině žák–text, ale i učitel–žák, učitel–text.

2 Literatura s historickou tematikou

Zaměřujeme-li naši práci na problematiku zachycení recepcí a interpretací textů s historickou tematikou, je třeba si tento pojem vymežit. V teorii literatury se ve spojení literatury s historickým námětem setkáváme s pojmy historický román⁶⁰, historická literatura (ve smyslu textů z doby minulé i ve smyslu textů, které zprostředkovávají fiktivní příběh z doby minulé), za souhrnné označení můžeme považovat termín historická beletrie (fikce), historická próza.

Vlašín (1984) ve *Slovníku literární teorie* vymezuje historickou povídku a historický román, ten definuje následovně: „žánrová forma románu, určená především hlediskem tematickým, tj. zaměřením na děje dob minulých, materiálem, jehož základ tvoří historická fakta a realie, mající evokovat obraz daného historického období“ (Vlašín 1984, s. 136). V rámci hesla historický román se dále věnuje typovým obměnám (dle námětu a autorského záměru) a vývoji žánru. (srov. Lederbuchová, 2002)

Starší pojetí rovněž představuje literární teoretik B. Dokoupil (1987) vycházející z teorie maďarského filozofa a literárního kritika G. Lukáče. Stanovuje požadavek časového odstupu autora od látky přibližně šedesát let⁶¹. „Po uplynutí šesti desetiletí patří totiž mezi pamětníky ztvárňované doby již jen příslušníci nejstarší generace. Pro společnost jako celek se události oné doby stávají historií“ (Dokoupil, 1987, s. 18, srov. Lederbuchová, 2002 s. 105). Společnost se tak s historií seznamuje zprostředkovaně prostřednictvím dokumentárního materiálu a historické studie. O nemožnosti autora prožít popisovanou dobu hovoří i J. Hrabák (1983). Na rozdíl od Dokoupila (1987) však bere v potaz absenci empirie čtenáře. Hrabák (1983) zdůrazňuje, že se historickou prózou nestane dílo, které zestárne, tedy pojednává o době autora, jež je z pohledu současného čtenáře vnímána jako historie (např. *Remarque Na západní frontě klid*).

Historismu v literatuře se věnuje i Lederbuchová (2002), dle ní pojem označuje „specifičnost literárních děl s historickou látkou, tj. takových, která odkazují svými tématy do minulosti k historickým skutečnostem“ (Lederbuchová, 2002 s. 105). Rovněž vymezuje odstup autora od látky, jejíž zpracování podléhá autorovu záměru (volba žánrové variace, jazykových a kompozičních prostředků aj.) „Má-li však dílo zachovat status historického žánru, musí obsahovat informace, které umožní čtenáři jeho látku alespoň obrysové

⁶⁰ Další variantou je historická novela, povídka a historické drama.

⁶¹ Odlišení od románu retrospektivního, který stojí na pomezí současného a historického románu, neboť pojednává o minulosti, vychází však z autorovy zkušenosti.

historicky identifikovat“ (Lederbuchová, 2002, s. 105). Stejně jako Vlašín (1983) se autorka dále věnuje žánrovým variacím a vývoji historismu v literatuře. Vymezuje tři základní tendence autorovy práce s námětem. V první autor vychází z podrobné studie historického období, vytváří tak iluzivně věrný příběh, který zachycuje správné pořadí historických událostí, věrně vykresluje prostředí i postavy. Díla disponují díky beletrizovanému obrazu historie velkou poznávací hodnotou.⁶² Ve druhém přístupu historické interpretace autor propojuje současné dění s historickým, vzniklou paralelou tak upozorňuje na aktuální i konstantní společenské problémy.⁶³ Poslední přístup autora k historickému námětu představuje snahu přiblížit úděl člověka i jeho jednání v krizových životních situacích, kterým dle Lederbuchové (2002) historická látka umožňuje více vyniknout.

Mocná (2004) v souvislosti s pojmem historický román uvádí: „za historický považujeme každý román odehrávající se v době, již autor nezná z vlastní zkušenosti a svou fikci opírá o zprostředkované informace“ (Mocná, 2004, s. 239). Opět tedy pracuje s premisou absence autorovy empirie. Časová vzdálenost čtenáře od námětu však není relevantní. Zpracována bývá převážně významná historická epocha, či zlomové historické události. Recipientovi historický román nabízí možnost odpoutání se „od žité reality k **někdejšímu způsobům bytí** a (nadčasově platným) lidským situacím“ (Mocná, 2004, s. 239, zvýrazněno autorem citace). Mocná (2004) rovněž jako Lederbuchová vymezuje tři typy autorovy interpretace historie. První typ, označuje za mimetický, je srovnatelný s pojetím Lederbuchové (2002). Autor se snaží pomocí umělecké stylizace o věrohodné zachycení reálií (událostí, prostředí aj.).⁶⁴ „Ovšem co se jako ‚pravdivé‘ jeví v jedné recepční fázi a komunikační perspektivě, nazíráno odjinud může na věrohodnosti ztrácet“ (Mocná, 2004 s. 240). Opakem mimetického typu je typ projekční. Autor využívá historického rámce k promítnutí morálních i ideových problémů současnosti, jedná se tedy o tendenční beletrii.⁶⁵ V atraktivizačním typu se na pozadí minulosti odvíjí dobrodružný příběh s tématem lásky, cti aj., který by v současnosti nebyl reálným. Historie tak poskytuje kulisy pro přitažlivé téma.⁶⁶

Historický román je dle Mocné (2004) značně diferencovaný „jako jeden z mála obsahuje celé spektrum modalit krásné literatury (míří k čtenářstvu nejvytříbenějšímu

⁶² Jako příklad uveden *Mistr Kampanus*.

⁶³ Jako příklad uvedeno dílo *Kladivo na čarodějnice*.

⁶⁴ Jako příklad uvedeno dílo A. Jiráska, W. Scotta.

⁶⁵ Jako příklad uvedeno dílo *Markéta Lazarová*.

⁶⁶ Jako příklad uvedena tvorba A. Dumase.

i naivnímu, k dospělým i dětem, pomocí překladů překračujeme hranici jazyka a kultur), jako jeden z nemnoha románových typů tedy disponuje rozvinutou variantou populární i uměleckou“ (Mocná, 2004, s. 240). Dále se Mocná, rovněž jako Lederbuchová (2002) a Vlašín (1983), věnuje historickému exkurzu do vývoje žánru.

Vhled do pojetí historického románu v anglosaských literárněteoretických příručkách nám poskytuje např. Abrams (1999), Childs, Flower (2006), Cuddon (2013). Abrams (1999) uvádí: „Historický román nejen že si vybírá prostředí, události a postavy z historie, ale také činí z historických událostí a problémů rozhodující prvek pro ústřední postavy a narativ příběhu“ (Abrams, 1999, s. 194). Za zakladatele žánru označuje autor W. Scotta. Na příkladu titulu *Ivanhoe* Abrams (1999) demonstruje, že některé z největších historických románů využívají protagonisty a činy k odhalení toho, co autor považuje za hybné síly historického procesu.

Childs, Flower (2006) pojmají historický román jako „termín, který odkazuje k románům, jež se odehrávají v období rozpoznatelném jako ‚historické‘ v okamžiku psaní díla. V narativu může být použit minulý čas; příběh tak může působit jako napsaný v minulé době či mezidobí. Námět historického románu má tendence zahrnovat veřejné i soukromé události; protagonistou může být buď skutečná historická osoba, nebo smyšlená postava, jejíž osud je zasazen do skutečných událostí“ (Childs a Flower, 2006, s. 107). Dle autorů se historický román nachází na rozmezí mezi realistickým románem a národním eposem (při zobecnění historické podstaty).

Ve slovníku Cuddona (2013) je historický román definován jako „forma fiktivního vyprávění, které rekonstruuje historii a imaginativně ji opětovně vytváří. Mohou se objevit postavy jak historické, tak i fiktivní. Ačkoli se jedná o fikci, dobrý historický romanopisec důkladně zkoumá vybrané období a usiluje o věrohodnost“ (Cuddon, 2013, s. 383). Stejně jako předchozí autoři i Cuddon se následně věnuje vývoji žánru, jehož počátky v Anglii zasazuje již na konec 17. století.

K pojmu historická fikce se vymezuje i Cai (1992). Ve svém příspěvku vnímá historickou beletrii jako hybrid mezi literaturou faktu a beletrií – není tak seriózní jako historie, zároveň však natolik omezuje představivost, že ji nelze považovat za fikci. (srov. Induráin, 1995; Jacobs, 1961)

Zamyšlení nad historickým románem poskytuje i španělský filolog Induráin (1995), který rozporuje časové vymezení látky (příběh odehrávající se v minulosti). Považuje jej

za vágní, obecné, odpovídající starší definici F. Buendía (1963, s. 16–17, in Induráin 1995, s. 16): „Definovat historický román, v přesném smyslu, znamená o něm jednoduše říct, že se románová akce vyvíjí v minulosti; jeho hlavní postavy jsou imaginární, zatímco historické postavy a skutečné události tvoří sekundární prvek příběhu.“ Induráin (1995) dále zdůrazňuje roli autora, který musí v historickém románu rekonstruovat, nebo se alespoň pokusit rekonstruovat období, v němž se děj odehrává, zároveň však musí nalézt rovnováhu mezi historickými prvky (období, postavy) a fiktivními prvky (včetně postav).⁶⁷ Pokud by se autor zaměřil více na historickou rekonstrukci, stala by se z díla literatura naučná, historický román připomínající pouze svým názvem. Induráin (1995) shledává podstatu historického románu jako žánru v jeho obsahu, tématu nebo zápletky, rovněž poukazuje na nejasnou strukturaci žánru i na jeho oblíbenost, která jej, jak tvrdí filolog, zachraňuje před úpadkem. Induráin (1995) hodnotí význam historického románu následovně: „Současnost a minulost se spojují v historickém románu: na jedné straně je víze minulosti osvětlena znalostmi současnosti a porozumění minulosti zase obohacuje současný svět a nutí nás dívat se na budoucnost novými očima; člověk, který přemýšlí o své minulosti, chce vědět, odkud pochází, aby lépe věděl, kým je a kam směřuje. Přispívá⁶⁸ také k obnovení naší historické paměti, kolektivní paměti, a tedy k prohloubení vědomí naší svobody“ (Induráin, 1995 s. 59–60).

Z výše zmíněných pojetí historického románu je patrné, že tuzemští autoři literárněteoretických slovníků z počátku tisíciletí akcentují časový odstup autora od látky. Avšak toto vymezení není považováno za vhodné⁶⁹, neboť zařazení titulu do žánru je ovlivněno vnějšími vlivy (čtenářova znalost o autorovi, či věku účastníků událostí). Nelze očekávat, že recipient bude dohledávat informace o autorovi, aby vhodně zařadil titul do žánru. V definicích anglosaských literárněteoretických slovníků absentuje u nás zdůrazňovaná nemožnost autorova prožitku⁷⁰, ona historičnost je zde odvíjena od doby vzniku příběhu.⁷¹ Jak poukazuje Kubíček (2011), hledisko časového vymezení by se mělo přesunout z vnější charakteristiky historického románu do vnitřní, tzn. odkaz na minulost v díle (za časů, léta páně atd.). Ústřední roli v identifikaci žánru autor spatřuje v jazykových výrazech díla (např. archaismy uplatněné v popisu prostředí, složení

⁶⁷ Autor tak zdůrazňuje pospolitost historie a literatury v historickém románu.

⁶⁸ Historický román.

⁶⁹ Kritika zaznívá v publikaci R. Bilíka *Historický žánr v slovenskej próze* (2008), na niž navazuje T. Kubíček svou studií *Sémiotika žánru historické fikce* (2011).

⁷⁰ Tento požadavek stanovuje ve své definici historického románu i C. M. Induráin (1998), autor hovoří o časovém odstupu 50 let.

⁷¹ Uchopení námětu, historické látky, volba protagonistů, kompozičních a jazykových prostředků.

společnosti aj.). Kubíček (2011) se k významu historická fikce vyjadřuje následovně: „Dokáže osobitým způsobem vrátit člověka do dějin, oživit ho v dějinách, a to tak, že pro něho stvoří dějiny. Jsou to dějiny možné. Jen připomínající ty skutečné, ale definitivně od nich vzdálené, neboť jsou produktem specifické intence a náhoda v nich nemá místo: v důsledku toho má každý jejich element svoji specifickou, totiž estetickou funkci při výstavbě fikčního světa. (...) Tento svět si nenárokují historickou věrohodnost, pouze fikční. Je to svět, který se může zdát dokonce přístupnější než náš skutečný svět, protože bytosti, které jej obývají, myslí před našima očima a zmnožují tak naši vlastní perspektivu. Fikce má schopnost dějiny nejenom zpřítomnit, ale pomocí prostředků narativní výstavby, které přísluší toliko jí, **nám je postavit před oči.**“ (Kubíček, 2011, s. 15, zvýrazněno autorem citace).⁷²

Lze říct, že historická fikce (próza) je svébytným žánrem, jehož pojmosloví není ustálené. Absentuje formulace jednotné definice žánru. Problematickou částí možné definice se stalo časové vymezení odstupu autora od látky i samotné vnímání textu jeho recipientem (co on považuje za historii). V práci i výzkumu jsme operovali s pojmem historická literatura, texty s historickou tematikou ve smyslu historická fikce. Jelikož jsme se při výběru textů s historickou tematikou opírali o zažitý požadavek časového odstupu autora od látky (vyjádřen v tuzemských literárněteoretických slovnících), zvolili jsme ukázky z intencionální tvorby pro děti a mládež, které tento požadavek splňují. V čele stál vypravěč, jenž seznamoval čtenáře se svým životem v době minulé. Vybrali jsme tituly, které bychom zařadili do příběhové prózy s dětským hrdinou (próza ze života dětí). Žáci mohli číst fiktivní deníky dětí i jiné prozaické texty.

2.1 Intencionální literatura pro děti a mládež s historickou tematikou

V přesahu do intencionální literatury je historická fikce definována v publikaci P. Hunta *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (2004) či starším příspěvku L. B. Jacobse *Historical Fiction for Children* (1961). Jacobs (1961) v souvislosti s historickou fikcí hovoří o dílech, jejichž autoři píšou o době, kterou sice neznají,

⁷² Kubíček (2011, s. 15) dodává: „Narativizovaná historie se díky tomu subjektivizuje, získává lidský rozměr: základními nástroji se v této souvislosti stávají např. subjektivizovaný vypravěč, vnitřní monolog, přímá či polopřímá řeč, myšlení postav či scénické vyprávění. Výsledkem je, že se stáváme jakoby bezprostředními svědky reprezentovaných dějů. Fikce nám tedy umožňuje historii (příběh historie) ‚zakusit‘.“

ale nastudovali si k ní potřebné podklady.⁷³ Díla jsou převážně tedy výsledkem autorovy imaginace. Historickou fikci považuje Jacobs (1961) za důležitý žánr literatury pro děti a mládež. „Má romantickou přitažlivost – přitažlivost toho, co bylo a nemůže být znovu. Má novost – novost odlišnosti v jídle, oblečení, obydlí, zvycích, zábavě, dokonce i v jazyce. Má uspokojivá témata: například dobrodružství, tajemství, domácí a rodinný život, migrace. Poskytuje barvitě kulisy – sruby, pevnosti, plachetnice, kryté vozy, indiánské vesnice apod.“ (Jacobs, 1961, s. 191). Historická fikce by měla tedy mladého čtenáře zaujmout, udržet jeho zájem a povzbudit jej v četbě. Dětský čtenář se může identifikovat s dětským protagonistou, nasát atmosféru let minulých, vhlédnout do života lidí, kteří se snažili žít ve své době dobrý život, poznatky⁷⁴ srovnat s vlastním životem. Takto zapojenému dítěti se tedy zdá, že za krátkou dobu zná onu dobu jako svou vlastní a nechápe ji jako zajímavé historické prostředí a události, ale jako živé okamžiky bezprostřední reality. (Jacobs, 1961)

Autor klade důraz na seznámení dětí s kvalitní historickou fikcí, která podpoří jejich rozvoj identity, vědomí sounáležitosti. „Fakta a události pak nacházejí svůj význam v plynutí života, ve schopnosti inspirovat člověka v zápase s jeho osudem“ (Jacobs, 1961, s. 192). Jacobs (1961) pouze historickou fikci nevyzdvihuje, zvažuje i úskalí, která se mohou u titulů objevit: přílišná malebnost (ve smyslu odklonu od žánru, v zájmu autora není podat realistický pohled na život); nepřesnost (časová, geografická, kulturní, porušení ducha doby)⁷⁵; jazyk (třeba zachovat jazykových výrazů typických pro danou dobu)⁷⁶, fakta a informace (nezahltit příběh fakty).

Fisherová (2004) vymezuje historickou fikci jako žánr, jenž je ukotven ve faktografii, což jak podotýká je paradoxní (v kontextu pojmu literární fikce).⁷⁷ Autorka rovněž zdůrazňuje, že pro psaní historické fikce není dostačující znát realie, ale zakomponovat je do děje tak, aby zůstala zachována autenticita doby, nevznikaly tak nejasnosti, které by narušily atmosféru příběhu (např. v promluvě postav, nelze použít

⁷³ Jako protipól autor uvádí díla, která vznikla jako současná, avšak časem získala patinu historie, např. *Dobrodružství Toma Sawyera*. Dnešnímu dětskému čtenáři se zdají být díla historická, avšak nevznikala s cílem přiblížit historii, autoři zachycují svou dobu, jíž jsou svědkem. (srov. Hrabák, 1983)

⁷⁴ Zjištění, že potřeby lidí (mentální, fyzické, emocionální, duchovní) se příliš nezměnily.

⁷⁵ Pokud se postavy chovají jako současníci, příběh je pro děti zavádějící.

⁷⁶ Zároveň je třeba zvážit atraktivnost textu, příliš pro dětského čtenáře neznámých, těžko uchopitelných slov, jej od čtení knihy odradí.

⁷⁷ Pod heslem historická fikce pro děti encyclopedia.com definuje historickou fikci pro děti jako „žánr, který se snaží propojit skutečné události z historie s beletrizovanými postavami a dějovými liniemi ve snaze vytvořit příběh, který by zaujal mladé čtenáře.“ (encyclopedia.com, online) Poukazuje na vývoj historického románu a z něj vytvořené větve historické fikce pro děti. Více viz <https://www.encyclopedia.com/children/academic-and-educational-journals/historical-fiction-children>.

současné fráze⁷⁸). Historickou fikci autorka dělí na díla, která pracují s reálnými historickými osobnostmi, a na díla, v nichž vystupují fiktivní postavy. Z hlediska vývoje žánru se v počátcích „reálné osobnosti vyskytovaly často, stále více byl zdůrazňován sociální aspekt dějin, nikoli politický, příběhy tak začaly vyprávět o životě běžných i smyšlených lidí“ (Fisherová in Hunt, 2004, s. 490).

Hunt, Foxová (2004) vyčleňují zvlášť literaturu, která pracuje s tématem války. Přestože beletrie zpracovává složité téma, patří mezi oblíbené žánry, rovněž produkci věnující se tématu (hlavně druhé světové válce) nelze považovat za zanedbatelnou. Důvod oblíbenosti je spatřován v realistickém pojetí příběhů, propojování se znalostmi o událostech. Čtenáři mohou obdivovat hrdinství postav, číst o jejich životě.⁷⁹ Na druhou stranu autoři připouští, že ne všechna díla dosahují hlubších kvalit, některé tituly vznikaly/vznikají za účelem propagace ideologie, šovinismu, často ve formě komiksu. Hunt, Foxová (2004) jsou si vědomi diskuze, která se nad intencionální literaturou s válečnou tematikou vede, a to sice, zda je vhodná pro dětského čtenáře, zda by děti měly číst o bezpráví, ztrátách naděje, o dobách, kdy i dospělí byli bezmocní. Otázkou tedy je, zda a nakolik máme děti před těmito fakty chránit.

Agnewová, Foxová (2001, in Hunt a Foxová, 2004) věří, že by si děti měly být vědomy zla, jež se odehrálo v minulosti, a zároveň i odvahy, která se mu postavila čelem a porazila jej. Pokud mají děti porozumět světu, v němž žijí⁸⁰ a své budoucnosti v něm, potřebují příběhy, které zkoumají podstatu a zkušenost války. Mladí čtenáři jsou prostřednictvím příběhů „vyzváni, aby prozkoumali podstatu násilí i utrpení, pronásledování i vytrvalosti, nenávisti i věrnosti, sobeckosti i obětavosti. Jsou požádáni⁸¹ sdílet autorovo odsouzení války a odporné víry, které vedou ke konfliktům, a cítit soucit pro utrpení, které na nevinné uvalilo těch pár mocných“ (Agnewová a Foxová, 2001, s. 53, in Hunt a Foxová, 2004, s. 500).

V obecné rovině lze vliv historické prózy na čtenáře popsat slovy Schwaba (2005, s. 24): „Historická fikce přidává lidský prvek událostem, které se někdy mohou zdát jako vzdálené a nudné (...) fiktivní historie umožňuje mladým lidem pocítit, jak se mohlo žít v dané době.“ Nalezení potěšení z četby historické beletrie je výchozím bodem k projevení

⁷⁸ Mocná (2004) naopak hovoří o jazyce a slohu, jež odpovídá autorově době, neboť dílo vzniká s určitým záměrem, vztahem k současnosti autora. Avšak autor by měl vhodně používat i archaismy.

⁷⁹ Zdůrazňovány charakteristické rysy pro daný národ, jeho hodnoty, pojetí hrdinství.

⁸⁰ Doslovně: svět, který zdědily.

⁸¹ Prostřednictvím textu.

zájmu a hlubšímu pochopení historie. Historickou literaturu primárně zaměřenou na dětského a dospívajícího čtenáře lze považovat za „dobrý prostředek k poznání konfliktů, utrpení, radosti a zoufalství těch, kteří žili před námi“ (Huck, Hepler a Hickman, 1987, in Cai, 1992, s. 532). Zároveň historická fikce pro děti poskytuje mladému čtenáři vyvážený pohled na světlé a stinné stránky dějinné reality a nabízí mu až nutnost potřeby diskutovat o konkurenčních vizích a interpretacích historických událostí⁸². Výraznou roli v interpretaci díla hrají i emoce, které ve čtenáři vzbuzuje. Zvláště témata války a smrti, která lze do jisté míry považovat za tabuizovaná témata, zejména na prvním stupni základní školy, mohou vést k otevření prostoru pro vyjádření názorů, pocitů, strachu z neznámého. Historická fikce jako literární žánr nabízí mladým čtenářům možnost zhodnotit autorovo uchopení námětu, srovnání děl s obdobnou tematikou.

2.1.1 Žánrové variace intencionální literatury pro děti a mládež s historickou tematikou s důrazem na současnou tvorbu

Nejčastějším žánrem historické prózy pro děti a mládež bývá **příběh s dětským hrdinou**⁸³ (někdy také jako próza ze života dětí, např. Morris Gleitzman série *Once*, František Tichý *Transport za věčnost*) jehož variací je forma fiktivního deníku (edice *Můj příběh* nakladatelství Egmont přibližující historické události očima přímého dětského účastníka), případně příběh s dívčí hrdinkou (historie slouží jako podkres milostného příběhu např. Zuzana Francková *Osudová láska*). Stejně jako tomu bylo v knize *Osudová láska* i v současné tvorbě se setkáváme s příběhy, v nichž se prolínají životy dvou protagonistů, každý je však z jiné doby. Z české současné tvorby uvádíme jako příklad Naďu Revilákovou a její titul *Deník Dory Grayové* (současnost a rok 1942); zahraniční zástupkyní je Anne Blankmanová *Černobylské dívky* (rok 1986 a 1941).

⁸² V hodinách dějin se spíše děti setkávají s faktografickým pojetím výuky, které zapříčiňuje odosobnění dějinných událostí. Cai (1992) poukazuje na schopnost historické literatury připomenout dětem prostý fakt, že za v učebnicích prezentovanou statistikou, ideologií a další informací se skrývají osudy lidí, kteří v dané době žili. Historická fikce propojuje dětem tři časové roviny: minulost, současnost a budoucnost, učí je tak mimo jiné i schopnosti *historical empathy*, tedy pochopení a vcítění se do bytí druhých.

⁸³ „Próza s dětským hrdinou je zaprvé spjata s určitým okruhem témat a motivů, které vycházejí z pozice hrdiny a jeho roviny poznání sama sebe v daném prostoru a v časové určenosti (sebeuvědomování dítěte, hrdinství dítěte, překonávání existenčních problémů, osamocenenost, problémy dospívání, začleňování se do kolektivu /často třídního a prázdninového/, hodnoty kamarádství, vztah mezi dospělým a dětským světem, erotika, rasové problémy, život handicapovaného dítěte aj.), které se neustále proměňují“ (Čeňková, 2000, s. 38).

Dalším výrazným žánrovým pojetím historické tematiky v literatuře pro děti a mládež se stala **dobrodružná literatura**⁸⁴ s prvky detektivky – současnou zástupkyní je Daniela Krolupperová a její tituly *Past na korunu; Zločin na Starém Městě pražském*, v nichž se čtenáři neseznamují pouze s detektivním příběhem, který se odehrává v době minulé, ale autorka dětem poskytuje i reálie o dané době. Posílena je tudíž poznávací (vzdělávací) funkce literárního díla. Prvky detektivky ve své tvorbě pro děti uplatňuje i Vlastimil Vondruška v sérii o Fiorelle, dceři alchymisty na dvoře Rudolfa II. Autor jako historik, důmyslně propojuje reálie s fiktivním příběhem dětské party, jež se vrhá do řešení záhad.⁸⁵

S **uměleckonaučnou literaturou**⁸⁶ ve spojení s historií se děti setkávají např. v čítankách (viz analýza čítanek). Autoři poutavou formou zprostředkovávají reálie, poskytují tak oživení někdy suchého výkladu dějin. Často se děti setkávají v knihách s prvky humoru a ironie, což odlehčuje a zpřístupňuje události historie. Knihy nejsou dětem přístupné pouze svou stylistickou a jazykovou stránkou, zaujmou převážně i svou vizuální podobou. Velmi populární se stala tvorba Lucie Seifertové *Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí*⁸⁷, série Martiny Drijverové *České dějiny očima Psa*. Za novinku lze považovat titul Sylvie Francové *Áďa spadla do kanálu aneb Putování dávnou Prahou*.

Významnou zástupkyní **populárně-naučné literatury**⁸⁸ pro děti a mládež je Renáta Fučíková (ve spolupráci s Danielou Krolupperovou *Historie Evropy*), jež tvoří vlastní autorské knihy (*Historie Čechů v USA*), zároveň také doplňuje knihy jiných autorů

⁸⁴ „Dobrodružná literatura je tematicky a hodnotově značně různorodým žánrem“ (Čeňková, 2006, s. 29). Setkáváme se tedy s vědeckofantastickou literaturou, stopařskými či indiánskými prózami, detektivkou aj., v současnosti populárním subžánrem jest fantasy.

⁸⁵ Za další zástupce současné dobrodružné literatury s historickou tematikou lze považovat: Veroniku Váľkovou a její sérii o Báře a kouzelném atlase; Františka Kalendu (*Pes, kocour a sirotek*), Silene Edgarovou *14–14 přátelství napříč staletími* (příběh o přátelství dvou chlapců z rozdílných dob, rok 1914 a 2014), R. M. Romerovou *Loutkář z Krakova* (propojení magických prvků s reálným světem za druhé světové války).

⁸⁶ Uměleckonaučná literatura propojuje vzdělávací prvky s estetickými, tedy uměleckou a naukovou složku díla. Dle O. Chaloupky (1982b) se od populárně-naučné literatury odlišuje užitím prvků jako např. „stylové a jazykové ozvláštnění, autorská invence a spoluúčast, konkretizovaný emoční akcent, individuální autorský přístup k látce, subjektivní autorská výběrovost z celkové širší látky, individuální autorský komentář, individuální autorské včlenění látky do souvislostí a vztahů atd.“ (Chaloupka, 1982b, s. 87).

⁸⁷ Zde se jedná o formu leporela.

⁸⁸ Chaloupka (1982b) pojímá populárně-naučnou literaturu jako učebnicové texty, zároveň poukazuje na prolínání prvků uměleckonaučné literatury do populárně-naučné literatury. Toman (2006) vnímá populárně-naučnou literaturu jako žánr, jenž je určen starším dětem, zatímco uměleckonaučná literatura se zaměřuje na mladší dětské čtenáře. Obé lze považovat za odnož literatury faktu.

svými ilustracemi (např. ve spolupráci s Alenou Ježkovou životopis⁸⁹ Karla IV). Díla encyklopedického charakteru se mohou těšit oblibě nejen u vyučujících, ale i dětských čtenářů.

Komiks jako svébytný žánr umělecké literatury poskytuje možné propojení historie, příběhu a vizuality. Klade důraz na aktivitu čtenáře, neboť se jedná o „vlastní žánr založený na zamlčování. Nejenže nehybné a mlčenlivé obrázky nemají tutěž iluzionistickou sílu obrázků filmových, ale jejich spojení, jež ani zdaleka nevytváří kontinuum napodobující skutečnost, nabízí čtenáři pouze vyprávění zpřetrhané mezerami, které vypadají téměř jako významové propasti“ (Groensteen 2005, s. 22–23). Zástupcem spojení komiksu s historickou tematikou může být: Klára Smolíková *Husité*, Loïc Dauvillier *Dítě s hvězdičkou*, série edukativních komiksů Erica Heuvela *Rodinné tajemství*, *Hledání*.

2.1.2 Vybraná témata literatury s historickou tematikou

Jak jsme již výše zmínili, historická fikce zprostředkovává témata, která mnohdy můžeme považovat za tabuizovaná. Texty pro výzkum jsme tedy vybírali tak, aby bylo zastoupeno téma války, smrti i hrdinství. Ve výzkumu jsme se mimo jiné zaměřovali na vnímání těchto pojmů dětskými recipienty. Volili jsme texty, o kterých se domníváme, že působí realisticky.

2.1.2.1 Téma smrti

Smrt je součástí každodenní reality. Vlastní vnímání pojmu smrt bývá u dětí ovlivněno nejen jejich dosavadní zkušeností, ale i otevřeností k tématu v rodině, ve škole. Smrt je, zvláště na prvním stupni vzdělávání, vnímána jako téma, jemuž se mnohdy vyhýbají učitelé⁹⁰ i rodiče. Jedním z důvodů může být ostych (až strach) z tématu a s tím související otázka: Jak to dítěti podat? Za druhý důvod lze považovat tabuizaci tématu ve společnosti. Ačkoli v současnosti hovoříme, nejen v literatuře, o detabuizaci témat, společnost zůstává stále konzervativní. Čím dříve však budeme s dítětem hovořit o této problematice, tím dříve předejdeme pocitům úzkosti a strachu, které by dítě mohlo pociťovat při prvním kontaktu se smrtí.

⁸⁹ Životopisná literatura pro děti jako další z možných variací literatury s historickou tematikou. I zde jest výraznou autorkou Renáta Fučíková (např. *Tomáš Garrigue Masaryk*; *Antonín Dvořák*, ve spolupráci *Hrdinky*). Uvádíme některé další autory: Petr Sís (*Hrej*, *Mozarte*, *hrej*; *Strom života*; *Pilot a Malý princ*), Radek Malý (*Franz Kafka*); Hana Doskočilová (*Když velcí byli kluci*).

⁹⁰ Výzkum V. Plaché (2018) se mimo jiné zabýval i otevřením tématu smrti učitelem v rámci výuky různých předmětů, mimo jiné i literární výchově prostřednictvím literárního textu. Ten vždy volí pečlivě, na základě složení třídy a jejich schopnosti reflektovat text.

Samotnou smrt vnímají děti od desátého roku jako nevyhnutelnost (Kastenbaum a Costa, 1977), která se ve vzdálené budoucnosti týká i jich samotných. U mladších dětí je představa smrti spojena s pocitem dočasnosti, odchodu. Kastenbaum, Costa (1977) uvádí, že během dospívání se představa smrti konkretizuje, neboť jedinci začínají přemítat, kdy a jak zemřou. „Jak se zdá mladí lidé nahlíží na budoucnost jako na důležité vodítko k jejich orientaci na smrt. Značný počet adolescentů a dospívajících očekává, že během několika let zemřou, často násilnými prostředky“ (Kastenbaum a Costa, 1977, 232).

Představy (koncepty), které si dítě vytváří k daným pojmům, tedy i smrti, jsou ovlivněny jeho vývojovou úrovní. Dle Piagetovy vývojové teorie byli naši respondenti prvního stupně (11–12 let) na rozhraní dvou stadií: „Stupeň konkrétních myšlenkových operací (7–12 let), kdy dítě logicky přemýšlí a dokáže řešit problémy, a stupeň formálních operací (12 a více) kdy dítě dokáže přemýšlet o abstraktních pojmech, neboť se rozvíjí jeho abstraktní myšlení“ (Krepia et al., 2017, s. 1720).

V zahraničí (myslíme hlavně Spojené státy americké) se v souvislosti se smrtí a hovorů o ní setkáváme s tzv. *death education*, jež se soustředí na vzdělávání učitelů a rodičů v otázce smrti (přesněji, jak o smrti hovořit s dětmi).⁹¹ Můžeme říci, že v České republice není *death education* realizováno organizovaně, tak jako v zahraničí. Přesto však jedním z možných kroků, jak téma otevřít je práce s intencionální literaturou pro děti a mládež. Ta může mimo jiné dětem nahradit absenci vlastní zkušenosti, pomoci jim skrze příběh přijmout a uvědomit si smrt jako něco neoddelitelného od života. Získaný emocionální a estetický zážitek z četby knihy, jež přináší kontakt s tématem smrti, přispívá k „pozitivně laděným úvahám o hodnotě a smyslu života“ (Šubrtová, 2007, s. 16). Autorka však zároveň uvádí: „V českém literárním kontextu je otevřenost problematice smrti ve vztahu k dětským recipientům spíše výjimečná, ačkoli se psychologové, pedagogové a sociologové v uplynulé dekádě shodují v názorech, že i když je pro dítě časová limitovost života mnohdy nepředstavitelná, je důležité, aby si ji děti začaly uvědomovat a směřovaly tak k větší odpovědnosti za své rozhodování a žití“ (Šubrtová, 2007, s. 5–6).

Se smrtí se děti v intencionální tvorbě setkávají již od malička, když jim jsou čteny pohádky, zvláště pak lidové. Zde smrt vystupuje často jako determinant ovlivňující dětství a dospívání hlavních protagonistů (např. *Sněhurka*, *Jeníček a Mařenka*).⁹² Postupně

⁹¹ Učitelé například absolvují speciální semináře, v nichž se učí, jak vhodně zprostředkovat téma žákům.

⁹² Ovšem záleží, s jakou verzí se děti setkaly. V současnosti se například můžeme v tvorbě pro nejmenší setkat s autorským zásahem do „klasických pohádek“, jenž má zřejmě za cíl zbavit děti strachu z postav

s příchodem dalších žánrů do četby dětí se čtenáři se smrtí setkávají dle výskytu tématu v dané knize. Při práci s historickou tematikou se s tématem smrti setkáváme často, neboť knižní produkce cílí převážně na tematiku druhé světové války, holokaustu. Zde je tedy smrt, či její hrozba, jedním z ústředních témat.

Cíleně se u nás tématu smrti a odcházení nejen v tvorbě pro děti věnuje nakladatelství Cesta domů.⁹³

2.1.2.2 Téma války

„Válka je ‚jedním z nejtěžších životních faktů‘; válka je všude kolem nás; válka naplňuje, přímo nebo nepřímo značnou část knih v dětských policích“ (Hunt a Foxová, 2004, s. 499). Přesto však je válka pro současné děti příliš abstraktní, hůře uchopitelná, neboť boj jedné strany proti druhé, zabíjení nevinných, tedy možná každodenní realita je nepředstavitelná. Částečný vhled do života v době válečného konfliktu, nám však zprostředkovává intencionální literatura. Značná část produkce literatury s historickou tematikou se věnuje období druhé světové války. „Nemyslíme si, že je to náhodou, že značná část dětských knih zpracovává téma druhé světové války. Válka bývá vydávána teď na konci dvacátého století, neboť je zde pocit, že je třeba záznamy sepsat přímo a přenechat generaci 21. století, ještě silnějším pocitem je, že není pozdě učit děti o válce a jejích důsledcích“ (Batho et al. 1999, in Hunt a Foxová, 2004, s. 499).

V hodinách vlastivědy se děti od 4. ročníku seznamují s českými dějinami, jejichž nedílnou součástí jsou války, smrt, útlak obyvatelstva. V pátém ročníku se stávají součástí učebnic vlastivědy i první a druhá světová válka. V učebnicích nacházíme věcné zprostředkování učiva, hrůza daného období i běžný život lidí splývají pouze v data a události. K jejich přiblížení lze využít literární text, který napomůže navodit představu života v dané době. Jak víme, nejlépe se děti učí prostřednictvím zážitku, který mohou nalézt při čtení intencionální literatury, jejímž prostřednictvím vedeme děti k zamyšlení se nad danou problematikou, k vyjádření vlastního názoru. Povzbuzujeme je i k poznání sebe sama.

i námětů, a tak dochází k úpravě konce příběhu i samotných charakteristik postav, jedná se např. o *Veršované pohádky* Helen Andertonové.

⁹³ Zmíňme některé z titulů pro mladší čtenáře, v nichž figuruje v laskavém podání, mnohdy se v knihách setkáme i s humorem: *Anna a Anička*; *Je smrt jako duha?*; *Když Dinosaurům někdo umře*; *Máváme ti, dědo aj.* Dále *Děvčátko s kosou*; *Kamzikův velký skok* (Portál); *Návštěva malé smrti* (Baobab); *Motýlí pošta*; *Anton a Jonatán* (Albatros).

2.1.2.3 Téma hrdiny

Jedním z nejdůležitějších vývojových úkolů dětství a dospívání je budování vlastní identity. Při jejím hledání se mohou děti inspirovat u svých hrdinů. Erikson (1977, 1980 in Holubová, Tisak a Mullins, 2008) doplňuje, že hrdinové nejsou důležité jen jako příklady pro osobní, vnitřní život, ale pomáhají dětem pochopit jejich sounáležitost s kulturou a prostředím, v němž žijí. White, O'Brien⁹⁴ (1998) v souvislosti s dětským hrdinou jako prostředkem formování osobnosti jedince hovoří i tzv. *moral education*⁹⁵. Inspiraci, kde vhodné hrdiny nacházet, nabízí mimo jiné i literatura. „Pozitivní příklad, kvalitní umělecká díla, mohou dětem předložit věrohodný, působivý obraz charakterního člověka, humánních ideálů, inspirativního a pozitivně naplněného života nebo aktivního překonávání překážek a řešení problémů, které přináší lidský život“ (Sladová a kol., 2016, s. 13).

V našem výzkumu, který se primárně zaměřil na recepci a interpretaci textů s historickou tematikou, jsme se rovněž snažili zjistit, jakými představami o hrdinovi respondenti disponují. Co se podle nich pod pojmem hrdina skrývá, čeho je nositelem. Zda v historické fikci nalézají možné hrdiny.

Závěrem si dovoluujeme subkapitulu věnující se intencionální literatuře s historickou tematikou uzavřít slovy spisovatelky, autorky historické fikce pro děti a mládež, E. Klagesové: „Historická fikce vypráví příběhy obyčejných lidí žijících v mimořádných dobách a mimořádných lidí žijících v běžných dobách“ (Klages, online).

⁹⁴ Výzkum byl realizován v roce 1996, autoři se pokusili komplexně pojmut dětské vnímání hrdinství, neboť pracovali se širokým spektrem respondentů ve věkovém rozmezí 5–16 let.

⁹⁵ Morální výchova, někdy uváděna i jako *character education* (tj. hodnotová výchova). Jedinec si osvojuje vhodné životní normy a pravidla. K hodnotové výchově a jejímu uplatnění při práci s textem více viz kapitola 3.

3 Vývoj a současné pojetí literární výchovy, didaktická transformace

Třetí kapitola poskytuje stručný exkurz do historie vývoje literární výchovy, didaktiky literatury, a s ní spojenými změnami v pojetí literární výchovy. V souvislosti s didaktikou oborovou se v úvodu pozastavíme nad jejím postavením v rámci obecné didaktiky. Vzájemnou provázanost nelze opomenout, neboť oborové didaktiky nachází své terminologické ukotvení v obecné didaktice. V závěru kapitoly se věnujeme didaktické transformaci obsahu ve vztahu k literární výchově, zdůrazňujeme roli textu jako učiva i prostředku ke kultivaci kritické, tvořivého a hodnotového myšlení. Vycházíme z tzv. *character education*, k jehož rozvoji je v zahraničí využita i historická fikce.

3.1 Postavení didaktiky literatury v rámci obecné didaktiky

Obecná didaktika⁹⁶ dle Skalkové (1999) „studuje obecné otázky obsahu vzdělávání i v procesu vyučování a učení, které jsou společné všem předmětům“ (Skalková, 1999, s. 17) Dle Janíka (2009b) lze obecnou didaktiku „chápat jako základní pedagogickou disciplínou, která usiluje o systematizaci a interpretaci klíčových didaktických jevů a zákonitostí a o vymezení obecně platných didaktických principů“ (Janík, 2009b, s. 1). V teoretické rovině je cílem obecné didaktiky nejen objasnit pojmy s ní související (např. vyučování, vzdělání, výchova, učivo atd.), ale také se věnuje rozvinutí teorií, jež se vztahují k vyučování a učení. (Janík, 2009b).

Vedle obecné didaktiky se zvláště po druhé světové válce, tedy v 50. a 60. letech minulého století⁹⁷, začaly v našem prostředí rozvíjet oborové didaktiky⁹⁸ jako samostatné vědní obory, které se však opírají o teoretické základy obecné didaktiky⁹⁹. „Byl překonán

⁹⁶ Didaktika z řeckého *didakein* „znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, dokazovat“ (Skalková, 2007, s. 13). Jako pedagogický termín se vyskytuje od 17. století.

⁹⁷ Formování oborových didaktik je v našem prostředí spojeno s rokem 1946, kdy došlo ke zřízení pedagogických fakult. „Za výchozí bod pokusů o formulaci jejich teoretické koncepce se považuje vědecká konference, kterou v roce 1956 uspořádala Vysoká škola pedagogická v Praze“ (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek a Kotásek, 2000, s. 27).

⁹⁸ Janík (2009b, srov. Stuchlíková et al., 2015) podotýká, že vymezení pojmu není ustálené. „Jeho výklady se pohybují v rozmezí od poměrně úzce pojímané **metodiky** (pravidla správného vyučování v určitém oboru) až po komplexní pojetí **oborové didaktiky** jako aplikované vědy založené na základním výzkumu“ (Janík, 2009b, s. 4, zvláště autorem citace). Stuchlíková et al. (2015) v úvodu popisuje oborovou didaktiku „jako na základě vědecké metodologie průběžně zpřesňovanou odpověď na vícečetnou otázku: proč – co – jak – koho – kdy – kde vyučovat, přičemž tato odpověď je hledána v kontextu sociálních funkcí, které škola plní, a s ohledem na cílové aktéry vyučování – žáky“ (Stuchlíková et al., 2015, s. 11).

⁹⁹ Oborová didaktika tedy stojí v těsné souvislosti s obecnou didaktikou. Nemůže být z ní však jen odvozována, neboť se jedná o vědeckou disciplínu „situovanou mezi příslušným vědeckým či jiným oborem a pedagogickými vědami, zejména obecnou didaktikou“ (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek a Kotásek, 2000, s. 30).

stav, kdy oborové didaktiky byly tradičně chápány pouze jako nauky o metodách vyučování jednotlivých předmětům (tradičně zvané metodiky)“ (Spilková, 2007, s. 18). Významným impulsem pro vývoj oborových didaktik v našem prostředí se staly kurikulární reformy po roce 1989.¹⁰⁰

Formování didaktiky literatury je úzce spjato s vývojem pojetí literární výchovy, v následující subkapitole tudíž tuto problematiku přibližujeme.

3.2 Vývoj literární výchovy v procesu formování didaktiky literatury

V souvislosti se vznikem prvních literárněvědných koncepcí a metodik se literární vyučování a jeho pojetí dostává do popředí zájmu na konci 19. století. Otevřel se prostor pro diskuzi nad pojetím literárního vyučování, inovátoři požadovali „výchovnost ve smyslu aktivity žáků“ (Homolová, 2008, s. 39)¹⁰¹, což znamená odstoupení od faktografického přehledového pojetí literární historie. Kritikou pojetí vyučování se zabýval v roce 1890 ve svém článku *Literatura a literární dějepis* H. G. Schauer, věnoval se otázce uplatnění literatury v literární výchově a jejímu propojení s estetikou. (Hník, 2014) Výraznými představiteli kritiky přelomu století se stali např. O. Hostinský či F. V. Krejčí. „Krejčí radikálně odmítá mechanický historismus a žádá, aby se žák ve škole naučil poznat, jestli ta která kniha je uměleckým dílem, či není, aby se naučil souborné vyznění všech myšlenek, citů a nálad, jež umělecké dílo je schopno vyvolat“ (Chaloupka, 1984, s. 23).

Ač by mohly názory představitelů estetickovýchovného hnutí obohatit dobové pojetí literárního vyučování, pro praxi neměly takřka žádný vliv. Jak podotýká Chaloupka (1984) překážkou byla „neschopnost promítnout teoretické a metodologické podněty do didaktické normy v daném učebním předmětu (resp. v komplexu estetickovýchovných předmětů)“ (Chaloupka, 1984, s. 24).

Ve 20. a 30. letech minulého století došlo pod vlivem estetického hnutí Hostinského ke snaze hlouběji provázat faktografické pojetí s literárněestetickými cíli. Důraz byl kladen na význam četby pro podporu literárního vyučování.¹⁰² Na počátku

¹⁰⁰ Ve světě od 60. let.

¹⁰¹ Srov. Hník (2014).

¹⁰² Výrazný vliv na diskurz měly i německé (H. Wolgast, S. Rüttgers) a angloamerické literárněvýchovné teorie (pod vlivem pragmatismu J. Deweyho).

20. let sepsal svůj vhléd¹⁰³ do problematiky literární výchovy F. Götz. Stejně jako jeho předchůdci i on kritizoval memorování letopočtů, jmen a informací o dílech, do popředí zájmu stavěl čtenáře, čtení a interpretaci díla. Obdobná kritika zazněla i od představitelů Pražského lingvistického kroužku¹⁰⁴, kteří „podstatu vidí v tom, že školní literární výchova nemůže prostě redukovat systém literární historie, byť kvantitativní redukcí, nýbrž že *literární výchova má umožnit žákovi osvojit si literaturu samotnou*, soustředit se na formování literární kultury žáka především vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro četbu“ (Chaloupka, 1984, s. 24, zvýrazněno autorem citace). Stejně jako u kritiky přelomu století i zde přes snahu o obrodu podoby literárního vyučování ke změnám ve faktografickém pojetí nedošlo, možné formování čtenářských postojů bylo opět upozaděno. (Homolová, 2008)

Změnu pojetí literárního vyučování přinesly události let 1939 až 1945. Vlivem omezení výuky dějin¹⁰⁵, včetně dějin literatury, se v rámci výuky pozornost přesunula na práci s textem, hodnocení jeho estetiky aj. (Hník, 2014) Vznikl tak prostor pro „esteticky výchovně“ pojaté literární vyučování, jehož možný vývoj zastavily události roku 1948, zvláště transformace školského systému¹⁰⁶. „Literární vyučování se stalo prostředkem výchovy národního, sociálního a politického uvědomění“ (Homolová, 2008, s. 39). Memorování dějin literatury tedy sloužilo hlavně ideologické koncepci vzdělávání. „Jasně se začal uplatňovat marxistický přístup, k otázkám *společenského záběru literární výchovy i výběru uměleckých a společenských hodnot*, jež má literární výchova ve škole žákům přiblížit“ (Chaloupka, 1984, s. 25, zvýrazněno autorem citace). Rovina školní četby se zaměřila na „povolené“ autory a jejich díla. Úpravou prošly i čítankové antologie, do nichž byly ukázky vybírány. Aktivní role žáka při práci s textem byla opět upozaděna.

Od 60. let minulého století vzniká řada odborných publikací¹⁰⁷, které se věnují problematice pojetí literární výchovy, odborný diskurz se rovněž přenáší na stránky

¹⁰³ *Novodobá literatura česká ve škole* (1920), orientována na gymnaziální vzdělávání. Autor prostřednictvím konkrétních literárních textů demonstruje využití literárněvědného psychologismu, zaměření se na žákův prožitek a pochopení textu, porozumění autorské psychologické motivaci vzniku textu. (Lederbuchová, 1995)

¹⁰⁴ Jako významné kritiky stavu literární výchovy uvádíme V. Mathesia a J. Mukařovského.

¹⁰⁵ Důraz kladen na dějiny Říše, vlastní dějiny omezeny, zvláště pak díla osobností, které byly považovány za nepřítel Říše.

¹⁰⁶ V roce 1953 v platnost vešel školský zákon, který upravoval školní docházku, osnovy aj.

¹⁰⁷ Např. J. Machytka a kol. *Metodika literární výchovy* (1962); *Statí pro literárněvýchovnou praxi* (1978); *Literárně-výchovné interpretace* (1970), S. Cenek *Výchova a umělecká literatura* (1966); *Úvod do teorie literární výchovy* (1979), J. Plch *Rozvoj osobnosti a slovesné umění v procesu výchovy* (1974); *O základech teorie výchovy slovesným uměním* (1978); *O výchově slovesným uměním* (1979).

časopisu *Český jazyk a literatura*.¹⁰⁸ (Hník, 2014) Zaznívá opětovná kritika faktografického pojetí výchovy, zdůrazňována je mnohostrannost literární výchovy (ve smyslu slovesném i estetickém), pozornost je věnována nejen zastoupení četby v životě žáka (školní i mimoškolní četba), ale i metodám a formám, které vedou k aktivizaci žáka v hodinách literární výchovy¹⁰⁹, prohlubují jeho schopnost ohodnotit estetické kvality textu. Homolová (2008) však poukazuje na fakt, že se „v metodikách literární výchovy o čtenářství jako svébytném projevu osobnosti žáka neuvažovalo, pouze v souvislosti se společenských zřetel“ (Homolová, 2008, s. 40).¹¹⁰ Doporučováno však bylo využití metod řízeného rozhovoru či besedy, které měly naučit žáka „číst s prožitkem a porozuměním“ (Homolová, 2008, s. 40).

Společně s diskurzem nad pojetím obsahu literární výchovy vznikly výzkumy¹¹¹, které se zaměřily na čtenářství dětí v provázanosti s literární výchovou.¹¹² Ústředním představitelem výzkumů a polemik nad obsahem literární výuky se stal O. Chaloupka, který se zabýval komplexním pojetím literární výchovy a jejího vlivu i mimo školu. Jak podotýká Homolová (2008) výzkumný kolektiv okolo Chaloupky na základě výsledků výzkumů formuloval „soubor tezí, vyjadřujících, co je rozhodující pro perspektivní orientaci literární výchovy. Byly jimi:

- *celistvost literární výchovy*, resp. její působení na všestranný a harmonický vývoj dítěte;
- *celoživotnost a uplatnitelnost literární výchovy*, tzn. aby dítě mohlo průběžně její výsledky využít ve vlastní četbě (konstitutivní a procesuální role literární výchovy);
- *aktivační a stimulační funkce literární výchovy* jako principiální zřetel, jenž se musí uplatňovat od počátku dětského čtenářství po celý průběh literární výchovy v přiměřeném sepětí s adekvátní četbou a okruhem mimočtenářských zájmů a činností dítěte;

¹⁰⁸ Zde vystupuje J. Šlajer. Jak podotýká Lederbuchová (1995) Šlajer v navrhovaném konceptu literární výchovy využívá „už komunikativně pojatou interpretaci textu, která respektuje významovou potenci struktury textu i čtenářskou kompetenci žáka“ (Lederbuchová, 1995, s. 25).

¹⁰⁹ Cenek zdůrazňoval propojení literární výchovy s vnitřním i vnějším světem žáka, mimo jiné poukazyval na „vzájemnou závislost spontánní četby žáků a vědomostí i dovedností získaných ve škole“ (Chaloupka, 1984, s. 28). Stěžejní rolí žáka v literárněvýchovném procesu se opakovaně zabýval J. Plch (viz výše). Zohledňuje zvláštnosti didaktické i estetické interakce, zároveň zdůrazňuje jejich vzájemnou provázanost při rozvoji žákovy osobnosti.

¹¹⁰ Z žáka se měl stát (kulturní) čtenář s vhodným literárním vkusem. Jako vhodný prostředek posloužila školní společná četba „jejíž obsah a metodiku navrhl S. Cenek“ (Homolová, 2008, s. 40).

¹¹¹ D. Pícka (1968); O. Chaloupka (1979).

¹¹² Zohledněna byla i mimoškolní (individuální) četba.

- *vztah školní a mimoškolní literární výchovy* jako vztah zásadní a vzájemný (škola musí respektovat, co se děje mimo ni);
- *činnosti žáka při literární výchově*, její klíčové postavení, zejména činnosti komplexního charakteru jako je interpretace četby, samostatný výběr četby a orientace v ní apod.;
- *úloha učitele v literární výchově*, kdy její zásadní význam je třeba podporovat součinností vnějších podmínek a samostatného dalšího vzdělávání učitele;
- *inovační tendence v literární výchově* spočívající zejména v zaměřenosti na aktuální literaturu a na tvorbu adekvátní čtenářským zájmům žáků, ale také v systému prostředků s aktivizačním a stimulačním charakterem, které by byly již ve škole prostoupeny aspektem celoživotní uplatnitelnosti“ (Homolová, 2008, s. 41–42, zvýrazněno autorem citace).

Není tudíž překvapující Chaloupkova kritika zkoušení tradičního typu v literární výchově, vycházející z faktografického pojetí výuky, neboť dle něj četba a interpretace díla ve spojení s estetickým osvojováním by měly být dominantní činností literární výchovy. (Chaloupka, 1984) Autor rovněž podotýká, že lze úroveň estetického osvojování žáka ověřit porovnáním s hodnocení díla literární kritikou, či s interpretací titulu v širší kulturní společnosti (jaká umělecká hodnota je uměleckému textu přisuzována).

Celospolečenské změny přelomu 80. a 90. let přinesly možnost omezit toliko kritizované faktografické pojetí výuky. Literární výchova se měla stát předmětem estetickovýchovným, v němž by došlo k těsnějšímu propojení životních zkušeností žáka, k podněcování zájmu o četbu, budování jeho vztahu ke knihám. V popředí zájmu by měla stát stimulace a aktivizace rozvoje žáka v širším smyslu. (Homolová, 2008) Přesto však stále zaznívá kritika přílišného encyklopedismu¹¹³ ve výuce literární výchovy.

3.2.1 *Koncepce literární výchovy v novém tisíciletí*

Nezkusil¹¹⁴ (2004) konstatuje, že se pojetí literární výchovy začátku 21. století nese v konceptu komunikačně pojaté literární výchovy¹¹⁵ vycházející z konstruktivistického

¹¹³ Ač Gejgušová (2009) podotýká, že se ujala na druhém stupni v literární výchově práce zaměřená na umělecký text, která mnohdy čerpá z podnětů zážitkové pedagogiky, vede žáky k objevování poznatků a dalšímu jejich využití, kritika encyklopedismu v literární výchově zaznívá i dnes, zvláště pak v souvislosti s druhým stupněm základní školy a střední školou.

¹¹⁴ Autor se ve své publikaci věnuje nástinu didaktiky literární výchovy v souvislosti s gymnaziálním vzděláváním.

pojetí vyučování, v němž se žák stává plnohodnotným partnerem¹¹⁶, jehož zkušenost (životní, čtenářská) je třeba zohlednit¹¹⁷. Složky literární výchovy¹¹⁸ by měly být zastoupeny rovnoměrně. Autor zároveň varuje před vychýlením k naukové složce literární výchovy, které by mohlo vyústit v redukci „na bezprostřední a prakticistně zúžené vyznění literárních děl, diskreditující v posledku jejich prestiž a prestiž literatury vůbec“ (Nezkusil, 2004, s. 12). Nezkusil (2004) rovněž podotýká, že nauková složka literární výchovy je lépe měřitelná, převeditelná do klasifikace, z toho důvodu svádí učitele (hlavně začínající) ke kladení důrazu na faktografii. Problémem se pak stává, že „žáci vědí, kdy a kde se autor narodil, v jakých rodinných poměrech vyrůstal, znají historické okolnosti vzniku jeho prací, definice teoretických pojmů, možná i vnější okolnosti literární (např. generační a skupinové zařazení), ale selhávají, když mají postihnout jedinečnost autorova přínosu literární tradici a zejména svůj vztah k němu, své chápání, své hodnocení“ (Nezkusil, 2004, s. 12). Ideální situace v literární výchově dle Svobodové, Gejgušové (2006) nastává tedy v okamžiku, kdy „učitel řídí diskusi o prožitcích z četby a o názorech na ni, vede žáky k analýze textu a k pokusům o interpretaci s využitím postupně budovaného a rozšiřovaného okruhu literárních pojmů“ (Svobodová a Gejgušová, 2006, s. 32).

Lederbuchová (2010) rovněž zdůrazňuje koncepci komunikačně pojaté literární výchovy. „Převažující metodou literárně výchovného vyučování by se měla stát **čtba a didaktická interpretace uměleckého textu**¹¹⁹ (v adekvátní podobě, respektující žákovu čtenářskou kompetenci a potřebu), která žákovi pomůže porozumět, *jak* literatura své obsahy utváří a komunikuje, *co* literární dílo jako konkrétní tvar čtenáři říká. Jde tedy o interpretaci vlastností a kvalit zcela určitého textu. Literární dílo pak může být žákem *objeveno* jako zvláštní a jedinečný jazykový artefakt a umělecká struktura a tím účinněji (ne-li jedinečně účinně) může působit ve funkci učiva a komplexně svou poznávací, výchovnou i relaxační hodnotou“ (Lederbuchová, 2010, s. 11, zvýrazněno autorem citace). Smyslem koncepce je osvojení si dovednosti komunikovat s uměleckým textem žákem

¹¹⁵ Stále však zůstává ve výchově ukotven formalistický přístup.

¹¹⁶ V případě literární výchovy a práce s textem, zohledňujeme žákovy zkušenosti a jejich vliv v komunikaci s textem.

¹¹⁷ V souvislosti s četbou uměleckého textu ve školním prostředí bychom měli nahlížet na dítě jako na čtenáře v roli žáka, nikoli na žáka v roli čtenáře.

¹¹⁸ Autor hovoří o výukové a naukové složce. Lederbuchová (2010) v souvislosti s komunikačně pojatou literární výchovou zmiňuje složku poznatkovou, komunikační a hodnotovou. Poslední dvě zmíněné jsou postaveny nad složku poznatkovou. „Poznatky o literatuře (didaktický výběr literárněteoretických a literárněhistorických, resp. literárněkritických poznatků) jsou ve služebné funkci rozvoje a kultivace žákovy čtenářství, tedy slouží zvyšování jeho čtenářské kompetence, slouží komunikační složce učiva“ (Lederbuchová, 2010, s. 16).

¹¹⁹ Více viz subkapitola Didaktická interpretace textu.

(tzn. rozkrývání významové složky textu a s ní spojené porozumění obsahu, hledání kontextů), čímž se rozvíjí jeho čtenářství, rovněž se prohlubuje žákův zájem o čtení hodnotné, náročnější literatury.

Rovněž Hník (2014) zdůrazňuje výchovnou funkci školní literární výchovy, neboť vychovává nejen četbou, ale vychovává ke čtenářství¹²⁰. Čtenářsky pojatou výchovu autor považuje za literární výchovu, jež „se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského zážitku, takovou literární výchovu, kterou je rovněž možné synonymicky označit jako *interpretativní*, protože její nedílnou součástí je interpretace uměleckého textu, avšak i zážitkovou, protože se odvíjí od čtenářského zážitku“ (Hník, 2014, s. 84, zvýrazněno autorem citace). Literární text tedy neslouží k doplnění výkladu učitele, probíraného tématu, ve čtenářsky pojaté výchově je literární text prostředkem pro rozvoj estetického vnímání žáka. Za důležitý aspekt rovněž považujeme žákovo porozumění smyslu práce s textem. Avšak ani ona nauková složka literární výchovy nezůstává opomíjena¹²¹, naopak důraz je kladen na vzájemnou provázanost četby¹²², tvorby a nauky¹²³. „Teprve organické spojení četby, tvorby a nauky může pomoci zlikvidovat již připomínanou asymetrii mezi převažující poznatkovostí a nízkou mírou zážitkovosti a estetičnosti ve školní praxi literární výchovy, tedy asymetrii mezi převládajícím paměťovým osvojováním literárněhistorických a literárněteoretických konceptů a marginalizovaným zážitkem z četby a tvorby“ (Hník, 2014, s. 41).

Vymezení zážitkové literární výchovy souvisí rovněž s inovativním pojetím literární výchovy. Oním zážitkem je myšlena dvojí rovina: zážitek z textu (jeho četby, prožitek, interpretace) a zážitek z tvorby, obé se stává cenným východiskem

¹²⁰ Srov. Lederbuchová (2010) „Literární výchova má směřovat k tomu, aby se žáci naučili vnímat literární dílo jako celek v jeho umělecké podstatě, aby četbou a úvahou o přečteném získávali co nejvíce podnětů pro mnohostranný vývoj vlastní osobnosti a pro svou orientaci v umění a ve světě. Literární výchova má stimulovat vztah ke knize a k četbě, má tříbit schopnost rozlišovat umělecké hodnoty a vybírat z nich – pěstovat žákův literární a vůbec umělecký a estetický vkus, má utvářet vědomí a povědomí o vývojových proměnách krásné literatury i jiných umění“ (Lederbuchová, 2010, s. 11).

¹²¹ Lederbuchová (2010) rovněž dodává v souvislosti s koncepcí komunikačně pojaté literární výchovy: „Nepodceňujeme poznatkovou složku učiva o literatuře ani osvětově kulturní aspekt literární výchovy ve vztahu k národní literatuře, jiným národním literaturám, jiným uměním a jiným kulturám, nepodceňujeme hodnotový aspekt vzdělávání, ale jsme si vědomi, že k žákovu poznání a přijetí těchto hodnot v duchu pedagogického personalismu a konstruktivistické didaktiky vede cesta především vlastní čtenářskou aktivitou a zkušeností. Nezvládne-li žák specifickou dovednost číst krásnou literaturu, stěží bude poznávat literaturu jako uměleckou hodnotu“ (Lederbuchová, 2010, s. 12).

¹²² Pořadí složek zdůvodňuje Hník (2014) následovně: „bylo zvoleno záměrně, neboť oborovými obsahy jsou texty: s těmi se nejde seznámit jinak než četbou; pro adekvátní pochopení tvůrčích principů, na jejichž základě texty vznikly, je nezbytné projít tvorbou (a její reflexí), a konečně poznání z četby a z tvorby je nutné doplnit nezbytnou, tedy rozumnou mírou znalostí kontextu, popř. jiných znalostí z oblasti lidské kultury“ (Hník, 2014, s. 115).

¹²³ Nauka, v níž dochází k propojení znalostí kontextu s poznáním z četby a tvorby.

pro poznávání. (Hník, 2014) Zážitek literární výchovu Hník (2014) definuje jako koncepci, ve které „učitel nejprve aranžuje situaci pro čtenářský zážitek nebo zážitek z literární tvorby a poté se k tomuto zážitku s žáky vrací v reflexi, v reflexivním dialogu, resp. v učení se činností kombinovaným s reflexí. Teprve v reflexi vzniká žákově porozumění procesu tvorby textu, smyslu textu, literárnímu a kulturnímu kontextu“ (Hník, 2014, s. 122).

3.2.2 Literární výchova jako expresivní předmět

Požadavky na propojení a rozvíjení tvořivých dovedností žáka v literární výchově zaznívaly, jak už jsme zmínili výše, v minulém století opakovaně. Výrazným představitelem, jenž se zabýval estetickou interakcí (žákovo setkávání se s uměleckým dílem¹²⁴) v literární výchově, byl J. Plch (1974, 1978, 1979, 1984), který zařazoval literární výchovu do oblasti výchovy slovesným uměním¹²⁵, jež je dílčí složkou estetické výchovy. Úroveň rozvoje estetických dovedností nepovažoval Plch (1974) za uspokojivou, rovněž konstatoval, že nelze rozvíjet estetické dovednosti bez patřičného estetického zážitku a estetické zkušenosti. S absentujícím zážitkem i zkušeností by se rozvoj estetických dovedností stal mechanickým procesem, který by nepřinášel žádoucí výsledky esteticko-výchovného procesu. (Plch, 1974)

Práce s uměleckou literaturou je nedílnou součástí literární výchovy, jejím prostřednictvím (za pomoci práce s rozličnými metodami a formami výuky) se naplňuje expresivní složka¹²⁶, která může působit „nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho estetický vkus“ (Hník, 2014, s. 12). Literární výchova má tedy charakter esteticko-vzdělávací disciplíny, lze ji vnímat jako expresivní¹²⁷ umělecký

¹²⁴ V případě literární výchovy s uměleckou literaturou. „Umělecká literatura spolu s výtvarným a hudebním uměním vytvářejí kouzelný (symbiotický) svět umění, který člověka nejen zjemňuje, emocionalizuje, socializuje, axiologizuje a motivuje, ale také kognitivizuje“ (Jindráček et al., 2011, s. 133).

¹²⁵ „Za základní rys slovesného umění je označena skutečnost, že slovesné umění k uměleckému projevu užívá jazyka, lidské řeči, tj. prostředku, který byl a je lidskou společností vytvářen ve věkovitém vývoji lidstva jako specifický nástroj vzájemného dorozumění mezi členy lidské společnosti“ (Plch, 1974, s. 89).

¹²⁶ „Vlastní tvorba anebo tvořivá recepce žáků sloužící nikoli k relaxaci, uvolnění či zpříjemnění hodiny, ani k nácvičce literárního řemesla, ale především k vyvozování poznatků z této tvorby“ (Hník, 2015, s. 383)

¹²⁷ Ona expresivita je pak naplňována již výše zmíněným pojetím četba – tvorba – nauka.

předmět, jehož základem je tvořivá¹²⁸ expresivita nejen v žákovské tvorbě textu, ale i v procesu čtení a porozumění díla (tvořivá interpretace).¹²⁹

Tvořivou literární expresivitu vymezuje Hník (2014) jako „tvorbu ve smyslu tvořivé (literární) žákovské činnosti doprovázenou adekvátní reflexí¹³⁰“ (Hník, 2014, s. 122). Prostřednictvím tvořivé práce s textem je žák konfrontován s reálnými textotvornými problémy, Hník (2014) uvádí jako příklad rovinu vypravěče, rovinu kompozice, rovinu žánru, rovinu jazyka. Interakce žáka s uměleckým textem a následná tvorba (doplňování, přetváření textu či hra s ním) předpokládají u žáka schopnost imaginace (obrazotvornosti), která je základním instrumentem naplňování estetické funkce literárního textu, prostřednictvím čtenářského zážitku dítěte. Nedílnou součástí tvorby je rovněž sdílení (se spolužáky, s učitelem). Konkrétní tvůrčí činnost je podřízena specifikům daného literárního textu, prostředí a schopnostem žáka (dle věku a osobnostních dispozic).

Hník (2014) vymezuje v souvislosti s uplatněním tvořivé expresivity následující tvořivé přístupy¹³¹: tvořivá dramatika¹³², tvořivá interpretace: žák v roli autora¹³³, tvořivé

¹²⁸ Tvořivost je definována Nakonečným (1995, s. 107) jako „schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navyklých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí, jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti. Významnou roli hraje imaginace, intuice a inspirace“.

¹²⁹ V celkovém pojetí literární výchovy je kladen důraz na aktivnost žáka a roli učitele, jako průvodce a pomocníka mladého čtenáře.

¹³⁰ Reflexe, mnohdy opomíjená, by měla být nedílnou součástí hodin literární výchovy, neboť během ní „vzniká žákovo porozumění, procesu tvorby textu, smyslu textu, literárnímu a kulturnímu kontextu“ (Hník, 2004, s. 122).

¹³¹ „Pod tvořivými přístupy v literární výchově tedy navrhuji chápat především ty přístupy, které využívají tvořivou literární expresivitu a které vedou k cílevědomému a systematickému naplňování literárněvýchovných cílů a ve spojení s nimi také osobnostněvýchovných cílů, pod tvořivými přístupy v literární didaktice především ty přístupy, které využívají tvořivou literární expresivitu a vedou k cílevědomému rozvoji didaktické znalosti literárního obsahu u budoucích či stávajících učitelů“ (Hník, 2014, s. 58).

¹³² Vhodným použitím metod si žák vyvozuje i poznání literární.

¹³³ Základem je čtenářský zážitek a zážitek z tvorby. Hník (2014) uvádí konkrétní příklady interpretačních aktivit: doplnění do textu, tvorba textu, inspirovaná tvorba textu, převyprávění příběhu či shrnutí hlavní situace / hlavních situací lyrického textu, parafráze textu, napodobení stylu textu, rekonstrukce textu, řazení částí textu, hledání řádu v textu, sestavování osnovy, vstup do cizího hlediska / cizí role změna vypravěčské perspektivy, zvažování textových variant, kondenzace textu / redukce obsahu, srovnání textů, hledání vhodného titulu k textu, hledání vhodného textu k titulu

přístupy v poezii¹³⁴, hra promluva z pozice a hra promluva s intencí¹³⁵, hry s konstrukcí a re-konstrukcí textu¹³⁶, tvořivé přístupy k narativu¹³⁷.

Samotné tvůrčí činnosti by, jak tvrdí Brčáková (2021), měl předcházet „proces komunikace s literárním dílem, jelikož teprve jeho prostřednictvím se z konkrétní textové struktury vyvodí schematické aspekty, jež dají podnět k vytvoření pravidel určujících výrazovou hru“ (Brčáková, 2021, s. 58).

3.3 Didaktická transformace obsahu ve vztahu k literární výchově

Jak už jsme dříve zmínili, literární výchova obsahuje nejen poznatkovou složku učiva¹³⁸, ale i hodnotovou, rovněž v procesu komunikace s textem rozvíjí žákovy dovednosti. Vše by mělo být vzájemně propojené v těsném sepětí. Učitel by tedy měl v literární výchově nabízet žákům takové texty¹³⁹, „které lze efektivně využít ve funkci učiva a jejichž didaktickou interpretací (například i s využitím tvořivé dramatiky, reprodukcí-produkcí metodiky, variování textů, žánrových transformací) lze žáky vést k postupnému dosažení znalostí a dovedností vyjádřených očekávanými výstupy“ (Jindráček, 2015, s. 39).

Prostředkem k dosažení efektivního vyučovacího procesu se stává **didaktická transformace obsahu**. V souvislosti se vzděláváním Janík (2009a) rozlišuje dvě roviny didaktické transformace.¹⁴⁰ Ontodidaktická transformace probíhá při tvorbě kurikula, kdy dochází k vymezení obsahu vzdělávání daného oboru, tedy formování školního vyučovacího předmětu. Zohledněno je nejen oborové hledisko, „ale i pedagogické, psychologické, sociologické, antropologické a další“ (Janík, 2009a, s. 79). Kurikulární obsahy daného předmětu prochází druhou transformací, na níž se aktivně podílí vyučující. Hovoříme o psychodidaktické transformaci, která spočívá v převedení „kurikulárních

¹³⁴ Nedoceněná práce s poezií ve škole. Výzkumu recepce poezie se věnoval Vala (2011–2013), Jindráček (2015).

¹³⁵ Zde dochází k propojení komunikační, jazykové i literární výchovy. „Hry integrují texty non-fikční a fikční (narativní) povahy a poskytují reflexi celkového smyslu text i jeho částí“ (Hník, 2014, s. 74).

¹³⁶ Hník (2014) v rámci přístupu vymezil fázi tvorby (může být intuitivní) a fázi reflexe (vědomá, korigovaná vyučujícím). Brčáková (2021) onu intuitivnost v uchopení obsahu rozporuje, dle ní by tvůrčí fázi měla „předcházet impresie čili reflexe prvotních čtenářských dojmů, prožitků, imaginací, rozvíjená v percepční/apercepční fázi žákovy recepce, ideálně pak v dalších fázích prohlubovaná v duchu sémantického gesta“ (Brčáková, 2021, s. 58).

¹³⁷ Autor dokládá na hře *Vyprávěj a hra*, jejímž principem je výstavba příběhu jako sdílené autorství.

¹³⁸ Učivem v literárněvýchovném procesu rozumí Cenek (1979, s. 12) „uměleckou literaturu, literárněvědné poznatky, čtenářské (posluchačské, divácké) schopnosti, dovednosti, návyky, zájmy, potřeby.“

¹³⁹ Rozličných obsahů, žánrů a forem.

¹⁴⁰ V praxi se navzájem prolínají, neboť učitel se pohybuje na rozmezí obou rovin. (Janík a Slavík, 2009)

obsahů do obsahů výuky (učivo)“ (Janík, 2009a, s. 79). Na rozdíl od ontodidaktické transformace, jejíž výsledky nacházíme v kurikulárních dokumentech¹⁴¹, výsledky psychodidaktické transformace nejsou jednoznačně uchopitelné, neboť mohou mít podobu učitelovy přípravy na výuku (zachycení obsahu výuky v projektové formě) nebo audiovizuálního záznamu z výuky (zachycení obsahu výuky v realizované formě). Výraznou proměnnou je tedy učitelova osobnost, jeho pojetí přípravy a realizace výuky (zvolené cíle, metody, formy). (Janík, 2009a)

V rámci vyučovacího procesu, by měl učitel vybraný obsah/učivo (své odborné vědomosti) transformovat¹⁴² žákům do podoby pro ně srozumitelné. „Jde o to, aby sám (učitel) hluboce chápal podstatu učiva a uměl je zprostředkovat žákům ve vlastním procesu vyučování“ (Skalková, 1999, s. 65) Vyučující rovněž zohledňuje nejen kognitivní a receptivní schopnosti žáka, ale i vzdělávací cíle s obsahem spojené. (Knecht, 2007) Janík (2009a), vycházející ze Shulmanova (1987) modelu pedagogického uvažování a jednání¹⁴³, u procesu transformace rozlišuje následující fáze: příprava¹⁴⁴, reprezentace¹⁴⁵, výběr¹⁴⁶, přizpůsobení učiva žákům¹⁴⁷. Nakolik je učitel schopný transformace ovlivňuje jeho *didaktická znalost obsahu*¹⁴⁸.

V souvislosti s literární výchovou se didaktická znalost (literárního) obsahu tedy podstatnou měrou týká didaktické transformace (literárního) obsahu. Jak podotýká Hník (2014) bez didaktické znalosti obsahu „nelze dosáhnout požadované kvality literární výchovy, neboť je především znalostí toho, které obsahy či jejich části (*co*) a jak ve výuce zprostředkovat, jak je smysluplně podat (*jak*)“ (Hník, 2014, s. 40).

¹⁴¹ V souvislosti s literární výchovou vymezení obsahu literární výchovy a očekávané výstupy.

¹⁴² Ve smyslu zjednodušit. (Knecht, 2007)

¹⁴³ Shulmanovo chápání vyučování jako cyklu pedagogického uvažování a jednání se odvíjí v následujících krocích: porozumění, transformace, vlastní vyučování, hodnocení, reflexe a nové porozumění. (Janík, 2009)

¹⁴⁴ „Zahrnuje kritickou analýzu a interpretaci učiva, strukturování a rozřazování učiva s ohledem na cíle výuky“ (Janík, 2009a, s. 26).

¹⁴⁵ „Zahrnuje úvahy o tom, jaké reprezentace učiva (analogie, metafory, příklady, demonstrace, vysvětlení atd.) ve výuce použít“ (Janík, 2009a, s. 26).

¹⁴⁶ „Spočívá ve zpracování reprezentací učiva do forem a metod výuky; učitel ze svého repertoáru výukových přístupů a strategií vybírá vhodné postupy organizování, řízení a aranžování výuky“ (Janík, 2009a, s. 26).

¹⁴⁷ „Zohlednění učebních obtíží a představ žáků o učivu (prekoncepce, miskoncepce), zohlednění jazyka, kultury a motivace, pohlaví, věku, schopností, zájmu, sebepojetí atp. V návaznosti na to je učivo upraveno a diferencováno s ohledem na jednotlivé žáky“ (Janík, 2009a, s. 26).

¹⁴⁸ Neboli *pedagogical content knowledge* (překládá Janík, 2007) vychází z Shulmanova modelu výukových procesů. Jak podotýká Kansanen (2007, s. 16) „pedagogical content knowledge je sám o sobě úzký koncept. Znamená profesní znalosti učitele o tom, jak pro žáky připravit obsah (content) tak, aby učení bylo co nejefektivnější.“ Janík (2007) dále specifikuje: „Jde o znalosti různých forem reprezentace učiva (příklady, ilustrace, demonstrace, analogie, metafory aj.), které jsou součástí didaktické výbavy učitele. Dále sem patří znalosti a porozumění faktorům, které usnadňují či ztěžují učení se určitým obsahům a tématům“ (Janík, 2007, s. 27).

3.3.1 Umělecký text jako učivo

Za předpokladu, že je literatura vnímání jako umění (národní, světové), se práce s ní (uměleckým textem) v hodinách literární výchovy v procesu didaktické transformace stává učivem. Samotný výběr konkrétního uměleckého textu učitelem je řízen didaktickým záměrem a podřízen výukovým cílům. Zvažujeme uměleckou úroveň textu, kulturně sociální aspekty, pedagogické aspekty s důrazem na žákovy čtenářské dispozice a jejich rozvoj. Lederbuchová (2010) dále specifikuje: „didaktická transformace literárního textu do role učiva by měla respektovat nejen literárněvědné poznatky o tomto textu a jeho kontextech, zákonitosti literární komunikace a teorii hodnot, ale především žákovy možnosti a dispozice pro četbu a způsoby jeho estetického prožívání a hodnocení v souladu s cíli rozvoje jeho čtenářství a osobnosti vůbec“ (Lederbuchová, 2010, s. 37). Podle Zbudilové (2013, s. 141) je umělecký text jako učivo chápán „jako hodnota sama, pro niž neplatí předpis nebo poučka. Žák se neučí hotová řešení, ale čtením si vytváří osobní (individuální, subjektivní) význam, je v roli nezávislého kritického a tvořivého čtenáře.“ Umělecký text jako učivo se tedy stává prostředkem pro rozvoj estetického vnímání, avšak v praxi (zvláště na prvním stupni ZŠ) se umělecký text mnohdy stává učivem, ve smyslu prostředku pro výuku čtení, a jeho estetická hodnota je upozaděna.

V kontextu komunikačně pojaté literární výchovy využíváme metody didaktické interpretace, která sama se stává učivem, neboť utváří schopnost text „kriticky číst, hodnotit, ho esteticky, uvažovat nad jeho významy v kontextech, uvědomovat si důležitost responzní fáze recepce pro formování, strukturování obsahu textu, pro hledání významové dominanty tohoto obsahu a nalézání jeho smyslu pro čtenáře, pro jeho život. Jde o utváření důležité čtenářské potřeby a návyku čtenářského chování“ (Lederbuchová, 2010, s. 211). Cíleně vedeme žáka k osvojení si čtenářské komunikační schopnosti, její kultivaci. Didaktizovaný text je i prostředkem k rozvíjení žákovy komunikační schopnosti ve smyslu komunikace o literatuře, textu, sdílení prožitků se spolužáky či vyučujícím. Žákovi by měl být poskytnut prostor pro obeznámení spolužáků s jeho vlastními výsledky konkretizace, žák může rozmlouvat s ostatními o textu, co jej zaujalo, co na něj zapůsobilo, co mu bylo blízké či naopak, sdílení pocitů z četby by však mělo probíhat na dobrovolné bázi. Ne vždy je žák ochoten otevřít své niterní pocity ostatním. Vzájemná diskuze reflektující ukázkou

je obohacující nejen pro žáky¹⁴⁹, ale i učitele, neboť dochází k ověření vhodnosti výběru textu a následných metod, jež byly využity.

Je však třeba zdůraznit, že záměrem vedené četby¹⁵⁰ žáka není pouze zprostředkovat literární text jako zástupce umělecké literatury (příp. konkrétního uměleckého směru), demonstrovat jeho prostřednictvím vědomosti o literární teorii či historii, posilovat praktickou výuku čtení, rozvíjet čtenářskou komunikaci a čtenářské kompetence jedince. Text jako učivo především reflektuje žákovu četbu konkrétního textu (jeho estetické vnímání, prožívání, hodnocení, hledání a porozumění kontextů), který byl učitelem předložen. Text samotný se tedy stává výrazným determinantem komunikace v literární výchově, neboť jeho specifika ovlivňují směr a průběh interpretačního procesu, není tedy pouze komunikantem, ale i činitelem.

3.3.2 Umělecký text jako východisko rozvoje kritického a hodnotového myšlení

Vala (2015, s. 27) podotýká, aby byla výuka kvalitní „neměla by pouštět ze zřetele etický, duchovní i duševní rozměr, naopak by měla citlivě přispívat k rozvoji osobní spirituality žáků. Literární výchova a adekvátní umělecké texty nabízejí učitelům v této oblasti velký prostor“. Při práci s uměleckým textem v hodinách literární výchovy tedy nelze opomenout rozvoj kritického myšlení¹⁵¹ a v neposlední řadě s četbou textu spojeného hodnotového myšlení (*caring thinking*¹⁵²). Jak uvádí Zbudilová (2013) práce s hodnotnou uměleckou literaturou se pro rozvoj kritického (a tvořivého) myšlení stává přínosem ze dvou důvodů:

1. Nezpochybnitelný fakt, že samotné čtení je realizováno za pomoci kritického myšlení. „Jedná se o složitý proces, který nutí čtenáře vybavovat si a reflektovat vlastní zkušenost tak, aby došlo ke zkonstruování smyslu textu. Při četbě je nutno odlišit fakta

¹⁴⁹ Hovoříme o možnosti srovnávání dojmů z četby, získaných poznatků, zhodnocení přínosu ukázky pro žáky.

¹⁵⁰ Opomíjena by neměla zůstat i spontánní četba uměleckého textu žákem, neboť zde vzniká prostor pro žákovu subjektivní čtenářskou reflexi. Učitel do procesu komunikace žáka s textem vstupuje v případě zjištění komunikační bariéry mezi žákem a textem.

¹⁵¹ Zavedení pojmu i metod kritického myšlení ve výuce je spojováno se vznikem programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), v ČR realizován od roku 2000 (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, periodikum *Kritické listy*). Kritické myšlení definuje R. Ennis jako „rozumné, racionální myšlení, které nám pomáhá při rozhodování, čemu věřit a co dělat“ (Zbudilová, 2013, s. 136).

¹⁵² Pojem zaveden v roce 1994 M. Lipmanem jako třetí komponent (spolu s kreativním a kritickým myšlením) myšlení na vyšší úrovni (multidimenzionální myšlení). Hodnotové myšlení je vnímáno jako pojítko kreativního a kritického myšlení. Přeneseno do praxe: „hodnotové myšlení je filozofické ověření kritického myšlení, přičemž jde o filozofické ospravedlnění kritického myšlení. Z toho důvodu je hodnotové myšlení na vyšší filozofické úrovni než kritické a kreativní myšlení“ (Dombaycı, M., Demir, M., Tarhan, S. & Bacanlı, H., 2011, s. 554).

od názorů, porozumět doslovným a implicitním významům, najít příčinný vztah mezi událostmi a činy. Čtenář by se měl otevřít novým myšlenkám prezentovaným z jiných úhlů pohledu, učinit etické zdůvodnění a soud a posléze aplikovat nové poznání do dalších oblastí reálného života“ (Zbudilová, 2013 s. 140).

2. Při čtení literární díla na čtenáře působí jazyk, námět, prostředí, postavy a jejich vzájemné interakce, tudíž může být čtenář prostřednictvím literárního textu vystaven odlišným názorovým hlediskům, která jej mohou vést k přehodnocování vlastních názorů a představ. „Skrze čtení si žáci mohou vypěstovat otevřenou mysl, sebedůvěru, prozíravost a schopnost být trvale motivováni k hledání pravdy i v běžném životě“ (Zbudilová, 2013, s. 140).

Kritické a tvořivé myšlení je při práci s literárním textem v úzkém sepětí, neboť předpokládá aktivní interakci žáka s textem. Ten není pouhým příjemcem informací, ale jejich tvůrcem, zvláště pak ve společné diskuzi se spolužáky či učitelem.

Jak jsme již zmínili výše, umělecká literatura a práce s ní v hodinách literární výchovy nerozvíjí pouze kritické a tvůrčí myšlení, formují se i osobní hodnoty. Prostřednictvím kvalitního uměleckého textu může žák nalézat odpovědi na existenciální i etické otázky. Hodnotové myšlení můžeme vnímat jako formu „emocionálního myšlení se zapojením všech osobních hodnotových měřítek, etiky a přesvědčení. Žáci se učí hledat a nalézat vnitřní hodnoty, porozumět svým citům a citům druhých, pochopit, že existují záležitosti, které mohou uskutečnit nebo zlepšit. Prostřednictvím tohoto myšlení se formuje vlastní identita žáků péčí o osobní hodnoty a dále respekt vůči vzájemné jedinečnosti“ (Zbudilová, 2013, s. 146). Ona výchovná složka předmětu je tedy při práci s uměleckou literaturou naplňována i ve smyslu výchovy charakteru neboli hodnotové výchovy.¹⁵³

Vhodná volba literárního textu pro komplexní rozvoj myšlení (kritické, tvůrčí a hodnotové) je hlavně determinována čtenářskou kompetencí žáka, jeho schopností identifikace¹⁵⁴ a sebeprojekce¹⁵⁵, osobností učitele (jím zvolené cíle, metody a formy práce¹⁵⁶).

¹⁵³ V zahraničí prostřednictvím práce s textem realizováno tzv. *character education*.

¹⁵⁴ Rovina postav, přijímání fiktivních příběhů jako modelů života.

¹⁵⁵ Sebe projekce do situace v příběhu.

¹⁵⁶ V současné době vlivem pandemie přešly inspirativní semináře o metodách a formách výuky do podoby webinářů, online setkání. Učitelé mají možnost na rozličných platformách (pod záštitou různých organizací) získávat nové podněty pro rozvoj tvůrčího (kreativního), kritického a hodnotového myšlení ve výuce (včetně literární výchovy). Zmínujeme např. UČITELNICE.cz, Tvořivá škola, Škola Můj Projekt, Výluka, Otevřeno,

3.3.2.1 Pojetí hodnotové výchovy při práci s literárním textem

Pokud jsme výše hovořili o hodnotovém myšlení a jeho rozvoji při práci s literárním textem, považujeme za vhodné v této subkapitole představit zahraniční pojetí hodnotové výchovy, tzv. *character education*, s nímž jsme se v souvislosti s využitím textů s historickou tematikou ve výuce setkávali nejčastěji. Právě zahraniční pojetí hodnotové výchovy (poznatky zahraničních výzkumů z anglosaského prostředí, zvláště pak ze Spojených států amerických) se stalo inspirací pro výzkum V. Mikšíkové (2019), jež se zabývala hodnotovou výchovou a její implementací v literární výchově.

Intencionální literatura pro děti a mládež se stává ideálním prostředkem pro rozvoj systému hodnot žáka. Campoy (1997, in Quinn, 2007) na základě spojení hodnotové výchovy a uměleckého textu, konkrétně literatury pro děti, navrhl čtyři strategie, které lze využít v jakémkoli ročníku.¹⁵⁷ Autor předpokládá, že při správném a častém využívání budou internalizovány. První strategie se zabývá pojetím příčin a důsledků činů¹⁵⁸ – učitel po přečtení uvede příčinu (jednání hlavní postavy), žáci domýšlí jejich dopady a dalekosáhlé důsledky, strategie má žáky přivést k zamyšlení se nad důsledky jejich skutků, nejen v krátkodobém horizontu. Druhá strategie¹⁵⁹ ukazuje žákům, jak je možné nahlížet na události z různých úhlů pohledu. Žáci by měli pochopit, že každý jedinec vnímá danou situaci jinak, a toto vědomí jim do budoucna může pomoci při rozhodování se. Třetí strategie¹⁶⁰ pomocí grafického zpracování tabulky o čtyřech sloupcích analyzuje morální dilema postavy – žáci tedy nejprve ono dilema musí v textu identifikovat, následně popsat jednání postavy, popsat, jak by jednali oni sami, a své rozhodnutí zdůvodnit. V poslední strategii¹⁶¹ žáci opět identifikují hlavní problém, hovoří o perspektivách postavy v souvislosti s danou situací, rovněž se zaměřují i na hodnoty, které z daných

EDUin, Učitel naživo, SYPO aj. Rovněž učitelé sami sdílí vlastní podněty na facebookových skupinách Učitelé +, Učitelé češtiny sobě (PK) aj.

¹⁵⁷ Campoy (1997) rovněž dílčí strategie doplnil i doporučenými tituly, s nimiž lze pracovat.

¹⁵⁸ Název strategie Cause – Effect – Far-Reaching Effect, doporučený titul pro práci s ní (v češtině vyšly): *Jumanji, Julie z vlčí smečky*.

¹⁵⁹ Název strategie Perspective Windows, zde autor doporučil knihy pro menší čtenáře, např. *The True Story of the 3 Little Pigs* v níž se vlk snaží uvést na pravou míru, jak se z něj vlivem okolností stal zlý vlk. Kniha česky nevyšla, ale je možné zhlédnout její podání v originálním jazyce, viz <https://www.youtube.com/watch?v=vB07RfntTvw>

¹⁶⁰ Název strategie Moral Dilema Chart, doporučený titul pro práci s ní (v češtině vyšly): *Dárce, Můj kamarád Shiloh*.

¹⁶¹ Název strategie What's Your Perspective?, doporučený titul pro práci s ní (v češtině vyšly): *Jakub a obří broskev, Outsideri a Tajemství nesmrtelných* (v češtině pouze filmová adaptace).

perspektiv vyplývají. Campoy (1997) upozorňuje, že i učitelé mají být otevření názorům svých žáků a s trpělivostí s nimi o hodnotách hovořit.¹⁶²

Edgington¹⁶³ (2002) se zabýval čtyřmi přístupy, jež jsou využívány při rozvoji hodnotové výchovy prostřednictvím literatury pro děti a mládež, autor odkazuje hlavně na literaturu s historickou tematikou.¹⁶⁴

a) Vštěpování hodnot – představujeme žákův určité hodnoty prostřednictvím konkrétního literárního textu, v němž si mohou všimnout jednání postav, identifikovat hodnoty (zde může dopomoci i sám učitel), nedílnou součástí je závěrečná reflexe např. ve formě diskuze. Během reflexe by mělo dojít k propojení zjištěného s vlastním životem.¹⁶⁵

„Vštěpování prostřednictvím literatury pomáhá studentům identifikovat, pochopit a aplikovat základní hodnoty“ (Edgington, 2002, s. 114).

b) Objasnění hodnot – po přečtení textu za pomoci vhodně zvolených metod (otevřené otázky, tvora žebříčku hodnot od nejdůležitějších k méně důležitým) žák objasňuje vlastní vnitřní hodnoty. Učitel není soudcem, vyslechne žáky, doptává se na motivaci jejich seřazení hodnot. Doplnujícími otázkami vede žáky k definování jejich vnitřních hodnot a ke srovnání s hodnotami postav či současné společnosti.

c) Analýza hodnot – vycházející z racionálního a logického přístupu k rozhodování o hodnotách. Pokud žáci vytváří žebříček hodnot, musí zvážit alternativy a potencionální důsledky, které z přijetí/nepřijetí hodnot mohou vyplývat. Inspiraci nachází žák při práci s literárním textem, během níž analyzuje systém hodnot postav, posuzuje jejich jednání,

¹⁶² „K profesní vybavenosti pedagoga by měla patřit potřebná dávka tolerance a schopnost akceptovat názor, s nímž se neztotožňuje, stejně tak je třeba mít na zřeteli, že postoj k danému textu není odrazem postoje žáků k učiteli samotnému“ (Gejgušová, 2009, s. 8).

¹⁶³ Autor podotýká, že k rozvoji hodnotové výchovy je možno využít jakýkoli literární žánr, v jakémkoli stupni vzdělávání.

¹⁶⁴ Edgington (2002) v závěru své práce poskytuje doporučené tituly pro rozvoj hodnot prostřednictvím literárního díla: *Voices for the Alamo* (ilustrovaný příběh přibližující boj za nezávislost Texasu z různých úhlů pohledu: Indián, Španěl, Mexičané atd.); *The Fighting Ground* (historický román o 13letém chlapci, který se rozhodne bojovat v Americké revoluci); *Teammates* (ilustrovaný příběh o prvním černošském profesionálním hráči baseballu); *The Golden Goblet* (příběh chlapce zasazen do starověkého Egypta); *Baseball Saved Us* (ilustrovaný příběh chlapce, který byl po útoku na Pearl Harbor s celou rodinou přesídlen do internačního tábora); *Pink and Say* (ilustrovaný příběh chlapců, kteří se seznámili na bojišti během občanské války v Americe). Kromě historické tematiky autor zařazuje populární ilustrovaný příběh o policistovi a jeho psovi *Officer Buckle and Gloria*; neopomíjí ani významné dílo G. Orwella *Farma zvířat*.

¹⁶⁵ Autor uvádí příklad práce s titulem od S. Garland *Voices for the Alamo* při práci s textem by měli žáci identifikovat hodnoty jako statečnost, vytrvalost, loajalita a odpovědnost. V následné diskuzi hovořit o důležitosti těchto hodnot ve vlastním životě.

všímá si důsledků, sám pak nabízí možná řešení. I zde je kladen důraz na roli učitele jako průvodce, pozorovatele, případného rádce.

d) Morální usuzování¹⁶⁶ – využití literárního textu, v němž se žáci setkávají se situací, v níž postavy jednají dle svého přesvědčení. Žák je vyzván prostřednictvím otázek (typu coby, kdyby, co když) ke zvážení dané situace, vyhodnocení chování postav, k nabídnutí možných alternativ, jak se zachovat. Důležité je, aby učitel poskytl žákům dostatek času k prozkoumání jednání postav, jejich zdůvodnění, a následně i zvážení důsledků onoho jednání.

V souvislosti s rozvíjením hodnotového systému žáka prostřednictvím intencionální literatury nelze opomenout S. O'Sullivanovou (2004), která se zaměřila na práci s obrázkovými knihami a tzv. *chapter books*¹⁶⁷. O'Sullivanová zdůrazňuje vhodný výběr literatury, která může reprezentovat různé žánry, rozvíjí však estetické, kritické i hodnotové myšlení.¹⁶⁸ „Čím je literatura hlubší a bohatší a postavy silnější, tím snadnější je zapojení hodnotové výchovy do literární“ (O'Sullivanová, 2004, s. 641).

O'Sullivanová (2004) na konkrétních knihách přibližuje vhodné využití strategií pro rozvoj hodnotové výchovy. První strategie přichází po přečtení knihy¹⁶⁹, ukázky, žák je otázkami vyučujícího veden k zamyšlení se nad otázkou životních cílů (jaké cíle má hlavní postava, jaké cíle má student, k čemu slouží, jak jich dosáhnout, jak ovlivňují lidi kolem nás i svět), následně by měl žák sepsat tři vlastní životní cíle a příběh, jak a kdy dojdou cíle naplnění. Druhá strategie¹⁷⁰ se zaměřuje na srovnání povahových rysů postav. Využit je Vennův diagram, jehož obsah by měl být předmětem navazující diskuze. Učitel se zajímá o žákovo zpracování diagramu, ptá se jej, proč zvolil dané povahové rysy, kde v textu nachází oporu pro své tvrzení. Třetí strategií, kterou O'Sullivanová (2004) představuje¹⁷¹, se zaměřuje na zpracování citátu z knihy, ukázky. Žáci mají za úkol vybrat si z textu jeden citát, který zachycuje ctnosti nebo hodnoty jedné z postav. Na základě

¹⁶⁶ Vychází z Kohlbergovy teorie morálního vývoje.

¹⁶⁷ Jedná se o knihy určené převážně čtenářům ve věku 7 až 11 let, ačkoli příběhy hojně doplňují ilustrace, převažuje prozaický text, který je členěn do kapitol.

¹⁶⁸ Vybrány by měly být knihy: obsahující morální dilema (jako příklad je uveden příběh s historickou tematikou *Lyddie*); knihy s dostatečnou hloubkou (jako příklad je uveden *Dárce*); knihy s obdivuhodnými, ale věrohodnými postavami stejného věku jako jsou žáci (jako příklad je uveden fantasy příběh *The Moorchild*); knihy s multikulturní tematikou, v nichž hlavními postavami jsou chlapec a dívka (jako příklad je uveden příběh s historickou tematikou *Esperanza Rising*).

¹⁶⁹ Zde uvedena obrázková kniha *Miss Rumphius*, příběh o ženě, která se rozhodla udělat svět hezčím.

¹⁷⁰ Zde využita obrázková kniha *The Rough-Face Girl*, retelling Popelky s využitím indiánského folkloru.

¹⁷¹ Autorka zvolila obrázkovou knihu *Chair for My Mother* vyprávějící příběh Rosy, její matky a babičky a jejich cesty za ideálním křeslem pro všechny.

volby žáků se může rozvinout tematická diskuze. Při užití čtvrté strategie¹⁷² je poskytnuta žákovi možnost dokončit příběh dle svého. Četba příběhu by měla být přerušena v okamžiku, kdy se postava dostává do vnitřního konfliktu, na scestí svého přesvědčení.¹⁷³ Předposlední strategie¹⁷⁴ se pracuje s charakteristikou postav, žáci vytváří myšlenkové mapy, do nichž zapisují zvláště kladné a zvláště záporné vlastnosti postav (vznikají dvě seskupení povahových rysů na jednu postavu), ke každé vlastnosti dopisují žáci i označení místa v textu, kde se povahový rys projevuje. Zpracované grafické přehledy se stávají podkladem pro společnou diskusi, řízenou vyučujícím. Poslední strategie¹⁷⁵ představuje využití podvojného deníku, výběr citátu je opět směřován k postavě a jejímu jednání.

Ač hodnotová výchova není v našem prostředí vyčleněna jako samostatný vyučovací předmět, jednou z cest jejího naplnění se stává práce s intencionální literaturou. Výše zmíněné strategie se v mnohém překrývaly s metodami, které naši žáci mohou znát, neboť je vyučující využívají při práci s textem v hodinách literární výchovy.¹⁷⁶ V komunikaci s textem zůstává zdůrazněna role žáka jako činitele, učitel se stává koordinátorem činnosti¹⁷⁷ a případným rádcem.

¹⁷² Využití titulu *The Hundred Dresses*, příběhová próza s dívčí hrdinkou, podceňovaná dívka skrývající talent.

¹⁷³ Dvojí pojetí konce v okamžiku vnitřního rozkolu zpracovává v české intencionální literatuře D. Krolupperová v knize *Na rozcestí ke štěstí / Na rozcestí od štěstí*.

¹⁷⁴ Využití u nás přeložený titul *Most přes řeku Terabithia*, jelikož zde vystupují dvě hlavní postavy, každá z nich měla dvě své mapy.

¹⁷⁵ Představena prostřednictvím u nás přeloženého sci-fi příběhu *Struny času*.

¹⁷⁶ Myšlenková mapa, Vennův diagram, podvojný deník, hodnocení jednání hlavní postavy, dokončení příběhu aj.

¹⁷⁷ Výběr textu, představení metod, otázek k textu, případné řízení společné diskuze.

4 Literární výchova v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Jestliže hovoříme o didaktice literatury, práci s textem v hodinách literární výchovy, nelze opomenout ukotvení literární výchovy v kurikulárních dokumentech, zvláště pak RVP ZV¹⁷⁸. Část čtvrté kapitoly poskytuje přehled výukových forem a metod, které se vztahují k rozvoji tvůrčího potenciálu žáků při práci s textem. Značná pozornost je tedy věnována metodě tvůrčího psaní, projektové výuce, metodám, s nimiž se v souvislosti s využitím textů s historickou tematikou nejvíce pracuje v zahraničí.

V RVP ZV tvoří literární výchova jednu ze tří hlavních složek¹⁷⁹ vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*, který byl zařazen do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. V rámci literární výchovy se žáci učí nejen rozpoznat literární druhy a žánry, ale kladen je také důraz na rozvoj jejich čtenářských návyků a schopností tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Učitel by měl u žáků podpořit jejich sebevědomí při sdílení prožitků z četby, rozvíjet jejich komunikativní dovednosti a posílit jejich vztah ke knihám a četbě.

Pro vymezení předpokládané způsobilosti žáka v literární výchově byly stanoveny očekávané výstupy, z nich zmiňujeme ty, které se tematicky dotýkají obsahu našeho šetření. Dle nich žák:

- „uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla;
- formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo;
- tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie¹⁸⁰;
- vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích“ (Faltýn et al., 2021, s. 24).

¹⁷⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jako RVP ZV).

¹⁷⁹ Jazyková výchova, komunikační výchova a literární výchova, které je vhodně účelně propojovat i v literární výchově, hovoříme tedy o tzv. principu komplexnosti (Gejgušová, 2009, který se neprojevuje pouze propojením složek předmětu Český jazyk a literatura, ale i v samotné literární výchově (ve vztahu k propojení jejích dílčích složek: poznatkové, hodnotové a komunikační).

¹⁸⁰ Zde by měla být schopnost ověřena při realizaci projektu přiloženého k disertační práci.

Prostředkem k dosažení očekávaných výstupů se stává učivo neboli „obsah školního vyučování nebo vzdělávání“ (Veverková, 2002, s. 126).¹⁸¹ V kurikulárním dokumentu RVP ZV je učivo literární výchovy stanoveno následovně:

- „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“ (Faltýn et al., 2021, s. 24).

Lederbuchová (2010) v souvislosti s pojetím učiva v RVP ZV hovoří o literárněvýchovném učivu jako o dynamické struktuře, jež je otevřena okolním změnám kulturního i společenského charakteru (negativní i pozitivní) „a v tomto smyslu připravena v procesu rozvoje žákova čtenářství transformovat své obsahy v jeho vědomí (i podvědomí) do určité úrovně žákovy literární vzdělanosti“ (Lederbuchová, 2010, s. 16–17).

V současnosti je akcentována problematika osvojování klíčových kompetencí¹⁸² žákem v průběhu jeho vzdělávání (tedy i v literární výchově). Jedná se však o dlouhodobý proces, který není ukončen žakovým absolvováním povinné školní docházky, či maturitou, ale k jeho zdokonalování dochází i nadále v průběhu života. Jak dalece se prohlubují klíčové kompetence po ukončení vzdělávání, již závisí na jedinci.

¹⁸¹ Autorka dále uvádí tři tradiční složky učiva: „vědomosti; dovednosti; hodnotová orientace žáka, jeho zájmy, přesvědčení a postoje“ (Veverková, 2002, s. 126).

¹⁸² „Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (Faltýnek, 2021, s. 10).

V RVP ZV bylo definováno sedm klíčových kompetencí¹⁸³, které se navzájem doplňují a prolínají. Jsou vnímány jako výsledek celkového vzdělávacího procesu. K jejich rozvoji v rámci dílčího předmětu, je potřeba vhodně zvolit výukové metody a formy, které se stávají prostředkem k dosažení výukového cíle, zvláště v hodinách literární výchovy při práci s textem. Zde se vyučující potýkají s tím, že žáci projevují nižší zájem o četbu knih¹⁸⁴, proto přiměřeně zvolené literární texty, metody a formy, mohou posílit jejich zájem o čtení, a to i u nečtenářů¹⁸⁵.

4.1 Mezipředmětové vztahy v literární výchově

Mezipředmětové vztahy jsou definovány *Pedagogickým slovníkem* jako „vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů, přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 124). Spousta (1997) podstatu mezipředmětových vztahů spatřuje v tom, že „různé předměty jsou orientovány na kultivaci různých složek osobnosti vychovávaného v různých sférách společenského života,“ (Spousta, 1997, s. 26) ty působí na rozvoj myšlení, citění, dovedností, schopností, nadání, a jejich vzájemná provázanost se projevuje v poznacích, které spolu souvisí.

Ve spojení mezipředmětové vztahy a literární výchova hovoříme převážně o přesahu do předmětů humanitního charakteru a estetických (uměnovědných) předmětů¹⁸⁶, dle účelu práce se literární texty uplatňují i v jiných naukových předmětech. Nejvýrazněji se ono propojení profiluje při výuce literární historie (ve vztahu s dějepisem, výtvarnou i hudební výchovou). Avšak ani samotná práce s textem nezůstává v rámci mezipředmětových relací upozaděna. Schopnosti krásné literatury působit komplexně na psychiku dítěte využívají učitelé i jiných předmětů jako například přírodopis, zeměpis. Důraz je kladen na čtenářský zážitek dítěte, jeho čtenářskou zkušenost, jež je propojena s oblastí poznávací (dějepis, zeměpis, přírodopis, etika aj.), čímž může dojít k pozitivnímu ovlivnění učiva. „V tomto smyslu mají priority literatura faktu, historická, cestopis, próza s přírodní tematikou, které se svou věcně poznávací funkcí přímo takovému užití

¹⁸³ Původních šest kompetencí (kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní) doplnila s novou revizí RVP (platnost od 1. 9. 2021) kompetence digitální.

¹⁸⁴ V seznamu volnočasových aktivit, jímž se věnují děti ve věku 9–14 let zaujímá četba 5. příčku. (Friedlanderová, 2018)

¹⁸⁵ Přečte pouze 1–2 knihu za měsíc či méně často. Václavíková Helšusová (2012)

¹⁸⁶ Obsah předmětů však netvoří jen literatura, hudba, výtvarné umění, ale i umělecká činnost dítěte (umělecká tvořivost). (Spousta, 1997)

v mezipředmětových vztazích nabízejí. Umělecký text s příhodným tématem tedy aspiruje na to, stát se motivačním nástrojem k otevření tématu učiva jiného předmětu“ Lederbuchová (2006, s. 6). Ovšem užitý umělecký text by neměl nahrazovat učivo, jeho interpretace by se měla stát nedílnou aktivitou doprovázející četbu.

V souvislosti s naplňováním mezipředmětových vztahů je nejčastěji skloňována projektová výuka, která poskytuje možnost v daném časovém prostoru hlouběji propojit poznatky více oborů prostřednictvím vlastní činnosti žáka.

4.2 Výukové metody a formy

V souvislosti s využitím textů s historickou tematikou v hodinách literární výchovy je třeba zohlednit i vhodné využití výukových metod, které rozvíjí žákovu práci s textem. V analýze čítanek (viz níže) jsme se zaměřili na otázky a úkoly k textu, rovněž součástí přílohy jsou návrhy projektů, jejichž východiskem je využití historická fikce i rozličných metod a forem výuky. Z tohoto důvodu připojujeme subkapitulu, která se zaměřuje na pojetí výukových metod a forem, s důrazem na tvůrčí činnost žáka.

„Výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují“ (Maňák & Švec, 2003, s. 23). K dosažení výukového cíle a efektivního výsledku užití výukové metody je zapotřebí, jak již bylo zmíněno, vzájemná spolupráce vyučujícího a žáka.

Výukové metody Maňák a Švec (2003) diferencují do tří základních skupin: klasické výukové metody, aktivizující výukové metody, komplexní výukové metody. Následně tyto skupiny dále rozlišují:

a) klasické výukové metody – metody slovní, metody názornědemonstrační, metody dovednostněpraktické.

b) aktivizující metody – diskuzní metody, metody heuristické (řešení problémů), metody situační, metody inscenační, didaktické hry.

c) komplexní metody – frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, samostatnost žáků, individuální a individualizovaná výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, učení v životních situacích, televizní výuka, otevřené učení, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a superlearning, hypnopedie.

Organizační formy výuky lze definovat jako uspořádání celého vyučovacího procesu, který vnímáme jako vnější stránku vyučovacích metod. Nejčastěji se klasifikují dle Maňáka (1995):

1. dle vztahu k osobnosti žáka, studenta – individuální, skupinová, hromadná, individualizovaná.
2. dle charakteru výukového prostředí – výuka ve třídě, v odborné učebně či laboratoři, v dílně, na školním pozemku, výuka mimo školu – exkurze, výuka v muzea, domácí úkoly.
3. dle délky trvání – vyučovací hodiny, zkrácená vyuč. jednotka, dvouhodinová vyuč. jednotka, seminář, speciální kurzy apod.

V prostředí českých základních škol se za tradiční formu výuky považuje hromadná frontální výuka, postupně se však začínají prosazovat i další formy výuky a inovativní výukové metody.

V hodinách literární výchovy se nám při práci s textem otevírá prostor pro využití skupinová práce, samostatné práce žáků či projektové výuky. Právě poslední zmíněná forma výuky je považována z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí žáka za vysoce efektivní, „neboť při výuce pomocí této metody dochází k osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností a rozvoji formativních stránek osobnosti (odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost)“ (Zormanová, 2014, s. 117). Projektová výuka je tedy vhodným doplněním tradiční formy výuky, neboť podporuje kritické a tvořivé myšlení žáků. Jako přidanou hodnotu vnímáme možnost zažít úspěchu každým žákem, bez rozdílu jeho dosavadních studijních výsledků.¹⁸⁷

4.2.1 Podpora tvořivého myšlení v literární výchově

Literární výchovu Zbudilová (2013) vnímá jako významný nástroj, který slouží k motivaci žáků kriticky a tvořivě myslet, „neboť ze své podstaty vyžaduje analýzu a interpretaci a poskytuje bohatý zdroj imaginativních podnětů, jež napomáhají rozvoji inovativních schopností žáků a odemykají tvůrčí kapacitu“ (Zbudilová, 2013, 139).

¹⁸⁷ Nevýhodou projektové výuky je značná časová náročnost pro učitele i žáky, přesto se však tato metoda stává oblíbenou, hlavně mezi žáky.

4.2.1.1 Tvůrčí psaní

„Textová komunikace je jednou z mnoha sociálních interakcí. Žák a student se mají při výuce dozvědět, že svobodné tvůrčí rozhodování o výběru informací na tematické rovině a o volbě výrazových prostředků je spojeno s přiměřenou zodpovědností za účinky jejich komunikátu ve společnosti“ (Fišer, 2012, s. 12). Metody tvůrčího psaní vnímáme tedy jako aktivity rozvíjející u žáků potřebné dovednosti pro tvorbu vlastního textu. Tvůrčí psaní napomáhá rovněž rozvíjet osobnost žáka, jeho kreativitu a fantazii.¹⁸⁸ Ve školním prostředí se tvůrčí psaní „stává nástrojem k učení i sebepoznání“ (Fišer, 2012, s. 14). Jak jsme již výše zmínili, v literární výchově je základem interakce s literárním textem, který se stává středem zájmu komunikace mezi žákem a učitelem. „Konkrétní podoby práce učitele a žáka v hodinách literární výchovy jsou ovlivněny jak zkušeností žáka v roli čtenáře, resp. posluchače literárního díla, tak i jeho reprodukčními a produkčními textotvornými zkušenostmi a rozvojem jeho komunikačních kompetencí“ (Fišer, 2012, s. 15). Nesmíme však opomíjet, že žák (čtenář) je rovnoprávným účastníkem komunikace. Učitel má žákovi poskytnout příležitost vyjádřit vlastní názor a nepodsouvat mu, co si má žák na základě přečteného myslet. Otevírá se tak prostor pro diskusi nad interpretací díla. Didaktická interpretace umožňuje žákovi zaujmout k textu stanovisko tvůrčím způsobem, vede jej k vlastnímu dekódování významu textu a uvažováním nad dalšími rozkrytými informacemi.

Prostřednictvím tvůrčího psaní dochází v literární výchově k prohloubení vztahu mezi čtením a psaním, jakožto dvěma úzce souvisejícími činnostmi, které rozvíjejí komunikační schopnosti žáků a prohlubují jejich zájem o četbu (beletristickou i odbornou). Zvláště při čtení si jedinec obohacuje slovní zásobu. Úroveň jeho získané slovní zásoby se projevuje nejen při běžné komunikaci, ale také v písemném projevu.

Ze zahraničních studií Ariasi, Boscolo a kol., (2011), Ghandehari (2013) vyplývá, že ve výuce dochází velmi často k propojení psaní a čtení (reading-writing relationship). Žáci jsou vedeni k těmto činnostem bez rozdílu předmětu, tedy i v literární výchově. „Od vyšších stupňů základní školy až po univerzitu, studenti jsou povinni zpracovávat textové informace do různých písemných forem. Například si v průběhu čtení vypisují poznámky, shrnují texty a píšou si vlastní komentáře o tom, co přečetli“ (Ariasi, Boscolo a kol., 2011, s. 467).

¹⁸⁸ „Užívání postupů a strategií tvůrčího psaní učí žáky a studenty metodám přirozeného vyjadřování vlastních pozorování, pocitů, emocí, postojů a hodnocení“ (Fišer, 2012, s. 16).

Předmětem zájmů studií se stává vztah mezi čtením a psaním, na nějž lze nahlížet ze dvou hledisek – psaním k učení se, čtením ke psaní (*writing to learn, reading to write*). V rámci kognitivního pojetí aspektů můžeme rozlišovat:

a) *Writing to learn* – psaní je považováno za nástroj k učení. Odborníci se ve výzkumech zaměřují na to, jak student zpracovává předložené informace do vlastní písemné podoby (výpisky, shrnutí, osnova aj.) a jak tyto jeho poznámky ovlivňují pochopení látky a uchování informace.

b) *Reading to write* – žák ze získaných informací (z jednoho či více zdrojů) vytváří nový, vlastní text. Předložené informace však musí podrobit analýze. Odborník se následně zaměřuje na to, jak čtenář písemně vyjadřuje, co se naučil.

Reading-writing relationship však není pouze kognitivním procesem, ale i afektivním.

a) Čtený text může být pro recipienta nový, zajímavý, obohacující. Čtenář okamžitě reaguje v průběhu své aktivity, což se projevuje například ve způsobu přijímání informací z textu. Atraktivnější texty vedou žáky spíše k zapamatování si informací, dokonce mohou napomáhat prohloubit zájem studujícího o dané téma. V pojetí vztahu čtenář a umělecký text: „text je napsán, aby byl čten, a proto má čtenář zásadní roli při dokončení textu a dává mu novou identitu prostřednictvím vlastního procesu čtení“ (Ghandehari, 2013, s. 1381). Čtenář porozuměním psanému textu vytváří konečný literární text.

b) Psaní je činnost více závislá na situaci, ve které se odehrává. Ovlivňuje ji i zvolené/zadané téma. Ne všichni studenti se cítí být schopni písemně vyjadřovat. Učitel by zde měl zohlednit limity svých žáků.

Pokud srovnáme zahraniční pojetí vztahu čtení–psaní s podobou českého vzdělávání, lze říct, že vyučující směřují pozornost českých žáků (bez rozdílu stupně vzdělávání) v hodinách literární výchovy převážně na první z výše zmíněných činností (četbu), přesto však je možné klást důraz na větší provázanost čtení a psaní, například prostřednictvím užití metod tvůrčího psaní. Uvádíme příklady některých metod tvůrčího psaní Čapek (2015), které lze využít při zadání samostatné práce, skupinové práce i jako součást projektové výuky.

a) 5 W (who, what, where, when, why) – metodu lze použít nejen při analýze přečteného textu, ale také u samotné tvorby. Osnova a vlastní příběh se vytváří na základě návodných otázek. S touto metodou se setkávají žáci již na prvním stupni

základní školy, když rozkrývají význam textu či píší vyprávění. V případě práce s historickou beletrií lze otázky upravit, aby odpovídaly požadovaným záměrům práce s textem. Kdo je hlavním představitelem? Jaká je dějová linie? Jaký význam přisuzuješ místu a času díla? Proč zasazuješ děj do této doby? Co dělá tvůj příběh uvěřitelným?

Pokud žák vytváří prostřednictvím této metody vlastní text s historickou tematikou, měl by disponovat znalostmi o životě v dané době, proto je třeba provést přípravu.

b) Metoda tady a teď – učitel poskytne studentům dostatek informací k dané realitě, kterou mají následně studenti popsat jako účastníci či jako pozorovatelé dané události. Předpokládá se, že student bude na zadání pracovat i mimo školu a bude mít tak možnost dohledat si potřebné informace.

c) Společné psaní (shared writing) – učitel zapisuje vznikající text na tabuli, žáci mohou doplňovat a komentovat. Jedná se o zajímavou metodu, která žáky baví. Učí se vnímat postřehy svých spolužáků. Společně o obsahu a formě textu studenti diskutují, učitel vystupuje spíše v roli moderátora a zapisovatele, případně usměřuje směr diskuze.

d) Metoda dokončení ukázky – jedná se o často používanou metodu při práci s textem. Stejně jako předešlé metody rozvíjí schopnosti vlastního vyjádření a kreativitu žáka. Jelikož je žák již prostřednictvím textu seznámen s prostředím děje, aktivitu lze využívat k procvičování kontinuity textu.

e) Metoda příběhy k obrázkům – žáci připisují k obrázkům příběh, vytváří komiks. Metoda nachází své využití hlavně ve výuce mladších žáků.

Jak jsme již zmiňovali výše, myšlenku spojení interpretace (ve významu hledání smyslu díla) se čtenářským zážitkem a zážitkem z tvorby rozvíjí Hník (2014). Dítěti je nabídnuta aktivita, která ho spontánně vtáhne do světa textu, čímž se zajistí autenticita textu. Jako příklad plnohodnotných interpretačních aktivit Hník (2014) uvádí: inspirovanou tvorbu textu (fotografií, obrazem, předmětem, jiným příběhem...); napodobení stylu textu (autorského stylu, stylu literárního směru / skupiny apod.); rekonstrukci textu, řazení částí textu (rozstříhaná báseň; rekonstrukce dle osnovy, z přeházených dějových motivů, ze šifry, tajného vzkazu); hledání řádu v textu, sestavování osnovy (např. obrázkové); vstup do cizího hlediska / cizí role změna vypravěčské perspektivy, vstup do role postavy skrze dramatizaci, hádání postavy (Kdo jsem?); ale také i problémové řešení otázky, jak bych se zachoval/a v roli postavy a proč apod.; zvažování textových variant (dvou různých

začátků příběhů, několika možných vyústění, starší versus novější varianty, prozaické versus básnické varianty textů).

Než však proběhne samotná tvůrčí činnosti žáka, je třeba tvůrčí psaní procvičovat přes drobná cvičení (vyhledej/podtrhni myšlenku, která tě zaujala) k složitějším úkolům (vyhledej hlavní myšlenku díla). Pozvolnost nácvičku zdůrazňuje rovněž Fišer (2012). Kvůli časové náročnosti, kterou vyžaduje efektivní využití tvůrčího psaní a cílového výtvaru, je tato metoda využívána i v rámci projektové výuky.

Při využití metod práce s textem v literární výchově je potřeba reflektovat změny, které přichází s každou novou generací žáků. Stále více se projevuje nutnost využívat ve výuce nových technologií a s nimi spojené výukové metody. Na tento fakt poukazují Garcia (2017) a Thomas (2012). Ve svých příspěvcích prezentují metodu čtení „poslechem“¹⁸⁹, která se rozvíjí na školách ve Spojených státech. Využití audioknih a nových médií (včetně mobilních telefonů)¹⁹⁰ ve výuce literární výchovy ve vyšších ročnících přináší žákům nový rozměr pohledu na literární příběhy¹⁹¹, díky poslechu se vyrovnají rozdíly v rychlosti čtení žáků. I nečtenáři „čtou“. Žáci neztrácejí kontakt se psaným textem, ten však slouží spíše jako opora či doplněk k vyhledávání informací, k diskuzím, pro které se otevírá prostor po „přečtení“ ukázky.

I v českém prostředí učitelé postupně začleňují do výuky čtení „poslechem“ a využívají nová média¹⁹², zde jsou však jejich možnosti limitovány dostupností moderních technologií. Donedávna platil spíše precedens: ne každé dítě vlastní chytrý mobilní telefon, pro školu je naopak finančně náročné zakoupit tablety, čtečky pro žáky. Avšak vzhledem k takřka roční distanční výuce lze předpokládat zlepšení technologického vybavení škol i žáků. Při rozvíjení poslechového čtení mohli současní učitelé literární výchovy využít předčítáním knih, které probíhalo/probíhá online.¹⁹³ Na rostoucí zájem o audioknihy

¹⁸⁹ V našem prostředí je tzv. *poslechové čtení* spjata spíše s prvním stupněm základní školy (samozřejmě se dětem předčítá již v mateřské škole).

¹⁹⁰ Učitel rozeslal knihu žákům v podobě souboru pdf na jejich mobilní telefony, tablety a čtečky.

¹⁹¹ Studenti nevnímají rozdíl mezi čtením knihy a jejím poslechem. V článku *Adventures with Text and Beyond: "Like Reading" and Literacy Challenges in a Digital Age* Thomas cituje svého studenta, jenž tvrdí, že poslech je také četba a jeho spolužáci s ním souhlasí. Tímto prohlášením se vyučujícímu otevřel nový obzor a vedl ho k zamyšlení se nad novými možnostmi výuky, které by nenásilným způsobem přivedly k četbě „nečtenáře“. Z toho důvodu Thomas na konci článku zdůrazňuje, že je potřeba, aby vyučující využívali nové technologie a přemýšleli, co vše z každodenního života a našeho okolí můžou efektivně využít ve výuce a přiblížit tak probíranou látku svým studentům.

¹⁹² Ve výzkumu Národní knihovny v roce 2017 odpovědělo 23 % respondentů ve věku 9–14, že někdy poslouchá audioknihy.

¹⁹³ Čtení na pokračování opakovaně realizovalo např. knihkupectví Zlatá velryba (např. *Bratři Lví srdce, Městečko Lážoplážo*) realizovalo čtení knih prostřednictvím facebooku; dramatické čtení na pokračování

a jejich využití ve výuce reaguje např. webinář *Audioknihy ve výuce literární výchovy*¹⁹⁴, jenž je určen spíše učitelům mateřských škol a prvního stupně škol základních.

4.2.1.2 Projektová výuka v literární výchově

„Idea projektového vyučování byla rozvinuta již na počátku 20. století známým představitelem americké pragmatické pedagogiky J. Deweyem a W. H. Kilpatrickem jako prostředek demokratizace a humanizace vyučování a školy“ (Skalková, 1999, s. 217). Projektovou výuku (vyučování) řadí Obst, Kalhous (2002)¹⁹⁵, Skalková (1999) mezi organizační formy výuky. Cílem projektové výuky je posílit schopnost žáka spolupracovat, řešit dané problémy a rozvíjet jeho tvořivost. Učitel se opět stává průvodcem, případným koordinátorem činnosti. Žákovi je tak poskytnuta větší autonomie při zpracování úkolu. Důraz je také kladen na interdisciplinárnost.

Maňák, Švec (2003) projektové vyučování řadí mezi tzv. *komplexní výukové metody*, které „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“ (Maňák a Švec 2003, s. 131). Samotné projektové vyučování (učení v projektech) autoři vymezují jako metodu řešení problému, která překračuje hranice školy, „a to do přírody, společenské komunity nebo výrobního procesu“ (Maňák a Švec 2003, s. 168). Autoři rovněž zdůrazňují propojení s životní realitou i mravní dimenzi.¹⁹⁶

V souvislosti s projektovou výukou vymezuje Kratochvílová (2016) projektovou metodu, z níž následně vychází projektové vyučování. Projektovou metodu definuje Kratochvílová (2016, s. 37) jako: „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“ Samotný projekt vnímáme jako vlastní činnost žáka, její výsledek, jež nachází uplatnění i ve výuce. Není tedy vyvíjena činnost pro činnost bez hlubšího smyslu. Závěrečná reflexe aktivity tvoří významnou složku projektové vyučování.

knihy *Cukrárna u Šilhavého Jima* (Divadlo Čučka autora knihy) probíhalo přes youtube kanál, četbu na pokračování rovněž pravidelně pro děti realizuje Český rozhlas Rádio Junior.

¹⁹⁴ Kurz nabízí *Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum*, Nový Jičín, příspěvková organizace.

¹⁹⁵ Z hlediska uspořádání projektu autoři vymezují projekty: školní, třídní, skupinové a individuální.

¹⁹⁶ Projektová výuka klade nároky na žákovu odpovědnost, vnitřní kázeň, vede jej také k toleranci.

Prostřednictvím vhodně zvoleného literárního textu projektová výuka v literární výchově rozvíjí nejen mezipředmětové vztahy, ale rovněž dochází k naplňování průřezových témat. „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (Faltýn et al., 2021, s. 134).¹⁹⁷ Žáci řeší stanovený problém vycházející z literárního textu. Volí vhodné strategie, organizují získané informace, které jsou schopni uplatnit při tvorbě závěrečného výstupu projektu, jímž může být např. vlastní tvorba inspirovaná daným žánrem, literární skupinou; vlastní tvorba ve formě prezentace, myšlenkové mapy, či jinak zpracovaný výstup, který bude prezentován na konci projektu. Závěrečná reflexe vlastní činnosti, přínosu projektu by neměla zůstat opomenuta.

Nevýhodou projektové výuky je značná časová náročnost, která je kladena nejen na realizační část, ale hlavně na přípravnou část. Učitel jako ústřední postava přípravné části by měl nejen vybrat vhodné texty, které odpovídají cílům projektu a mají potenciál žáky zaujmout, ale také rozvrhnout časovou náročnost projektu, uvážit organizační a materiální zabezpečení aj.

Projektové výuce ve spojení s prací s literaturou s historickou tematikou se podrobněji věnujeme v následující kapitole.

¹⁹⁷ Jedná se o témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova.

5 Uplatnění literatury s historickou tematikou v hodinách literární výchovy

Jedním z faktorů, jenž napomáhá při vytváření dětských představ o válce, smrti aj., je intencionální umělecká literatura. Ta zprostředkovává události čtenáři pro něj srozumitelným jazykem a formou. Společná interpretace díla ve školním prostředí, popř. doma s rodiči, vede k rozvoji komunikačních dovedností dítěte a s tím souvisejícím vytvořením bezpečného prostředí, ve kterém se dítě zbavuje ostychu otevřeně promluvit o svých dojmech a názorech. Pro dosažení očekávaného výsledku práce s textem (motivace k četbě, rozvoj dovedností a znalostí žáka, vnitřní obohacení) je třeba zvolit vhodný text. Zde očekáváme u vyučujících literární výchovy dostatečnou znalost literatury, která se vztahuje k danému tématu. Domníváme se, že se nelze ve výuce opírat pouze o ukázky, jež nám nabízí čítankové antologie.¹⁹⁸ Na základě předchozích zkušeností, získaných během realizace výzkumného šetření IGA_PdF_2016_024 *Výzkum recepce a adekvátnosti čítankových textů* jsme pro potřeby výzkumu zvolili texty ze současné intencionální literatury pro děti, které zachycují témata jako je: válka, smrt / snaha přežít, dětské hrdinství, život v dané době, mezilidské vztahy.¹⁹⁹

Proces formování historického vědění prostřednictvím literárních žánrů rozdělil Bilík (1989) u dětských čtenářů do následujících etap²⁰⁰:

a) etapa intuitivní, živelná – mladší čtenářský věk, popř. počátek středního čtenářského věku. Dítě si uvědomuje čas tady a teď, ale i ve smyslu doba dávno minulá (v pohádkách užity stereotypní fráze např. kdysi dávno, které odkazují do minulosti).

b) etapa uvědomování si historie v kvantitě minulosti – nastává od poloviny středního čtenářského věku (okolo jedenáctého roku). Etapa spojená se čtením pověsti²⁰¹ (historická určitost doby a místa např. za časů vlády knížete; v době husitských válek; na Soběslavi aj.) „Reálne historické fakty modelované v povesti i v istom dialekticky antinomickom pohybe dávajú možnosť detskému čitateľovi uvedomiť si v kvantite minulosti i istý kvalitatívny obsah, ktorý sa spoluzúčastňoval na formovaní dneška“ (Bilík,

¹⁹⁸ Vlivu školy na čtenářství dětí se věnovala I. Gejgušová v roce 2011 i v roce 2015, J. Vala v roce 2018.

¹⁹⁹ V šetření žáci projevovali nechuť číst starší texty, u nichž je největší překážkou srozumitelnost jazyka, i texty, které postrádají „náboj“. Stěžejní pro žáky byla schopnost textu vtáhnout čtenáře do děje i jeho aktuálnost a působivost. Domníváme se, že námi vybrané texty jsou si v oblasti srozumitelnosti a působivosti rovnocenné. Zda je náš předpoklad správný, odhalí šetření.

²⁰⁰ Etapy propojuje s čtenářským věkem, který Bilík (1989) rozdělil na mladší (7–9 let), střední (věk 9–12), starší (věk 12–15).

²⁰¹ Případně čtení i historické povídky.

1989, s. 260) Provázáním s výukou dějin (vlastivědy), dítě vnímá minulost v daném kontextu, pozvolna propojuje informace s dosavadním věděním, odpovídajícím věku a schopnostem čtenáře. Pověst lze tedy dle Bilíka (1989) považovat za „přípravný“ žánr pro čtení obtížnějších žánrů.

c) etapa zformulovaného historického vědomí – starší čtenářský věk. Žák dokáže komunikovat s texty náročnější povahy (historický román, historická novela).²⁰² S ohledem na obsah textu i na získané znalosti, nejen z výuky dějin, by mělo být dítě schopné „diferencovat“ historické události, konkretizovat“ ich, a malo by byť schopné sformulované odlišit“ historické od současného“ (Bilík, 1989, s. 261).

Problematice historické literatury a jejímu zastoupení ve výuce se věnují více zahraniční autoři, hlavně z anglosaských zemí, např. Boerman-Cornell (2015), McTigue a kol. (2013), VanSledright (2004). Zde je využití literatury s historickou tematikou často spojeno s tzv. *character education*, lze volně přeložit jako mravní výuku, v rámci tzv. *social studies*.²⁰³ Historická fikce může být pro studenty mimo jiné i nejlepším prostředkem k osvojení si kritické gramotnosti, a to díky samotné povaze historie. Konkrétně, jak historik VanSledright (2004, s. 343) popsal, „historické události mají tendenci být složité, často s nedostatkem důkazů, z nichž by bylo možné vyvodit závěry, a proto zůstávají otevřené opakované interpretaci.“ Navíc je historická beletrie dítětem spíše přijímaná jako pravda než fikce. A zde je třeba, aby měl učitel dostatečný přehled o povaze předložené knihy a dějinných událostech, neboť on má dítě provést tímto žánrem a poukázat na možná úskalí. Učitelé se tedy snaží ukázky historické fikce a faktografie využívat k propojení dějepisného vyučování s literární i slohovou výchovou. Studenti píšou vlastní realistické historické povídky, prohlubují své znalosti o minulosti. Důraz je také kladen na rozvoj osobnosti a charakteru čtenáře prostřednictvím vybrané ukázky s historickou tematikou. Schopnost historické beletrie oslovit mladého čtenáře je dána emocionální silou příběhu a formou vyprávění.

Porozumění historické fikce a jejímu vlivu na rozvoj tzv. *disciplinary literacy*²⁰⁴ se ve svém výzkumu věnovala Jie Y. Parková (2016). Autorka se zaměřovala na porozumění historické fikce u cizinců (v tomto případě sedm dívek), šetření probíhalo

²⁰² S důrazem na intencionální tvorbu.

²⁰³ Problematice hodnotové výchovy jsme se věnovali v předchozí kapitole.

²⁰⁴ „Zaměřuje se na znalosti, kritické schopnosti, podobnosti podílející se na vytváření a předávání znalostí v rámci oborů“ (Park, 2016, s. 36).

v rámci tzv. After- School Literacy Program²⁰⁵ v roce 2015. Parková (2016) se zajímala, zda jsou respondenti schopni zachytit kontext, ač sami neprošli vzděláním ve Spojených státech amerických, tedy zda je v porozumění textu nelimituje absence znalostí amerických dějin. Autorka mimo jiné zachytila, jak respondenti vnímají historický příběh, jak reagují na děj, který před jejich zraky ožívá. Parková (2016) pro potřeby šetření využila komiksové příběhy, jež měly usnadnit porozumění příběhu. Prostředníkem pro sběr dat se stala vyučující, která vedla hodiny i rozhovory s dívkami. Dívky pracovaly s celým titulem, nikoli s ukázkami, a měly možnost podat podněty k výběru vhodných textů, neboť se jich vyučující (spolupracovnice Parkové) tázala na preferované žánry a témata. Z celkem šesti vybraných titulů splňovaly žánr literatury s historickou tematikou dva komiksové tituly.²⁰⁶ Po přečtení knih probíhal interview s celou skupinou. Parková (2016) klasifikovala odpovědi čtenářek do pěti kategorií: fakta a detaily o reálném místě, událostech a osobnostech; fakta a detaily o textu (jména hlavních postav); vyjádření pocitů z četby; vyjádření ve vztahu k hodnotám; propojení se znalostmi, životní zkušeností respondenta (role prekonceptů). Na základě analýzy přepisů rozhovorů Parková (2016) konstatuje, že diskuze zahrnovaly méně sdílení faktů, dívky tedy více sdílely své pocity, hodnoty a osobní propojení s příběhem. Dívky rovněž hodnotily knihy jako užitečné nejen pro historii, ale i jazyk, literaturu.

Příběhy podané z různých úhlů pohledu umožňují sledovat, jakým způsobem autor vystavěl dějovou linii, ptáme se, např. proč zvolil postavu dítěte, jeho řečový projev, popisované události. Lépe rovněž čtenáři přijímají příběhy, které jsou psány z pohledu účastníka události. „Historické texty psané přítomným autorem²⁰⁷ pomáhají posílit vztah spisovatel–čtenář–text, který hraje roli nejen v porozumění, ale ovlivňuje i přijetí textu“ (Parková, 2016, s. 41). Na závěr Parková (2016) připojuje tipy, jak s texty s historickou tematikou pracovat ve výuce angličtiny pro cizince, domníváme se však, že některé tipy lze aplikovat i do literární výchovy.²⁰⁸

²⁰⁵ Program vznikl pro imigranty, dívky.

²⁰⁶ *Barefoot Gen: A Cartoon Story of Hiroshima* (K. Nakazawa, částečně autobiografické), *Pride of Baghdad* (B. K. Vaughan).

²⁰⁷ Ve smyslu ich forma.

²⁰⁸ „1. Rozveďte, co lze považovat za historický text (literaturu), včetně historického ilustrovaného příběhu (komiksu), vyberte ty knihy, jejichž autor je identifikovatelný. 2. Rozvíjejte jazyk (slovní zásobu) pro hovor o rozdílech mezi událostmi a příběhy z minulých dob. 3. Zkoumejte se studenti rozdíly mezi žánry historických románů (memoáry, biografie aj.). 4. Klad'te otázky ohledně zdrojů příběhu, ohledně autorských záměrů, jako například: Kdo knihu napsal? Co víme o autorovi? Z čí perspektivy je příběh vyprávěn? Kdo byl z příběhu vynechán? 5. Povzbuzujte studenty, aby v praxi uplatňovali schopnost ověřovat informace při práci se současnými texty, včetně blogů, novin, reklam, a segmenty televizních zpráv. 6 Při hodnocení

5.1 Preference žánru historické prózy ve čtení dětí

V rámci výzkumných šetření zaměřených na čtenářství dětí a volnočasové aktivity Václavíková Helšusová (2012), výzkum Národní knihovny ČR v roce 2017, se badatelé zaměřili na postihnouti problematiky čtenářství současných dětí. Václavíková se mimo jiné věnovala i otázce oblíbenosti literárních žánrů u respondentů. Z jejích zjištění vyplývá, že historické romány zařazuje do své volnočasové četby 5 % dětí. Zajímalo nás genderové rozložení čtenářů této prózy. Za překvapivé považujeme zjištění, že více četla historické romány děvčata. Důvod převahy dívek jako čtenářů daného žánru můžeme nalézt v jejich přístupu ke čtení. Václavíková Helšusová (2012) udává, že se dívky do četby emocionálně zapojují, zatímco chlapi vyhledávají informace a více je zajímá dobrodružná literatura a knihy o přírodě.

Ve výsledcích výzkumu Národní knihovny, který se zaměřil na četbu knih, čtenářské chování, způsoby trávení volného času, vlivy rodinného a školního prostředí a na vztah dětí ke knihám a čtení obecně, žánr historické prózy u čtenářů věku 9–15 let chyběl, můžeme předpokládat, že se žánr ve výběrových odpovědích neobjevil, popřípadě jej zvolilo méně než 10 % respondentů. (Friedlanderová, 2018)

Problematicke čtenářství dětí školního věku se také věnovali ve svých výzkumech Gejgušová (2011, 2015), Vala (2017, 2018) aj. Gejgušová (2015) se mimo jiné zaměřila i na žánrové preference a hodnocení žánru žáky. Historická literatura byla ze sledovaných žánrů nejčastěji hodnocena stupněm 5. Důvod nízkého hodnocení žánru spatřuje autorka v náročnosti, kterou jeho četba klade na čtenáře. „U historické prózy vstupuje do popředí její kognitivní funkce, četba proto klade na čtenáře zvýšené nároky, poskytuje a současně předpokládá určité znalosti a čtenářskou zkušenost“ (Gejgušová, 2015, s. 52). Při analýze získaných dat se dle autorky projevila souvislost mezi úrovní čtenářství (počtem přečtených knih) a hodnocením žánrů. „Respondenti hodnotící historickou prózu známkou 1 přečetli za rok průměrně 9,9 knih, respondenti, kteří žánru přiřadili nejhorší hodnocení, jen 6,1“ (Gejgušová, 2015, s. 52).

Rovněž P. Bubeníčková (2016) konstatuje, že historická literatura (ve vztahu k tématu druhé světové války, holokaustu) nepatří mezi nejpobulárnější žánry dětské

historického uvědomování, vycházejte z dat získaných z diskuze (např. nahrávejte diskuzi se studentem, nebo studenty, když hovoří, co si myslí a proč)“ (Parková, 2016, s. 42).

čety.²⁰⁹ Pokládá si otázku, která je podobná námi formovaným dotazům. „Do jaké míry jsou tyto texty čtenářsky atraktivní pro dětského čtenáře, který druhou světovou válku, dobu nesvobody a útlaku, vnímá jako historickou událost, jež se ho zdánlivě netýká?“ (Bubeníčková, 2016, s. 192)

Otázka, která před námi vyvstala, a jíž jsme se ve výzkumu rovněž věnovali, zní: „Co si děti představují pod pojmem historická literatura?“ Pokud mezi oblíbenější žánr mladých čtenářů patří dobrodružná literatura, je třeba si uvědomit, že i historická umělecká literatura zaměřená na mladé čtenáře obsahuje velmi často prvky dobrodružství. V rozhovorech s dětmi jsme se tedy ptali, co by dle nich měl mít příběh s historickým námětem, aby jej považovaly za dobrý, lákavý.

5.2 Zastoupení textů s historickou tematikou v čítankách

Jak jsme již zmínili výše, dle Bilíka (1989) první uvědomění si něčeho minulého přichází u dítěte s pohádkou, následují báje, pověsti a legendy. Na základě analýzy čítanek pro 1. stupeň²¹⁰ lze konstatovat, že se literatura s historickou tematikou v čítankách pro první stupeň ZŠ objevuje. Přes báje a pověsti se dostávají děti k historické próze a populárně-naučné literatuře. Novější čítanky zařazují pro 4. a 5. třídy jako propojení vlastivědy a čtení i tematiku války (*Zákopy, Říkali mi Leni*), šoa (*Hanin kufřík*²¹¹), dále se zde objevují texty populárně naučné literatury reprezentované tituly Doskočilové, Drijverové, popř. *Děsivé dějiny*. Opomíjen nezůstal i typický představitel tvorby dobrodružné historické literatury pro děti a mládež Eduard Štorch. Z čítanek (nejvíce Nová škola) je patrné, že by žáci prvního stupně měli mít základní historické povědomí. Na rozdíl od antologií pro 2. stupeň zde převládají intencionální texty.

Na druhém stupni ZŠ se žák prostřednictvím literární ukázky dostává do kontaktu s beletristickou historickou prózou i literaturou faktu. Zde je také veden k rozpoznávání fikce a reality. Ve škole žáci nejčastěji pracují s literárními úryvky z čítanek, proto jsme se zaměřili na problematiku zastoupení historické tematiky v čítankách. Zajímalo nás, na kolik se liší množství ukázek nejen ve vybraných antologiích, ale také mezi jednotlivými ročníky.

²⁰⁹ Vychází z výzkumné sondy dětských oddělení Knihovny města Hradce Králové.

²¹⁰ Čítanky disponovaly platnou doložkou MŠMT.

²¹¹ Součástí tématu šoa je i ukázka *Deniku Anne Frankové*, jelikož se však jedná o dobové záznamy každodenního života dospívající dívky, titul není předmětem našeho zájmu.

Na základě analýzy čítankových řad²¹² jsme vytvořili následující tabulku, do níž jsme zaznamenali dle nakladatelství a ročníku počet ukázek, které odpovídají výše definované literatuře s historickou tematikou²¹³, včetně ukázek z kronik (*Kosmova Kronika česká*, *Dalimilova kronika* aj.). Dále jsme se zaměřili na to, zda úryvek pocházel z díla českého či zahraničního autora a zda byly do čítanek zařazeny texty z literatury populárně-naučné, popř. literatury faktu.

Tabulka 1: Zastoupení ukázek s historickou tematikou v jednotlivých čítankách a ročnících

Čítanka	Ročník	Česká beletrie (počet)	Světová beletrie (počet)	Populárně-naučná/ literatura faktu	Celkový počet ukázek
Nová škola	6.	4	2	1	143
	7.	11 ²¹⁴	2	3	89
	8.	4	5	1	97
	9.		2	1	77
Prodos	6.	3	1		116
	7.	4	1		104
	8.	9	1		173
	9.	1	1		183
Fraus	6.	9		3	119
	7.	6		1	117
	8.	3	2	5	127
	9.	1			175
SPN	6.	1	2		88
	7.	1		2	82
	8.		1		90
	9.	3			93

Z tabulky je patrné, že zastoupení textů s historickou tematikou se liší dle ročníků a čítankových řad. Nejvíce s těmito texty pracují nakladatelství Nová škola a Fraus, ta se mimo jiné vyznačují i zařazením populárně-naučné literatury a literatury faktu do antologií. Z analýzy všech čítankových řad také vyplývá, že značná pozornost je věnována historické literatuře v šestých a sedmých ročnících²¹⁵, kdy jsou do čítanek jako protiváha pověstem, bájím a legendám začleněny ukázky z nejstarších českých kronik a texty s historickou tematikou, které často navazují na učivo dějepisu.²¹⁶

Výběr vhodných textů do antologií vychází z tematických oddílů dané čítanky. Zatímco nakladatelství Nová škola v šestém a sedmém ročníku ukázkami z historické

²¹² Analyzované čítanky měly platnou doložku MŠMT. Uvědomujeme si však fakt, že některé čítanky vznikaly v době před více jak dvaceti lety, a tudíž jejich výběr ukázek dnes může působit neadekvátně s ohledem na současně čtenáře.

²¹³ S ohledem na tradici důrazu autorova odstupu od látky.

²¹⁴ Včetně tří ukázek z komiksu Jiřího Černého a Ervina Urbana *Obrázky z dějin zeměpisných objevů*.

²¹⁵ Jedinou výjimku tvoří čítanky Prodos, neboť zde je nejvíce textů s historickou tematikou zařazeno do ročníku osmého.

²¹⁶ Zvláště nakladatelství Nová škola často odkazuje na mezipředmětové vztahy s dějepsem.

literatury převážně kopíruje učivo dějepisu tak, jak je předepsáno v RVP²¹⁷, zbylé čítankové řady spíše seskupují ukázky pro tyto ročníky dle vlastního klíče volby tematiky.

Autorky čítanek Prodos D. Dorovská a Vl. Řeřichová uspořádaly ukázky pro šesté a sedmé ročníky do oddílů dle žánrů, například do kapitoly *Romány* v čítance pro sedmý ročník je zařazena ukázka z historického dobrodružného románu Alexandra Dumase *Tři mušketýři*. Nakladatelství SPN soustředí ukázky v čítankách všech ročníků tematicky, např. v oddíle *Křížem krázem – toulky, cesty, putování* nalezneme ukázku z historické novely pro mládež Willa Meincka *Hatifa*. Čítanky Fraus se vyznačují netradičními rozsáhlými tematickými bloky, které se dále člení do oddílů. Příkladem může být tematický blok *Můj domov* v čítance pro šestý ročník, jehož součástí jsou oddíly *Otec vlasti*, *Učitel národů*, *Národ sobě* a *Bejvávalo*. Do posledního zmíněného oddílu byla zařazena ukázka z historického dobrodružného románu Eduarda Štorcha *Lovci mamutů*.

Z analýzy také vyplývá, že v čítankách osmých a devátých ročníků dochází k úbytku textů s historickou tematikou. Děje se tak v důsledku převládajícího chronologického řazení ukázek.²¹⁸ Nejvíce je tento jev znatelný u čítanek pro devátý ročník, jehož učivo se v rámci literární historie zaměřuje převážně na dění 20. století, čemuž je podřízen i výběr ukázek.²¹⁹

5.2.1 Literární ukázky historické prózy

Nejčastějším literárním žánrem historické prózy, s nímž se žák prostřednictvím čítanky seznamuje, je dobrodružný historický román, historická novela a povídka. Autoři čítanek využívají jako hlavní zdroj výběru ukázek českou tvorbu. Světová tvorba je v antologiích zastoupena minoritně, z toho převážná část v čítankové řadě *Nová škola*.²²⁰ (viz tabulka 1)

Hlavním představitelem světového historického dobrodružného románu se stal Alexandre Dumas. Úryvky z jeho díla *Tři mušketýři* nalezneme v čítance Prodos

²¹⁷ V 6. ročníku se jedná o učivo: Člověk a lidská společnost v pravěku, Nejstarší starověké civilizace, Kořeny evropské kultury. V 7. ročníku je probíráno učivo: Křesťanství a středověká Evropa, Objev a dobývání, Počátky nové doby.

²¹⁸ Jedná se hlavně o čítanky *Nová škola* a *Prodos*.

²¹⁹ Pokud jsou v devátých ročnících popisovány, pro žáky již známé historické události (doba českého národního obrození, první světová válka, druhá světová válka, komunistická éra), neděje se tak skrze historickou literaturu tak, jak jsme ji definovali na začátku. Autoři knih, jež jsou součástí čítanek, byli přímými účastníky dějinných událostí, o nichž píší. Majoritní počet těchto textů tvoří ukázky z tvorby českých spisovatelů, např. A. Lustig, L. Aškenazy, J. Škvorecký aj.

²²⁰ V antologiích nalezneme ukázky z díla novější tvorby pro děti a mládež (S. Reidová *Můj příběh*, *Deník dívky z let 78–79 n. l. – Pompeje*) i světové literatury pro dospělé (např. M. Mitchell *Jih proti Severu*, M. Blake *Tanec s vlky*, K. Folett *Kavky*).

pro sedmý ročník a v čítance Nová škola pro osmý ročník. V případě Nové školy byla ukázka vybrána jako reprezentativní vzor historického románu, který měli žáci na základě přečtení textu charakterizovat. Do čítanky Prodos autorky zařadily text z díla Waltera Scotta *Ivanhoe* (8. ročník) či Liona Feuchtwangera *Lišky na vinici* (9. ročník). Zástupcem zahraničního historického románu se ve Frausovi stal finský spisovatel Mika Walteri (*Jeho království*).

Čelním představitelem českého historického dobrodružného románu, který se primárně zaměřoval na dětského čtenáře, jehož potřebám upravil jazyk a formu, je Eduard Štorch. Ukázky z jeho tvorby byly zařazeny, až na SPN²²¹, do všech čítanek v šestém ročníku, v případě Frause i do sedmého ročníku. Texty byly nejčastěji vybrány z jeho nejznámějšího historického dobrodružného románu *Lovci mamutů*. Rozsah ukázek nepřesahuje více než dva a půl strany, výjimku tvoří čítanka Fraus, u níž dosahuje ukázka v šestém ročníku rozsahu čtyř stran. Zařazením ukázek popisujících život v pravěku do čítanek pro šestý ročník, dochází k provázání učiva s dějepisem, tedy k upevňování mezipředmětových vztahů.

V čítankách nezůstává opomíjen i zakladatel českého historického románu Alois Jirásek, jehož historické romány nebyly primárně určeny dětem a do četby žáků se zařadily vývojem. Pro současného čtenáře představuje největší překážku ve srozumitelnosti obsahu děl jazyk, jímž jsou psána. Nejvíce ukázek z jeho tvorby použily v čítankách autorky antologií Prodos.²²² V sedmém ročníku žáci čtou ukázku z historického románu *Psohlavci*, v osmém ročníku následují ukázky z děl *U nás* a *Na Chlumku*²²³.

S tvorbou představitele historického románu druhé poloviny 20. století Miloše Václava Kratochvíla se žáci seznamují v čítance Fraus pro sedmý ročník. Konkrétně se jedná o ukázku z jeho díla *Mistr Jan*. Zde je prostřednictvím ukázky čtenáři přiblížena osobnost českého kazatele a doba, v níž žil.

Současná česká historická próza pro děti a mládež je v čítankách zastoupena tvorbou Radky Kučerové (*Putování českými dějinami 4*), Martiny Drijverové (*České dějiny očima Psa; Čeští panovníci byli taky jenom lidi*) a Aleny Ježkové (*Příběhy českých knížat*

²²¹ Autor čítanky Josef Soukal zvolil ukázku z tvorby Josefa Augusty (*Z hlubin pravěku*), dalšího představitele historického románu pro mládež, který se zaměřoval na období pravěku. K pravěku se vztahuje i text z knihy Semjona Karatova *Rychlonohý Džar*.

²²² Nová škola v osmém ročníku zařadila ukázku z *Filozofské historie*. Ze stejného díla čerpal y i autorky Frause pro devátý ročník. V čítankách SPN se úryvky z historické tvorby Jiráska nevyskytují.

²²³ Zde se jedná o ukázku z díla primárně určeného dětem. Povídka zachycuje život v době interregna po smrti Přemysla Otakara II, dobu tzv. Braniborů v Čechách.

a králů). Ukázky z jejich tvorby přináší žákovi osvěžující pohled na dějiny skrze humor, srozumitelný jazyk a doprovodné ilustrace. Nalezneme je v čítance pro sedmý ročník nakladatelství Nová škola, do níž byly zařazeny ukázky z komiksu *Obrázky z dějin zeměpisných objevů* autorské dvojice Jiřího Černého a Ervina Urbana.

Historické události jsou přiblíženy čtenářům i prostřednictvím životopisných románů. Významným českým autorem biografických románů byl František Kožík. S jeho prací se žáci seznamují v čítankách Fraus²²⁴, Nová škola²²⁵ a Prodos²²⁶. Zástupkyní současné životopisné tvorby, primárně určené pro děti a mládež je Hana Doskočilová. Z její knihy *Když velcí byli kluci*, převzala ukázky do čítanek nakladatelství Nová škola a Fraus.

Jak již bylo výše řečeno literatura faktu a populárně-naučná literatura je zastoupena především v antologiích Nové školy a Frause, kde vytváří kontrast k beletrii. Zvláště Fraus volí ukázky z tvorby českého spisovatele Zdeňka Mahlera (*Katedrála, Nekamenujte proroky, Sbohem můj krásný plameni.*).

5.2.2 Analýza úkolů a otázek

Návrhy, jak pracovat s textem ve formě otázek a úkolů, umístili autoři čítanek Nová škola a SPN vždy za ukázkou. Pokud ukázka přesahuje délku tří stran, je text obvykle rozdělen na poloviny, z nichž každá obsahuje otázky a úkoly. V případě nakladatelství Fraus jsou návrhy na práci s ukázkou zařazeny do metodické příručky pro učitele. Součástí čítanek Fraus je oddíl *Hledání souvislostí*, který nalezneme na konci tematického bloku, převážně se však nevztahuje ke konkrétnímu textu. Žáci jsou spíše vedeni k porovnávání nově získaných vědomostí a jejich prohlubování. Čítanková řada Prodos je doplněna nejen o metodickou příručku, ale i o pracovní sešity pro jednotlivé ročníky.

Typy otázek a úkolů v čítankách jsme klasifikovali do kategorií:

1. otázky porozumění textu (obsah jeho interpretace a reprodukce, význam slov)
2. otázky zaměřené na získání informací z textu (postava, děj, jazykové prostředky)
3. otázky žánru (charakteristické rysy žánrů, znalost dalších autorů téhož žánru)
4. otázky týkající se autora (život, dílo, jeho postoje)

²²⁴ Ukázka s názvem Černý mor z knihy *Anděl míru* v čítance pro šestý ročník.

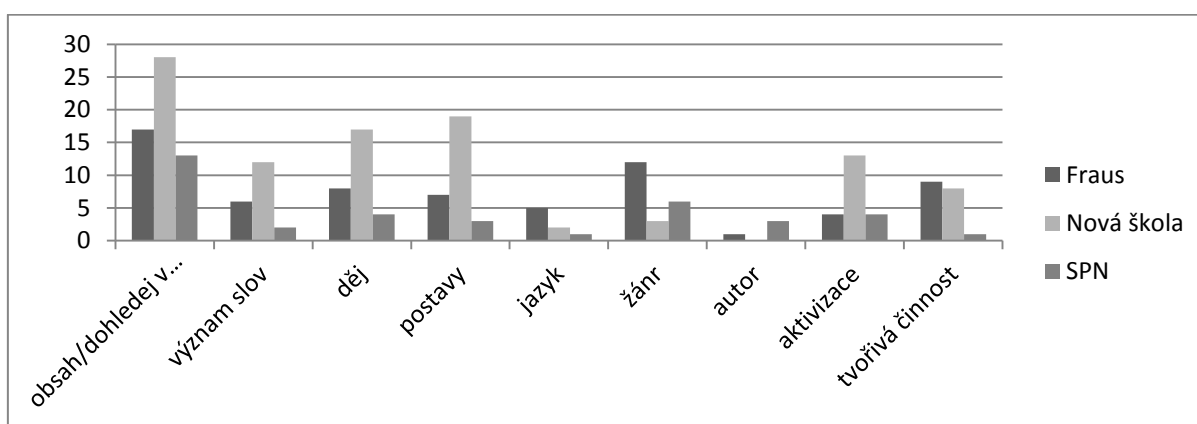
²²⁵ Nová škola zařadila do čítanky pro osmý ročník ukázkou s názvem *Fidlovačka* z knihy *Miláček národa* a ukázkou s názvem *Za trochu lásky* ze stejnojmenného díla.

²²⁶ V čítance pro devátý ročník je žákům skrze ukázkou z díla *Největší z Pierotů* představena osobnost Jana Kašpara Dvořáka, jednoho z nejlepších pierotů.

5. aktivizační otázky a úkoly (společná práce, diskuze, projekt)

6. otázky a úkoly vybízející žáka k tvořivé činnosti (tvorba vlastního textu)

Následně jsme počet otázek a úkolů zpracovali do grafu. V rámci jednotlivých čítankových řad jsme se zaměřili na výskyt jejich četnosti. Pouze antologie nakladatelství Prodos jsme do grafu nezařadili. Jak jsme uvedli výše, čítanky Prodos neobsahují otázky a úkoly. Doplňující pracovní sešity spíše nahrazují záznamový sešit do literární výchovy.



Graf 1: Otázky a úkoly v čítankách Nová škola, Fraus a SPN

Z grafu²²⁷ vyplývá, že systém návodných otázek a úkolů v čítankách vede čtenáře k porozumění textu, vyhledávání informací a vlastní interpretaci. U tohoto druhu otázek a úkolů se také vyskytují pokyny, které vybízí žáky ke srovnání získaných informací z textu se znalostmi z dějepisu, či jiných oborů. Otázky a úkoly taktéž vedou žáka k vyhledávání informací v dalších zdrojích, jakými jsou například slovníky či internet.

Z analýzy také vyplývá, že se autoři čítanek zaměřovali na aktivitu žáka, ať se již jedná o samostatnou práci, práci ve skupině či společnou diskusi. Nejvíce k těmto činnostem vybízí antologie Nové školy a Frause²²⁸, a to hlavně v čítankách pro šestý a sedmý ročník. U vyšších ročníků již na úkoly a otázky vedoucí k aktivizaci žáka není kladen důraz, zde je pozornost směřována více k porozumění textu, vyhledávání informací v textu, tvorbě vlastní interpretace i posuzování formy textu.

Posuzování formy textu věnuje značnou pozornost v příručkách pro učitele nakladatelství Fraus, zvláště v osmém a devátém ročníku. U žánru je zdůrazňováno

²²⁷ Rozdíly mezi hodnotami u čítankových řad jsou způsobeny i rozdílným počtem ukázek s historickou tematikou.

²²⁸ V případě Frause se jedná o aktivity, které jsou doporučovány vyučujícímu v metodické příručce čítanky.

rozlišování literatury faktu a beletrie, charakterizování hlavních rysů žánru, vyjmenování dalších autorů aj. Jazyk (hlavně jazykové prostředky) je vnímán jako jeden z příznačných rysů daného žánru či stylu psaní autora.

Minimální pozornost čtenáře je upírána k samotnému autorovi ukázky. Jen poskrovnu se vyskytují otázky či úkoly, které vedou žáka k vyhledávání informací o autorovi, o důvodu vzniku díla aj.

Vzhledem k převažujícímu množství ukázek české historické literatury, by se dalo předpokládat, že návodné otázky a úkoly budou také směřovat žáky k uvědomování si hlubšího významu historické prózy, tedy k prohlubování historického povědomí, ukotvení národní identity, k zamyšlení se nad panujícími stereotypy vnímání historických událostí (Bílá hora, doba národního obrození), avšak v čítankách otázkám a úkolům tohoto zaměření není vyhrazen prostor.

5.2.3 Shrnutí analýzy čítanek

Historická tematika tvoří nedílnou součást čítankových řad. Jednotlivé řady se liší v četnosti zařazení ukázek. Nejvíce textů zařadilo do čítanek nakladatelství Nová škola, nejméně nakladatelství SPN. Z analýzy antologií vyplynulo, že nejčastěji je historická literatura využívána v čítankách pro šestý a sedmý ročník. Nejnižší počet textů s historickou tematikou nacházíme v čítankách pro devátý ročník. Zde nakladatelství pracují s ukázkami, které sice zachycují dějiny dvacátého století, nelze je však charakterizovat jako historickou literaturu.

Převážnou část textů historické literatury v čítankách tvoří tvorba českých autorů, kteří primárně necílili na dětského a dospívajícího čtenáře, čímž se před námi otevírá otázka účinnosti těchto textů pro současného žáka. Novodobá tvorba pro mládež (literatura po roce 1989) je v čítankách zastoupena minimálně, nejvíce ukázek nalezneme v čítankách Nové školy. Texty z novější tvorby přináší čtenářům osvěžení v podobě humoru, srozumitelného jazyka, aj.

Při práci s textem se nakladatelství zaměřují hlavně na porozumění textu, vyhledávání informací a vlastní interpretaci. Otázky a úkoly také podporují rozvoj žákových komunikačních schopností. Zvláště v šestém a sedmém ročníku je žák podněcován k samostatné tvůrčí činnosti či skupinové práci. Právě tyto činnosti by měly vést žáka k prohloubení jeho seberozvoje.

Rozdílnost pojetí práce s ukázkou i samotná volba ukázek je dána rozličným datem vydání čítankových antologií. Novější náklady již zařazují více intencionální literaturu.

5.3 Projektová výuka při práci s literaturou s historickou tematikou

Při seznamování se s problematikou práce s texty s historickou tematikou ve výuce v zahraničí jsme se opakovaně setkávali s projektovou výukou, a to zvláště v rámci již výše zmíněného *character education*. Studenti si zde budují vztah nejen k literatuře, ale i ke kultuře a společnosti. Častým rysem tohoto typu výuky byla tvorba vlastního projektu žákem, či skupinou žáků na základě zadání vyučujícího. Studenti své poznatky průběžně prezentovali a konzultovali jak s vyučujícím, tak také v rámci výuky se svými spolužáky, kde se otevíral prostor pro diskusi mezi studenty. Na závěr projektu žáci nejen zpracovali zadání, ale druhotně došlo k rozvíjení jejich komunikativních schopností. Na tomto poli posilovali své sebevědomí a mohli se dále zlepšovat. Výstupy projektů tvořily autorské povídky, prezentace, dokumenty a dopisy aj.

Příklad využití práce s konkrétní historickou tematikou nabízí ve svém příspěvku Schwebelová (2003). Pro práci s historickou tematikou zvolila autorka článek knihu Elizabeth George Speareové *The Witch of Blackbird Pond*. Dílo řadí do tzv. Young Adult literatury, tedy tvorby zaměřené pro čtenáře ve věku 12–18 let. Děj příběhu, který vyšel na konci padesátých let minulého století, je zasazen do Connecticutu roku 1680. Podle Schwebelové (2003) řada vzdělávacích webových stránek a publikací považuje toto dílo za jednu z nejčastěji využívaných ve výuce na státních i soukromých středních školách ve Spojených státech amerických.

Autorka článku na základě pečlivé práce s textem poukazuje na rizika re-interpretace historické prózy, rozkrývá, nakolik Speareové pojetí koloniálního Connecticutu odráží dění v letech padesátých, kdy kniha vznikala. Nakonec také nabízí návrhy, jak by učitelé mohli dílo využít, nejen pro prozkoumání koloniální historie, ale také aby pomohli studentům porozumět historickému projektu jako procesu (jak vzniká historická próza, nakolik je důležitá práce s pramenným materiálem a odbornou literaturou, jaká rizika obnáší tvorba historické prózy).

Již na začátku Schwebelová (2003) podotýká, že v díle je patrné výchovně vzdělávací pojetí historie podle poválečné doby. Navíc se v příběhu prolínají i prvky pohádky, které mají zcela nepochybně výchovně morální charakter – hlavní postava, dívka

Kit, díky vlastnímu přičinění bohatne, vystupuje ze stínu svého nuzného života plného utrpení a stoupá na společenském žebříčku. Schwebelová (2003) poukazuje na fakt, že toto pojetí šťastného konce i způsob jakým Kit nabyla jmění, je zcela jistě ovlivněno dobou, kdy dílo vzniklo. V poválečné době se rozvíjela větší tendence zpracovávat v literární fikci zkreslený ideál amerického života 18. i 19. století. Ač se příběh odehrává v 17. století i zde je tedy patrná určitá romantizace.

Do hlavní postavy taktéž projektovala autorka knihy ideál ženy padesátých let minulého století. Vytvořila archetyp mladé americké hrdinky, která je inteligentní, sama se vzdělává, zatímco napíná své svaly ve snaze pozvednout domácí hospodaření u strýce a tety. Jako vzdělaná žena odsuzuje otroctví, které na plantážích bují, učí se významu náboženské tolerance a osobní svobody.

Když se Schwebelová (2003) zaměřila na potenciál využití díla ve výuce, našla přes 750 existujících plánů výuky, studentských prací a třídních projektů, v nichž se pracovalo s knihou Speareové. „Téměř všichni učitelé, kteří používají román, prozkoumají jeho témata a snaží se je propojit s životy svých studentů v 21. století. Například se mohou učitelé zeptat studentů, zda prožili období, kdy se cítili ostrakizováni, protože se zdáli být odlišní. Zda se jako Kit, snažili někdy zjistit sami, která pravidla jsou správná“ (Schwebelová. 2003, s. 212).

Schwebelová (2003) si při pročitání a kontrole prací studentů všimla, že většina z nich se zaměřila na zpracování problematiky vzdělávání dívek. Studující se zajímali i o náboženskou praxi puritánů a kvakerů, americký raný soudní systém, život na ostrově Barbados, Salem a čarodějnické procesy. Méně častým tématem byl obchod s otroky či výzkum života domorodých obyvatel (Indiánů) během americké kolonizace. Důvod absence těchto témat v pracích studentů spatřuje Schwebelová (2003) v autorčině líčení života osadníků, které poskytuje pouze jeden úhel pohledu (pohled bílého muže), indiánské vnímání kolonizace v knize zachyceno není. Učitelé by tedy měli vybízet žáky k zamyšlení se nad fikcí a realitou v historické próze. Studenti by si měli pokládat kritické otázky při četbě díla i po přečtení. Navzájem si o nich s vyučujícím a spolužáky pohovořit.

Při práci s textem může učitel nabídnout studentům pohled na obsah díla prostřednictvím otázky: O jaké Americe čteme? Jedná se o rok 1680 či 1950? Studenti by měli zvážit, proč román nadále oslovuje i čtenáře ve dvacátém prvním století. Pro posouzení poměru reality a fikce v díle je třeba zajistit žákům dostatečnou materiální

oporu. (Schwebelová, 2003) Autorka článku zdůrazňuje, že je důležité na dílo nahlížet celistvě, nejen z literárního hlediska. Titul lze tedy využít nejen v literární výchově, ale i v etické výchově a dějepisu. Učitelé mohou vybídnout žáky k sepsání vlastní historické povídky, v níž by promítli do určitých dějinných událostí současné vnímání světa, popřípadě jim nabídnou prostor k vytvoření projektu na jedno z témat, které je v díle zaujalo.

Jako další příklad použití projektové výuky v zahraničí uvádíme práci s knihou *Out of the Dust* spisovatelky Karen Hesse, jak ji popisuje článek autorek McTigueové, Thorntonové a Wieseové (2013), který vyšel v časopise *The Reading Teacher*. Jednalo se o projekt, který se zabýval otázkou zpracování fikce a reálií v historické próze. V rámci projektu učitelé prací s textem rozvíjeli u studujících kritickou gramotnost a sami sebe obohacovali. V článku je citována vyučující, která se taktéž podílela na projektu autentizace. I ona si více osvojila kritický přístup k textu, pochopila, že ne vše v knize musí být pravda a je třeba provést rozsáhlý výzkum o době, v níž se děj knihy odehrává. „Práce na projektu mi pomohla nahlížet hlouběji do příběhu. Naučila jsem se myslet tak, že nemusím přijímat vše, co je řečeno, brát to za pravdu. Nikdy jsem si neuvědomila kolik výzkumu k dané době je potřeba pro tvorbu historické fikce“ (McTigueová, Thorntonová a Wieseová, 2013, s. 495)

Úlohou učitele je tedy naučit studenty, jak sestavit potenciálně konstruktivní otázky, a poté si usnadnit výzkum, prohledávání dokumentace i proces reflexe. (Je důležité poznamenat, že autentizační projekty mohou být aplikovány na mnoho typů literatury, avšak záměr autentizace se bude lišit podle žánru.)

Vyučující volí knihu, se kterou budou v projektu pracovat, rozdělují třídu do skupin, poskytuje materiálové podklady k plnění projektu. Žáci nejdříve s učitelem, následně samostatně ve skupinách, vypracují otázky pro hodnocení fikce v historické próze. Společně pak nad otázkami otevírají prostor k diskuzi. V další hodině v knihovně a na internetových zdrojích vyhledávají studenti potřebné informace o době, v níž se děj knihy odehrává, a opět si rozpracovávají nové výzkumné otázky. Během příštího třídního setkání výzkumné týmy vysvětlují otázky/problémy, které se rozhodly prozkoumat a ústně podají zprávu o svých zjištěních a změnách v dokumentaci projektu. V případě, že vícekrát zazní stejné/podobné informace, učitel se studenty provede kontrolu, zda jsou informace správné. Průběžně vyučující pokládá otázku: Věříte tomu? Během celého projektu studenti

postup své práce průběžně konzultují se svým vyučujícím i spolužáky. (McTigueová, Thorntonová a Wieseová, 2013)

Možnou obměnou tohoto projektu je rozdělení žáků do skupin, v nichž si sami vyberou knihu s historickou tematikou. Následně malé skupiny identifikují konkrétní otázky nebo kategorie. Tyto kategorie jsou často rozděleny do skupin, jež se zaměřují na analýzu historických a kulturních přesností, ale můžou se také zabývat specifickými body, které v průběhu četby vzbudily ve studentech zvědavost. Dále žáci upozorňují na výňatky z románu, z kterých čerpaly odpovědi na položené otázky. Nakonec provádí výzkum s využitím faktografických zdrojů, jež se týkají stejného historického období a událostí. Studenti poukazují na přesnosti a nepřesnosti v díle. Veškeré poskytnuté informace musí být ze strany žáků doprovázeny podrobným projektem, zdrojovými poznámkami, jež slouží jako podklad pro závěrečné zhodnocení projektu i jako inspirace pro případnou vlastní tvorbu historické prózy.

Jak jsme již výše zmínili, opěrným bodem pro práci s textem v zahraničí je i *character education*, které otevírá prostor pro diskuzi o nadčasových tématech, jež se v dílech objevují: např. u Spenskové lze pracovat s aspekty jako je tolerance rozdílu (náboženská, politická, fyzická schopnost, věk), otroctví, závazek ke svobodě a spravedlnosti aj. V českém prostředí se princip pojetí výuky prostřednictvím *character education* začíná pozvolna prosazovat užitím projektového vyučování, prvků zážitkové výuky, propojováním mezipředmětových vztahů.

V našem prostředí spojení projektové výuky nejen s provázáním historie, literatury a dalších umění je spojeno s činností Františka Tichého, jenž založil *Tereziňskou štafetu* a Gymnázium Přírodní škola²²⁹. Jednou z možností zapojení třídního kolektivu, či skupiny dětí k *Tereziňské štafetě* je vlastní literární tvorba, která by měla být inspirovaná životem za zdmi ghetta. Předpokládá se, že se děti seznámí s historickými reáliemi, s tvorbou židovských dětí (např. časopis *Vedem*), která reflektuje život za hradbami.

Za významné považujeme rovněž projekty, které se zaměřují na práci s literaturou s historickou tematikou nejen v prostředí školy, ač na výuku mohou navazovat. Jak dokazuje Švamberk-Šauerová (2015) využitím vhodných projektů lze napomoci podporovat čtenářství i v rodinném prostředí. Do projektů se tudíž nezapojují pouze děti, ale i rodiče, kteří projekt nejen naplánují, ale zároveň se jej i zúčastní. Ve své publikaci

²²⁹ Projektové vyučování je jednou z charakteristik školy.

uvádí příklad projektu *Po stopách Eduarda Štorcha*. S autorem se děti setkávají během výuky již na prvním stupni základní školy, jeho tvorba je z většiny didakticky zpracovaná, výhodou je i zfilmování jeho děl. Právě filmové zpracování může posloužit jako motivace k četbě i účasti v dalších aktivitách. Záměrem projektu bylo vzbudit zájem dítěte o četbu skrze propojení fikce s reálnou zkušeností dítěte. „Ze zkušenosti autorky plyne, že první projekt, který rodina realizuje, pomáhá velmi dobře vytvořit první pozitivní postoj ke čtení u dětí, které ke čtenářství příliš pozitivní vztah neměly“ (Švamberská-Šauerová, 2015, s. 105). Druhotně dochází k rozvoji sociálních interakcí uvnitř rodiny, což je taktéž důležité pro rozvoj čtenářských dovedností. Náplní zmíněného projektu byla společná dovolená na Kokořínsku, v oblasti spojené s tvorbou Štorcha. Rodina navštěvovala místa, která autor ve svých dílech zmiňuje (řeka Pšovka, oblast Pustého vrchu). Součástí projektu je i návštěva muzea v obci Lobeč, které se věnuje pravěku i osobnosti Eduarda Štorcha. V přírodě děti mohou s rodiči tvořit básně, vlastní příběhy inspirované tvorbou Štorcha, číst konkrétní ukázky a povzbuzovat svou fantazii. Své zážitky si zaznamenávají do deníku.

Tento projekt lze považovat za jednu z cest rozvoje čtenářství mimo školu, odpovědnost za čtenářství dětí totiž nenese jen škola, ale i rodina. Úskalím projektu je časová náročnost, neboť se předpokládá, že rodiče na projekt navážou dalšími projekty a společnými aktivitami.

Na základě výsledků výzkumu i rozhovorů s žáky jsme vytvořili dva návrhy projektů (viz příloha), které využívají ukázky z titulů, které byly použity pro obě fáze výzkumného šetření. V projektech se snažíme nejen propojit mezipředmětové vazby, ale také vést žáky k tvůrčí činnosti, hlubšímu zamyšlení se nad obsahem a formou textu (cílíme tedy na rozvoj schopnosti kritické, tvořivého a hodnotového myšlení).

6. Shrnutí teoretické části

V první kapitole jsme terminologicky vymezili zásadní pojmy vztahující se k oblasti čtení, čtenářství, recepce, interpretace textu i prekonceptům žáků. Četba knih, v souvislosti s dětským čtenářstvím nejvíce spojována s prostředím školy, v němž je cíleně rozvíjena a ověřována úroveň čtenářské gramotnosti dětí, tvoří neodmyslitelnou složku života mladých čtenářů. Často ze školního prostředí vychází podněty pro mimoškolní četbu, které nelze odepřít pozitivní vliv na komplexní rozvoj osobnosti jedince. V hodinách literární výchovy by mělo vzniknout podnětné prostředí, jež rozvíjí žakovu recepci textu a jeho schopnost interpretovat přečtené. Kladen je důraz na využití didaktické interpretace textu jako komplexní metody, jež rozvíjí čtenářské kompetence žáků. Za významnou proměnnou vstupující do procesu čtení, ovlivňující případné porozumění textu, lze považovat žakovské prekoncepty, které jsou stejně jako žáci individuální. Při práci s literárním textem by učitelé neměli prekoncepty žáků opomíjet.

Druhá kapitola věnující se problematice vymezení pojmu literatura s historickou tematikou/historická fikce poukázala na nejednotnou definici pojmu, úskalím se zdá být časové vymezení odstupů autora od látky i čtenářovo vnímání textu. Termín jsme se snažili ukotvit v rámci definování pojmu historická fikce pro děti, i zde byl vymezen časový odstup od námětu. Důraz je kladen na atraktivitu díla. V rámci intencionální tvorby pro děti zahraniční autoři Hunt, Foxová (2004) vyčleňují zvlášť literaturu, která pracuje s tématem války. V souvislosti s intencionální tvorbou pro děti s historickou tematikou jsme představili žánrové variace s příklady ze současné tvorby. Poslední část kapitoly jsme věnovali přiblížení témat, jež se vyskytují v námi vybraných ukázkách.

Výzkumem směřujeme do oblasti didaktiky literatury. Ve třetí kapitole jsme tudíž přiblížili postavení oborové didaktiky v rámci obecné didaktiky. Věnovali jsme se vývoji pojetí literární výchovy v našem prostředí, včetně současných koncepcí literární výchovy zaměřených na komunikační a tvořivé pojetí výuky. Jelikož bychom v literární výchově měli kultivovat čtenářské návyky dětí, rozvíjet jejich čtenářské kompetence, věnovali jsme se didaktické transformaci obsahu v kontextu literární výchovy. Text se stává učivem i prostředkem k rozvoji tvůrčího, kritického i hodnotového myšlení. V souvislosti se zahraničním pojetím práce s historickou fikcí jsme se setkali s tzv. *character education*, jehož princip jsme v kapitole rovněž přiblížili.

Čtvrtá kapitola se zaměřila na ukotvení literární výchovy v RVP ZV. Literární výchova je nepostradatelnou součástí vzdělávání žáků. V rámci její realizace žáci nejen pracují s texty, rozvíjí svou čtenářskou gramotnost, procvičují čtení s porozuměním, ale osvojují si i klíčové kompetence, jejichž rozvoj je celoživotním procesem. V rámci výuky literární výchovy by mělo docházet k propojování mezipředmětových vztahů, začlenění průřezových témat. Vhodnou metodou, v jejíž intencích dochází k uplatnění obojího, je projektová výuka. Vyučující by rovněž do literární výchovy měli při práci s textem začleňovat tvůrčí metody. V kapitole jsme se tudíž věnovali i představení některých metod, s důrazem na metodu tvůrčího psaní. Ta stejně jako projektová výuka nachází v zahraničí své uplatnění při práci s historickou fikcí.

V poslední kapitole teoretické části jsme se věnovali potenciálu uplatnění literatury s historickou tematikou v literární výchově. V souvislosti s naším prostředím jsme se zaměřili na analýzu čítankových řad. Jsme si vědomi jejich rozdílností, neaktuálností ukázek, jež plyne z výrazného časového odstupu od jejich prvního vydání. Značnou část kapitoly jsme zaměřili na představení realizované projektové výuky v zahraničí, jež se odvíjí od čtení historické fikce.

EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE

7 Charakteristika výzkumu

Historická tematika tvoří nedílnou součást intencionální tvorby pro děti a mládež. Žáci se s ní setkávají i v čítankách už na prvním stupni základní školy. Podnětem pro výzkum byla absence šetření podobného rozsahu a obsahu. Většina diplomových prací, jež se tématem nejčastěji zabývají, se soustředí na konkrétní třídu a práci s literárními ukázkami v ní, složení výzkumného vzorku tudíž není rozsáhlé. Navíc do procesu komunikace čtenáře s textem vstupuje řada výzkumníků v dvojroli učitele/výzkumníka, což může ovlivnit výsledky šetření.

S přihlédnutím k záměru výzkumu před námi vyvstala otázka, nakolik oslovují texty s historickou tematikou dnešního čtenáře, zda rozvíjí jeho osobnost (životní postoje, morální hodnoty), vedou jej k přemýšlení nad současným světem a přináší mu prostor k zisku nejen prožitků, ale i poznatků, které mohou pozitivně ovlivnit jeho další životní etapu, anebo se jedná z pohledu žáků o nezajímavé, mrtvé texty, jejichž četba je neobohacuje.

Výzkum se zaměřoval na zjištění recepce a interpretace textů s historickou tematikou u žáků I. stupně i II. stupně základních škol a odpovídajících ročníků gymnaziálního vzdělávání (6. a 9. ročník). Zároveň jsme se pokusili posoudit a shrnout, jaké povědomí mají žáci o této próze a jakými prekoncepty o válce, smrti, hrdinství a běžném životě v minulosti disponují.

Hlavním cílem výzkumu bylo zachytit a zhodnotit recepci a následnou interpretaci textu s historickou tematikou žáky ZŠ a GV. Zaměřili jsme se na sledování rozdílů mezi různými kategoriemi respondentů podle věku, typu školy, pohlaví apod. Druhotně jsme se pokusili zjistit, jak žáci vnímají literaturu s historickou tematikou, jak ji charakterizují.

Stanovený výzkumný problém: Jak žáci ZŠ a GV vnímají a interpretují texty s historickou tematikou?

Na základě hlavních cílů šetření byly vytyčeny následující výzkumné otázky. Na něž se pokusíme zodpovědět jednak prostřednictvím níže formulovaných hypotéz, jednak prostřednictvím tzv. popisné statistiky.

Pro kvantitativní část výzkumu jsme stanovili sedm výzkumných otázek:

- 1) Co si žáci představují pod pojmem historická literatura? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, pohlavími?
- 2) Jak žáci charakterizují historickou literaturu? Jak se odpovědi liší napříč ročníky,

pohlavími?

3) Čtou žáci historickou literaturu? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, pohlavími?

4) Jaké emoce a představy v žácích vzbuzují slova válka, smrt, hrdina? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, pohlavími?

5) Jaké emoce v žácích vzbuzovaly ukázky? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, pohlavími?

6) Jaká je úspěšnost žáků v otázkách mířících na porozumění ukázkám? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, školami, pohlavími?

7) Jaké společné znaky nesou nejlépe hodnocené ukázky?

Na základě výzkumných otázek byly v dotazníku vlastní konstrukce vytvořeny tři tematické okruhy: a) historická literatura, b) asociace pojmů, c) posouzení a porozumění textu.

V rámci první (kvantitativní) výzkumné části budeme verifikovat, či falzifikovat následující hypotézy:

H1 Starší žáci (6. ročník) hodnotí texty jako srozumitelnější než mladší žáci základních škol (4. ročník).

H2 Žáci gymnázia považují texty za srozumitelnější než žáci základních škol (u 6. a 9. ročníků).

H3 Dívky hodnotí texty jako působivější než chlapci.

Při formování hypotéz 1, 2 jsme vycházeli z predikce, že jedna ze skupin bude dominantněji převyšovat druhou. Tato nerovnováha je dána ročníkem, věkem a čtenářskou zkušeností dítěte. Starší žáci by si měli za dobu svého vzdělávání osvojit více vědomostí, zkušeností než žáci nižších ročníků, lze rovněž předpokládat, že průměrný žák 6. ročníku je lepší čtenář než průměrný žák 4. ročníku. V souvislosti s vnější diferenciací českých škol odchodem nadanějších žáků na víceletá gymnázia, je realitou, že žáci gymnázií podávají ve výzkumech zaměřených nejen na čtenářství, porozumění textu (např. PISA²³⁰) lepší výsledky. Očekáváme, že ani v našem výzkumu tomu nebude jinak, avšak otázkou pro nás zůstává, jak významná tato rozdílnost bude.

Třetí hypotéza věnující se rozdílnosti vnímání čteného u dívek a chlapců vychází z premisy: dívky se emocionálně více zapojují do čtení knih, příběhů než chlapci. Na jejich potřebu jistého emočního propojení s příběhem poukazuje např. Václavíková Helšusová

²³⁰ Diferenciaci žáků a vlivu na výsledky žáků v kontextu mezinárodních výzkumů se věnuje Straková (2010).

(2012), Chaloupka (1971).

Pro kvalitativní část výzkumu, která navazuje na dotazníkové šetření, jsme formulovali následující výzkumné otázky²³¹, které doplňují data získaná v kvantitativní části šetření.

I) Považují žáci čtení historické literatury za přínosné? A v čem?

II) Vnímají respondenti při čtení historické literatury pouze příběh, či se zaměřují i na historický kontext?

III) Jakou roli v porozumění textu hraje historické povědomí?

IV) Jak žáci vnímají přeložený text a reagují na něj?

V) Preferují respondenti propojování vlastních zkušeností s děním v ukázce, sblíží je to s textem? Hledají spojitosti se současnou dobou, svou životní zkušeností?

VI) Jaké překážky v četbě a porozumění historické literatury žáci nachází?

7.1 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření se sestávalo ze dvou částí, neboť jsme zvolili sekvenční design pro smíšený výzkum. V následující části představíme metodologii kvantitativní a kvalitativní části výzkumného šetření, představíme výzkumný soubor a psychometrické kvality dotazníku.

7.1.1 Metodologie kvantitativní části výzkumu

V první fázi výzkumu jsme využili kvantitativní metodu anonymního dotazníkového šetření²³². Nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce cílil na žáky věkové kategorie 9 až 16 let. Než však představíme námi použitý dotazník, považujeme za vhodné věnovat část subkapitoly základním teoretickým poznatkům o metodě dotazníkového šetření.

²³¹ Odpovědi na otázky jsme získali z rozhovorů s žáky

²³² Předvýzkumu, který byl realizován na jaře 2019, se zúčastnilo 18 žáků šestého ročníku základní školy (7 dívek, 11 chlapců). Ročník jsme zvolili na základě konzultace s třídním učitelem. Rozdílná výkonnost žáků i jejich dovednost číst s porozuměním se staly důvodem výběru konkrétního ročníku.

Pro předvýzkum jsme zvolili devět ukázek. Každý z žáků pracoval se třemi z nich. Z osmi ukázek historické prózy šest zachycovalo období druhé světové války, jedna zprostředkovávala každodennost v době morové epidemie v Londýně roku 1665 a poslední z těchto osmi ukázek zachycovala téma perzekuce šlechty během Velké francouzské revoluce. Ukázky jsme úmyslně volili z intencionální literatury pro děti a mládež. Jako poslední z devíti ukázek jsme vybrali text z neintencionální literatury, konkrétně část povídky *Bobule z Kolymských povídek* Varlama Šalamova. Jedná se o dílo, jež zachycuje nejen minulost, ale prolínají se zde autobiografické prvky. Na základě stanovené definice historické literatury Šalamovu knihu nelze považovat za zástupce tohoto žánru. Do souboru textů jsme ji zařadili, abychom zjistili, jak žáci vnímají ukázkou zachycující reálné události.

Dotazník lze považovat za jednu z nejčastějších kvantitativních metod, které nachází své uplatnění v pedagogickém výzkumu. (Chráska, 2016) Jedná se o „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora, 2010, s. 121). Položky v dotazníku umožňují dle zaměření zachytit vnitřní²³³ či vnější²³⁴ jevy. Jako každá výzkumná metoda disponuje dotazník klady i zápory.

Ondrejkovič (2005) výhodu dotazníkového šetření spatřuje v jeho anonymitě, respondent si zachovává svou identitu (pokud není záměrem na dotazník navázat další činností, která by vyžadovala propojení dotazníku s jeho vyplňovatelem). Další výhodou autor spatřuje v dostupnosti (přístup respondenta z jiného kraje k dotazníku), zde Ondrejkovič (2005) uvádí jako příklad poštu, dnes obliba online šetření – *forms*, *survio* aj. Nesmíme opomenout největší klad této metody, a to množství získaných respondentů. „Žiadna iná metóda nedokáže získať informácie od takého veľkého počtu respondentov jako dotazník“ (Ondrejkovič, 2005, s. 105). Dotazník tedy slouží k získání velkého počtu dat v krátkém časovém intervalu, bez nutnosti přítomnosti výzkumníka.

Za značnou nevýhodu dotazníku (pokud není přítomen zadavatel) považuje Ondrejkovič (2005) nejistotu, zda dotazník opravdu vyplnil daný člověk, zda mu někdo nepomohl. Upozorňuje na možná rizika ve formulaci otázek (neadekvátnost, nejednoznačnost aj.) V případě distribuce dotazníku poštou, či online formou se stává nevýhodou návratnost vyplněných dotazníků²³⁵. Výtku k dotazníkovému šetření jako metodě připojuje i Chráska (2016), podle něj dotazník nezjišťuje reálný obraz jedince, ale poskytuje nám informace, jak se jedinec vidí, nebo jak chce být viděn.

Tvůrce dotazníku by se měl rovněž vyvarovat sugestivnímu kladení otázek, které by mohly ovlivnit odpověď respondenta, tzn. nepodbízet svůj názor. Položky (otázky) by měly být formulovány srozumitelně, jasně. Dotazník by měl adekvátně odpovídat specifikaci skupiny, jíž je distribuován (tj. věk, pohlaví, zájmy atd.). Ondrejkovič (2005) rovněž podotýká, že by dotazník neměl unavovat respondenta, doporučená délka pro vyplnění dotazníku je 30 minut, ovšem vzhledem k zaměření šetření se délka může prodloužit (jak tomu bylo v našem případě), či naopak zkrátit.

Složení položek dotazníku vychází z měřené skutečnosti. V praxi se setkáváme s položkami otevřenými (nestrukturovanými), polouzavřenými, uzavřenými (strukturovanými), ty Chráska (2016) dále člení na položky dichotomické (ano – ne)

²³³ Např. názory respondenta na stanovenou problematiku.

²³⁴ Zde řadíme pocity, postoje, hodnoty respondenta.

²³⁵ V našem případě k tomuto nedošlo.

a polynomické (více odpovědí než dvě). I zde můžeme položky dále specifikovat na výběrové, výčtové, stupnicové (pořadové), škálové (často využívána tzv. Likertova škála, v níž respondent má vyjádřit míru souhlasu, libosti). Co se týče kategorizace odpovědí, nejlépe se zpracovávají položky uzavřené, u otevřených položek dochází vlivem počtu individuálních odpovědí k potřebě tvorby kategorií, které sdružují odpovědi stejného, podobného charakteru. Nevýhodou této kategorizace jest časová náročnost a částečná ztráta některých, jedinečných odpovědí (obvykle zařazeny do kategorie jiné). Za klad otevřených otázek lze však považovat sníženou míru odosobnění dotazníku, která je patrná u uzavřených položek. V případě otevřených položek odpověď tvoří sám respondent, což nám poskytuje jistou míru bližšího kontaktu s respondentem.

U dotazníku je třeba zabývat se jeho validitou (zda měří, co by měřit měl) a reliabilitou (spolehlivost, přesnost měření). Ověřování spolehlivosti dotazníkového šetření je nejvíce spjato s tzv. výkonnostními testy, v případě pedagogiky tedy didaktickými testy, které obsahují jasnou správnou/špatnou odpověď. Reliabilitě v souvislosti s naším dotazníkem se více věnujeme v subkapitole Psychometrické kvality dotazníku.

Přiblížme si nyní náš dotazník vlastní konstrukce. Ten obsahoval tři hlavní oddíly: a) literatura s historickou tematikou, b) asociace pojmů, c) posouzení a porozumění textu.²³⁶ Pro první dva oddíly jsme zvolili položky polynomické, konkrétně výběrové polouzavřené²³⁷, a položky otevřené (žáci měli heslovitě odpovědět na otázky vztahující se k asociacím pojmů). Dichotomická položka se vyskytla pouze jedna, vztahovala se ke čtení literatury s historickou tematikou. U polouzavřených položek, v nichž měli žáci vybrat konkrétní emoci, jež v nich budí daný pojem či konkrétní otázka, jsme žákům poskytli výběr z šesti základních emocí dle Ekmana (2015), které jsme doplnili o odpovědi bolest, nic/lhostejnost a jiné.

Oddíl věnovaný posouzení a porozumění textu tvořily převážně škálové položky (Likertova škála), které sloužily k vyhodnocení recepce textů z hlediska srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Žáci rovněž na stupnici jedna až pět vybrali tu známku, již by ukázkou přidělili. Abychom ověřili porozumění textu, za ukázkou jsme vždy zařadili tři otázky či úkoly, které se k ní vztahovaly. U těchto položek jsme předpokládali úspěšnost vyšší než 50 %, více viz subkapitola Porozumění textům s historickou tematikou.

²³⁶ Dotazník nepostrádal úvod s oslovením, rovněž byly zastoupeny kontaktní položky (věk, pohlaví, typ školy).

²³⁷ Zjišťovaly např. znalost pojmu literatura s historickou tematikou.

Jsme si vědomi faktu, že žáci při čtení krátkých ukázek neměli možnost nahlédnout hlouběji do příběhu, avšak vzhledem k času vymezenému pro šetření (45 minut), nebylo možné ukázky prodloužit.²³⁸ Délku ukázek jsme zvolili tak, aby i mladší děti a nečtenáři mohli ukázky číst bez pocitu časové tísně.²³⁹

7.1.1.2 Psychometrické kvality dotazníku

Naším cílem bylo vytvořit dotazník, který bude měřit schopnost žáků (mimo jiné) porozumět obsahu textů s historickou tematikou. Za tímto účelem bylo v obou verzích dotazníků (verzi pro mladší i verzi pro starší žáky) zařazeno celkem 9 otázek (ke každé ukázce tři) zacílených právě na tuto schopnost.

Zmíněných 9 otázek se od ostatních položek dotazníku liší tím, že u nich existuje správná a špatná odpověď. Jedná se tudíž o položky výkonové (testovaný žák musí podat „výkon“, aby se mu připočetl bod), a tedy vhodné pro psychometrickou analýzu (Urbánek et al., 2011). V dalším subkapitoly tedy budeme pod pojmem „test“, „metoda“ či „dotazník“ myslet pouze skupinu oněch 9 položek.

Nynější subkapitolu dále rozčleníme na dva dílčí celky: v jednom se zaměříme na analýzu dotazníku pro mladší studenty, v druhém na analýzu dotazníku pro starší studenty. Data jsme zpracovávali v softwarech Statistica 13.4 a MS Excel 2016.

7.1.1.2.1 Verze pro nižší ročníky

Podsoubor žáků z nižších ročníků čítal 358 respondentů; u 47 z nich se však vyskytly chybějící odpovědi. Jelikož se jednalo o výkonostní metodu, lze se oprávněně domnívat, že údaje chybí proto, že na ně žáci neznali správnou odpověď. Van Buuren (2018) tento typ absentujících odpovědí klasifikuje jako „missing at random“ (MAR). MAR lze řešit takzvanou imputací. Vzhledem k tomu, že naše metoda sestávala z pouhých 9 položek, by však imputovaná data mohla být nepřesná až zavádějící. Z toho důvodu jsme se participanty s nekompletními záznamy rozhodli vyřadit. Náš finální soubor tak tvořilo 311 osob.

Zaměříme se nyní podrobněji na formát položek. U všech 9 z nich se jednalo o tzv. formát vícenásobné volby (McDonald, 1999, in Urbánek et al., 2011), známější jako **výběr z možností**. U každé otázky žák vybíral z nabídky 4 odpovědí, z nichž právě jedna

²³⁸ Vycházeli jsme rovněž z vlastní zkušenosti coby zadavatele šetření, jež se zaměřovalo na recepci textů. Zvolenou metodou měření byl sémantický diferenciál. Každá z osmi ukázek měla rozsah jednoho listu o velikosti A4, žáci 9. ročníku zvládali všechny ukázky přečíst a ohodnotit v čase necelých dvou vyučovacích hodin. (Slabší žáci dopisovali i po zazvonění). Pro slabší čtenáře, či nečtenáře bylo čtení a hodnocení textů náročné.

²³⁹ Časová náročnost byla ověřena během předvýzkumu.

byla správná.²⁴⁰ Ostatní tři možnosti jsou označovány jako *distraktory*. V tabulce 2 uvádíme znění položek i odpovědi na ně. Tuto informaci doplňujeme procentuálním zastoupením výběru jednotlivých možností. Distraktory jsou v tabulce řazeny sestupně dle oblíbenosti.

Tabulka 2: Znění položek, nabídky odpovědi a procentuální zastoupení jednotlivých odpovědi – verze pro nižší ročníky

Položka	Znění položky	Správná odpověď	%	Distraktor 1	%	Distraktor 2	%	Distraktor 3	%
Text 1 – otázka 1	Ve které zemi se odehrává děj příběhu?	Polsko	40,2 %	Německo	36,3 %	Československo	19,0 %	Spojené státy americké	4,5 %
Text 1 – otázka 2	Které tvrzení je pravdivé?	Senná ulice je součástí ghetta.	42,8 %	Žádná z ulic nepatří do ghetta.	26,0 %	Chlodná ulice je součástí ghetta.	16,1 %	Krochmalná ulice je součástí ghetta.	15,1 %
Text 1 – otázka 3	Které z uvedených slov nejlépe vystihuje život v ghettu?	utrpení	73,6 %	sirotčinec	14,1 %	bezpečí	7,1 %	volnost	5,1 %
Text 2 – otázka 1	Ve které zemi se odehrává děj příběhu?	Francie	63,3 %	Německo	21,2 %	Polsko	7,7 %	Anglie	7,7 %
Text 2 – otázka 2	Které tvrzení je pravdivé?	Dívka bude odvezena do věznice v Paříži.	53,1 %	Dívka bude odvezena do věznice Chantilly bez maminky.	36,7 %	Maminka dívky bude odvezena do Paříže.	7,7 %	Maminka dívky bude odvezena do věznice Chantilly.	2,6 %
Text 2 – otázka 3	Které z uvedených slov nejlépe vystihuje pocit hlavní hrdinky?	smutek	84,6 %	radost	5,5 %	vztek	5,1 %	bezpečí	4,8 %
Text 3 – otázka 1	Ve které zemi se odehrává děj příběhu?	Polsko	84,9 %	Německo	8,0 %	Československo	5,5 %	Spojené státy americké	1,6 %
Text 3 – otázka 2	Které tvrzení je pravdivé?	Chaye je mrtvá.	67,2 %	Chaye je pouze zraněná.	20,3 %	Zelda je mrtvá.	6,8 %	Chaye je živá.	5,8 %
Text 3 – otázka 3	Které z uvedených slov nejlépe vystihuje pocit hlavního hrdiny?	strach, smutek	87,1 %	radost	6,4 %	vztek	6,4 %	-	

Pozn.: Sloupce s názvem „%“ vyjadřují relativní četnost dané odpovědi. Na položku s názvem „Text 3 – otázka 3“ byly uznány jako správné dvě odpovědi. Z toho důvodu je poslední pole ve sloupci „Distraktor 3“ prázdné. Explorační faktorová analýza.

²⁴⁰ Výjimku tvořila 3. otázka u 3. textu (čili poslední položka), u které jsme při vyhodnocování připustili existenci dvou správných odpovědi. Distraktory zde tudíž byly pouze dva.

Z tabulky je patrné, že test byl pro naše žáky poměrně lehký – správná odpověď byla vždy ta nejčastěji vybíraná.²⁴¹ Průměrná úspěšnost v testu činila 66,3 %.

Vysoko nad touto hranicí se nacházely vždy ty položky, jež se tázaly na emoce (byla to vždy 3. otázka u x -tého textu) – konkrétně jsme napočítali úspěšnost 73,6 % (text 1), 84,6 % (text 2) a 87,1 % (text 3). Otázky tedy nesměřovaly k samotnému pochopení textu (kde se příběh odehrává, určit správné tvrzení o textu), ale také k zachycení pocitů hlavní postavy. Z toho důvodu jsme se rozhodli provést explorační faktorovou analýzu.

Explorační faktorová analýza (dále jen EFA) je statistická metoda, jejímž cílem je popsat chování naměřených (manifestních) proměnných pomocí menšího počtu skrytých (latentních) proměnných. Jinými slovy chceme identifikovat faktory (tj. latentní proměnné), u nichž se předpokládá, že mají vliv na participantovy odpovědi (tj. manifestní proměnné).

V našem testu máme 9 položek (9 manifestních proměnných) a chceme zjistit, zda latentní rys, jenž řídí odpovědi participantů na položky, existuje pouze jeden (pojmenovali bychom jej třeba „čtení historických textů s porozuměním“), nebo je jich více (kromě předchozího například i „emoční inteligence“).

EFA pracuje s maticí korelačních koeficientů. Jelikož náš test produkuje informaci zakódovanou v dichotomické podobě (1 = správná odpověď, 0 = špatná odpověď), ale dá se předpokládat, že tato dichotomie je pouze důsledkem kategorizace latentní proměnné (faktoru) s normálním rozdělením, bude pro náš účel nejvhodnější použít tzv. **tetrachorické korelace**. Tetrachorický korelační koeficient je obdobou klasického Pearsonova korelačního koeficientu, který ovšem umí korigovat zkreslení způsobené umělou diskretizací faktoru (např. Dostál, 2020).

Pro extrakci faktorů z matice jsme použili metodu hlavních komponent (*principal component analysis*). Měřítkem „velikosti“ extrahovaných faktorů je tzv. eigenvalue neboli vlastní číslo faktoru – to může nabývat hodnot v rozsahu 0 až k , kde k je počet položek v testu (u nás tedy 0 až 9). Platí, že čím vyšší je vlastní číslo, tím „silnější“ faktor je. Eigenvalue se proto typicky používá jako kritériem volby počtu interpretovaných faktorů – obvykle se berou v potaz jen ty faktory, jejichž eigenvalue > 1 (je tomu tak proto, že

²⁴¹ Jsme si vědomi úrovně náročnosti otázek, které měly posloužit pouze jako ověření porozumění textu (zda děti zachytily základní informace o příběhu).

manifestní proměnné jsou před analýzou standardizovány do podoby z-skóru, jenž má rozptyl roven jedné). Tohoto doporučení jsme se drželi i my, protože jsme našli pouze jeden „významný“ faktor (eigenvalue = 2,19) vysvětlujících 24,3 % rozptylu²⁴² naměřených skóreů. **S naší metodou je tedy možné nakládat jako s jednodimenzionální.**

Jednofaktorové řešení, k němuž dospěla EFA, znamená, že při analýze **reliability** můžeme pracovat se všemi 9 položkami jako s celkem (jinými slovy postačí nám pouze jeden koeficient reliability pro celý test). Do hrubého skóru (značíme HS), který metoda produkuje, by měl (kromě vždy přítomné chybové složky) promlouvat jen jeden hlavní faktor.

Na reliabilitu (spolehlivost) metody lze podle klasické testové teorie (CTT) pohlížet, a tedy ji vyčíslit několika různými způsoby (Urbánek et al., 2011).

1. **Reliabilita jako stabilita v čase (tzv. test-retest reliabilita):** tentýž test administrujeme téže skupině lidí dvakrát (první měření = test, druhé měření = retest) a spočítáme, jak tyto skóre korelují.

2. **Reliabilita paralelních forem:** test máme vyrobený ve dvou paralelních (téměř identických) verzích. Obě verze pak administrujeme stejné skupině lidí a spočítáme, jak korelují skóre první verze se skóre druhé verze.

3. **Split-half reliabilita:** název split-half odkazuje k půlení. Jeden test rozdělíme napůl a s těmito polovinami pracujeme, jako by se jednalo o paralelní verze.

4. **Reliabilita jako vnitřní konzistence:** z myšlenky půlení je odvozena i zdaleka nejčastěji metoda odhadu reliability, kterou je Cronbachova alfa. Cronbachova alfa bere v potaz všechna možná půlení (kterých je „ k nad 2“, kde k je počet položek v testu) a tyto výsledky zprůměruje. Pracuje tedy s představou, že všechny položky měří ± totéž – test je tedy vnitřně konzistentní. Ukazatel nabývá hodnot mezi 0 a 1 (včetně), přičemž hodnoty kolem 0,7 jsou považovány za dobré, hodnoty kolem 0,8 za velmi dobré (Ursachi et al., 2015).

Pro náš test jsme použili jako metodu odhadu reliability Cronbachův koeficient alfa, který vyšel **0,48** – tudíž jen 48 % variability hrubého skóru je tvořeno skutečnou hodnotou měřeného rysu. Za touto nemilou skutečností by mohl stát různý věk dětí

²⁴² Procento rozptylu naměřených skóreů vysvětleného daným faktorem = eigenvalue příslušného faktoru děleno počtem položek krát 100. Pro náš faktor: $2,19 / 9 * 100 = 24,3 \%$, což bohužel není nikterak vysoká hodnota.

(připomeňme, že dotazník vyplňovali žáci 4. až 6. tříd). Průměrná korelace mezi položkami (koeficient Φ) činila jen 0,11 – správnost žákovy odpovědi na jednu položku tedy nenapovídá téměř nic o správnosti jeho odpovědi na jinou položku.

Podívejme se nyní na tabulku 3, která ukazuje na kvality jednotlivých položek testu.

Tabulka 3: Výsledky analýzy reliability testu – verze pro nižší ročníky

Položka	Průměrný HS po odstranění	Sm. odch. HS po odstranění	Korigovaná korelace položky & celku	Cronbachova alfa po odstranění
Text 1 – otázka 1	5,57	1,62	0,12	0,49
Text 1 – otázka 2	5,54	1,59	0,18	0,46
Text 1 – otázka 3	5,23	1,64	0,13	0,48
Text 2 – otázka 1	5,33	1,60	0,18	0,47
Text 2 – otázka 2	5,44	1,57	0,22	0,45
Text 2 – otázka 3	5,12	1,57	0,42	0,39
Text 3 – otázka 1	5,12	1,66	0,17	0,47
Text 3 – otázka 2	5,30	1,60	0,19	0,46
Text 3 – otázka 3	5,10	1,61	0,35	0,42

Pozn.: Průměrný HS pro celou škálu (bez odstranění jakékoli položky) = **5,97 bodů**. Směrodatná odchylka HS pro celou škálu (bez odstranění jakékoli položky) = **1,76 bodů**. Korekci hodnot ve sloupci „Korigovaná korelace položky & celku“ se myslí fakt, že nekorelujeme skóre i-té položky se součtem všech položek, ale se součtem zbývajících položek po odstranění i-té položky (tedy $COR(X_i, HS - X_i)$). Pokud bychom tuto korekci neprovedli, tak by korelační koeficient vycházel nadhodnocený (u krátkých testů citelně). Snazší orientaci v číslech napomáhá formátování: červené pozadí buňky = nízké korelace, zelené pozadí buňky = vysoké korelace.

Naše metoda by mohla mírně těžit z odstranění položky č. 1 – po jejím odebrání by Cronbachova alfa stoupla na hodnotu 0,49 (v tabulce zvýrazněno červeně). Stále by se však jednalo o velmi nízkou hodnotu. Aby bylo dosaženo reliability 0,70, museli bychom (podle Spearman-Brownova prorockého vzorce) přidat **dalších 13 položek** průměrné kvality (celkem by tak metoda měla mít 22 položek).

Znalost reliability metody nám umožňuje vyčíslit ještě jeden pár souvisejících údajů, a tím je standardní chyba měření (*standard error*, SE – čím menší, tím lepší) a konfidenční interval pro skutečný skóre žáka (*confidence interval*, CI – čím užší, tím lepší). Pro náš dotazník jsme dospěli k $SE = 1,26$ bodů, což při reliability = 0,48 znamená, že „poloměr“ 95% konfidenčního intervalu = 2,47 bodů. Znamená to, že vyjde-li nám bodový odhad hrubého skóre jako číslo x , tak skutečný skóre se bude u 95 % respondentů nacházet v rozmezí $x \pm 2,47$ bodů (a u zbylých 5 % respondentů bude mimo tento interval). Přehledněji to shrnuje tabulka 4.

Tabulka 4: Verze pro nižší ročníky – 95% konfidenční intervaly (CI) pro hrubý skór (HS)

HS	95% CI pro HS
0	[0; 2]
1	[0; 3]
2	[0; 4]
3	[1; 5]
4	[2; 6]
5	[3; 7]
6	[4; 8]
7	[5; 9]
8	[6; 9]
9	[7; 9]

6.1.1.2.1 Verze pro vyšší ročníky

Verze dotazníku určená žákům vyšších ročníků byla administrována 95 osobám; 7 z nich bylo vyřazeno kvůli nekompletnímu vyplnění. Finální soubor tak čítal 88 respondentů.

V tabulce 5 uvádíme znění položek i odpovědí na ně a tuto informaci doplňujeme procentuálním zastoupením výběru jednotlivých možností. Distraktory, tedy nesprávné možnosti, jsou v tabulce seřazeny dle oblíbenosti (v sestupném pořadí). Z tabulky můžeme vyčíst, že průměrná úspěšnost dosáhla 80,4 % – test byl tedy pro starší žáky velmi snadný.

Tabulka 5: Znění položek, nabídky odpovědí a procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí verze pro vyšší ročníky

Položka	Znění položky	Správná odpověď	%	Distraktor 1	%	Distraktor 2	%	Distraktor 3	%
Text 1 – otázka 1	Dívka, která příběh vypráví, se jmenuje:	Sofie	88,6 %	Jill	6,8 %	Charley	3,4 %	Régine	1,1 %
Text 1 – otázka 2	Které tvrzení je pravdivé?	Před boji se schovávala dívka s příbuznými pod kuchyňským stolem.	83,0 %	Před boji se schovávala dívka s příbuznými pod oknem.	9,1 %	Před boji se schovávala dívka s příbuznými ve sklepě.	6,8 %	Před bojem utekla dívka s příbuznými z domu.	1,1 %
Text 1 – otázka 3	Které z uvedených slov nejlépe vystihuje pocit hlavní hrdinky?	strach	89,8 %	bezpečí	4,5 %	radost	3,4 %	smutek	2,3 %
Text 2 – otázka 1	Kolik těl leželo na voze, když přijel?	pět až šest	84,1 %	dvě	14,8 %	čtyři	1,1 %	tři	0,0 %
Text 2 – otázka 2	Které tvrzení je pravdivé?	Dívka se snažila podplatit kočího, aby mohla jet s tetičkou na hřbitov.	77,3 %	Dívka byla odvedena do vězení.	11,4 %	Kočí přijal úplatek.	6,8 %	Dívka tělo tetičky doprovodila až na hřbitov.	4,5 %
Text 2 – otázka 3	Jak zemřela dívčina tetička Nell?	na mor	71,6 %	byla zabita	19,3 %	věkem/na stáří	8,0 %	nezemřela	1,1 %
Text 3 – otázka 1	Rodiče vypravěčky Eriky byli:	Židé	85,2 %	Němci	6,8 %	Češi	6,8 %	katolíci	1,1 %
Text 3 – otázka 2	Které tvrzení je pravdivé?	Matka vyhodila dítě z jedoucího vlaku.	60,2 %	Matka s otcem dítě ukryli do bezpečí.	18,2 %	Matka vyhodila dítě, když vlak zastavil.	13,6 %	Otec vyhodil dítě z jedoucího vlaku.	8,0 %
Text 3 – otázka 3	Cestující v dobytčáku prožívali:	strach	84,1 %	pocit bezpečí	6,8 %	radost	6,8 %	vztek	2,3 %

Pozn.: Sloupce s názvem „%“ vyjadřují relativní četnost dané odpovědi.

Explorační faktorová analýza

Proceduru s cílem nalézt skryté (latentní) proměnné, jež by mohly mít vliv na odpovědi participantů (tj. manifestní proměnné), jsme provedli i na dotazníku určeném starším studentům. Jako vstup pro EFA jsme použili opět matici tetrachorických korelačních koeficientů a pro extrakci faktorů jsme aplikovali metodu hlavních komponent.

EFA i nyní podpořila jednofaktorové řešení – jeden faktor (eigenvalue = 6,13) vysvětluje plných 68,1 % rozptylu naměřených skóre. **S naší metodou je tedy vhodné nakládat jako s jednodimenzionální.**

Pro odhad **reliability** dotazníku jsme i nyní sáhli po Cronbachově koeficientu vnitřní konzistence. Nyní alfa vyšla s hodnotou **0,85** – tudíž 85 % variability hrubého skóre je tvořeno skutečnou hodnotou měřeného rysu. Takto vysoká hodnota však může být způsobena i tím, že bezmála polovina žáků (46,6 %) odpověděla na všechny otázky správně. Průměrná korelace mezi položkami (koeficient Φ) dosáhla velmi dobré hodnoty 0,40.

V tabulce 6 můžeme posoudit kvality jednotlivých položek testu.

Tabulka 6: Výsledky analýzy reliability testu – verze pro vyšší ročníky

Položka	Průměrný HS po odstranění	Sm. odch. HS po odstranění	Korigovaná korelace položky & celku	Cronbachova alfa po odstranění
Text 1 – otázka 1	6,35	2,17	0,52	0,84
Text 1 – otázka 2	6,41	2,19	0,35	0,86
Text 1 – otázka 3	6,34	2,15	0,61	0,83
Text 2 – otázka 1	6,40	2,11	0,60	0,83
Text 2 – otázka 2	6,47	2,04	0,70	0,82
Text 2 – otázka 3	6,52	2,08	0,53	0,84
Text 3 – otázka 1	6,39	2,12	0,61	0,83
Text 3 – otázka 2	6,64	2,00	0,65	0,83
Text 3 – otázka 3	6,40	2,10	0,63	0,83

Pozn.: Průměrný HS pro celou škálu (bez odstranění jakékoli položky) = **7,24 bodů**. Směrodatná odchylka HS pro celou škálu (bez odstranění jakékoli položky) = **2,36 bodů**. Korekční hodnoty ve sloupci „**Korigovaná korelace položky & celku**“ se myslí fakt, že nekoreluje skóre i-té položky se součtem všech položek, ale se součtem zbývajících položek po odstranění i-té položky (tedy $COR(X_i, HS - X_i)$). Pokud bychom tuto korekci neprovedli, tak by korelační koeficient vycházel nadhodnocený (u krátkých testů citelně). Snazší orientaci v číslech napomáhá formátování: červené pozadí buňky = nízké korelace (avšak žádné nejsou znepokojivě nízké), zelené pozadí buňky = vysoké korelace.

Vnitřní konzistence našeho testu by se mohla ještě vylepšit odstraněním položky č. 2 – Cronbachova alfa by se pak vyšplhala na hodnotu 0,86 (v tabulce zvýrazněno červeně). Jednalo by se však o dosti nepotřebné zlepšení. Naopak, naše metoda by si (podle Spearman-Brownova prorockého vzorce) mohla dovolit „ztratit“ 5 průměrně kvalitních položek, a stále by si udržela reliability $> 0,70$.

Doplňme ještě standardní chybu měření (SE) a konfidenční interval (CI) pro skutečný respondentův skóre. Pro náš dotazník jsme dospěli k $SE = 0,91$ bodů, což při $reliability = 0,85$ znamená, že „poloměr“ 95% konfidenčního intervalu = 1,79 bodů. Znamená to, že vyjde-li nám bodový odhad hrubého skóre jako číslo x , tak skutečný skóre

se bude u 95 % respondentů nacházet v rozmezí $x \pm 1,79$ bodů (a u zbylých 5 % respondentů bude mimo tento interval). Jelikož by přehledová tabulka byla totožná s tabulkou 5, odkážeme tedy na ni. Totožnost je dána „poloměrem“ konfidenčního intervalu, který vždy vychází po zaokrouhlení na celé číslo, v tomto případě 2.

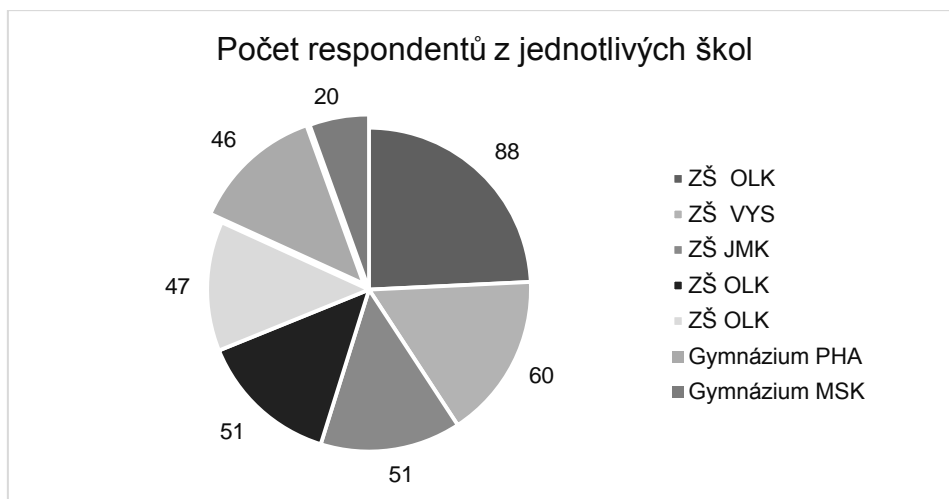
7.1.1.1 Výzkumný soubor

Žáci prvního a druhého stupně ZŠ a odpovídajících ročníků GV. Zaměřili jsme se konkrétně na žáky 4., 5., 6. a 9. ročníků. Žáci vybraných ročníků prvního stupně ZŠ se již v hodinách vlastivědy seznámili s vývojem dějin, dá se předpokládat, že u nich došlo k rozvoji základního dějinného povědomí. Tito žáci by měli být schopni samostatné četby, využívat čtenářské strategie, které jim umožňují porozumět čtenému textu. Šestý ročník jsme zvolili jako zástupce druhého stupně základního vzdělání. U žáků prostřednictvím dějepisu dochází k prohlubování historického vědomí. Navíc, jak z analýzy čítanek vyplynulo, žáci se v 6. ročníku setkávají s historickou literaturou i v hodinách literární výchovy.

Devátý ročník považujeme za jistou kontrolní skupinu, neboť v devátém ročníku je věnována pozornost nejvíce válce (první a druhé světové), smrti, hrdinství aj. Zajímá nás, nakolik se budou měnit odpovědi mezi žáky 9. ročníku a ostatními. Žáci nejvyšších ročníků základní školní docházky by při četbě měli být schopni nejlépe postihnout hlavní myšlenky, propojovat získané vědomosti se svými prekoncepty. Navíc se nachází v období pubescence, v němž jedinec spíše „přijímá to, co mu imponuje a čeho si váží“ (Vágnerová 2007, s. 51), tento postoj se odráží i v jejich přístupu k četbě.

Výběr respondentů proběhl záměrným výběrem na základě dostupnosti, tzn. oslovili jsme vzdělávací zařízení z pěti krajů, v nichž jsme měli kontakt na vyučující, či vedení školy, a tudíž jsme předpokládali, že výzkumné šetření bude umožněno. O spolupráci jsme požádali vždy tři vzdělávací zařízení z jednoho kraje. Při sběru dat jsme spolupracovali se dvěma gymnázii a pěti základními školami, osm vzdělávacích zařízení spolupráci odmítlo. Zapojila se vzdělávací zařízení z pěti krajů (1x Praha, 1x Vysočina, 1x Moravskoslezský kraj, 1x Jihomoravský a 3x Olomoucký).

Koláčový graf 2 sděluje poměrné zastoupení škol.



Graf 2: Zastoupení škol. Školy jsou seřazeny sestupně dle absolutního počtu žáků participujících na výzkumu. Poslední dvě kategorie reprezentují gymnázia a jsou vyčleněny pro lepší odlišení od základních škol. Využity jsou zkratky jednotlivých krajů.

V průběhu května, června 2019 jsme distribuovali celkem 501 tištěných dotazníků poštou, či osobně.²⁴³ Nazpět jsme získali 465 dotazníků, návratnost činila 92,81 %.²⁴⁴ Při statistickém zpracování dat jsme pracovali s plně vyplněnými dotazníky. Přičemž počet navrativších dotazníků 4. a 5. tříd byl totožný (114), pro neúplnost byl vyřazen stejný počet neúplných dotazníků (25), což činí 21,9 % celkového počtu. U šestých ročníků činil počet vyřazených dotazníků (27) 20,8 % celkového počtu. Deváté ročníky, jejichž počet byl ovlivněn i demografickým vývojem²⁴⁵, vyplňovaly dotazníky pečlivěji, z celkového počtu 95 dotazníků jsme vyřadili 13 (13,7 %).²⁴⁶ Výzkumný soubor tedy tvořilo 363 dětí ve věku 9–16 let ($M = 11,90$; $SD = 1,82$), které dotazník vyplnily kompletně. Zastoupení jednotlivých pohlaví, ročníků a typů škol ukazuje tabulka 7.

²⁴³ Výzkumné šetření bylo součástí projektu IGA_PdF_2019_012_Výzkum recepce a interpretace textů s historickou tematikou.

²⁴⁴ Minimální návratnost stanovená literaturou je 75 % (Ondrejko 2005). Vysoké procento návratnosti bylo ovlivněno nejen kombinací distribuce dotazníků (osobně, poštou), ale také vyplněním dotazníků v době výuky.

²⁴⁵ Na základě údajů Českého statistického úřadu, můžeme konstatovat, že se v počtu žáků devátých ročníků projevoval doznívající demografický propad. Naopak v počtu žáků šestých tříd je znát nástup baby-boomu, jehož vrcholem byl rok 2008 (5., 4. ročníky).

²⁴⁶ Jak jsme zmínili v rámci oddílu věnovaném psychometrické kvalitě dotazníku, většinu z vyřazených dotazníků tedy tvořily ty, u nich žáci nechtěli (možná zapomněli) odpovědět na otázky ověřující porozumění textu. Můžeme jen předpokládat, že se jednalo o žáky, kteří text řádně nečetli, nebo nechtěli na otázky odpovídat. Náročnost otázek nemůžeme považovat za vysokou.

Tabulka 7: Výzkumný soubor z hlediska pohlaví, ročníků a typů škol

Třída	Počet žáků	Pohlaví		Typ školy	
		Chlapec	Dívka	ZŠ	G
4.	89	48	41	89	-
5.	89	39	50	89	-
6.	103	67	36	64	39
9.	82	47	35	55	27
Celkem	363	201	162	297	66

Pozn.: ZŠ = základní škola, G = gymnázium.

71.2 Metodologie kvalitativní části výzkumu

Ve druhé fázi výzkumu jsme plánovali realizovat kvalitativní metodu ohniskové skupiny²⁴⁷. Jelikož podzimní termíny 2019 byly z organizačních důvodů přesunuty na březen 2020, metoda nebyla vlivem pandemické situace a takřka ročního uzavření škol realizována. Nahradili jsme ji polostrukturovaným interview.

Metoda interview²⁴⁸ spočívá v bezprostředním kontaktu tazatele a respondenta. Prostřednictvím přímého kontaktu s účastníkem interview výzkumník nepřijímá (nenahrává, neznamenává) pouze to, co je řečeno, ale všímá si i nonverbální komunikace, jak reaguje jedinec na položené otázky. Za hlavní determinant ovlivňující průběh interview považujeme atmosféru, v níž je rozhovor realizován. Tazatel by se měl pokusit vzbudit v respondentovi pocit, že se nachází v natolik bezpečném prostředí, aby se nebál sdílet své poznatky, postřehy. Vzniknout by tedy měla přátelská atmosféra doprovázená vzájemnou důvěrou. Atmosféru realizovaného interview samozřejmě ovlivňuje i prostředí, v němž je interview realizováno. Hendl (2016) podotýká, že jsou rozhovory často vedeny v umělém prostředí a přítomnost výzkumníka může vést ke zkreslení informací (respondent odpovídá, jak si myslí, že je pro výzkumníka žádoucí).

V pedagogickém výzkumu, v němž jsou účastny děti, se můžeme setkat s dalším omezením průběhu interview, jež vychází z vyjadřovacích schopností žáků. Tázaný neodpovídá v souvislých větách, neumí vyprávět. (Hendl, 2016) Výzkumník jej tedy

²⁴⁷ Neboli metoda *focus group*, vnímána jako specifická odnož skupinového interview. Výzkumník vystupuje v roli moderátora, aktivita je ponechána na účastnících rozhovoru. Zde měli vybraní žáci (šest ve skupině) diskutovat o textech, s nimiž se setkali již při dotazníkovém šetření. Kladené otázky se měly zaměřit nejen na celkovou recepci a interpretaci textu, ale i na čtenářský potenciál ukázky (osobní přínosnost, možné zařazení do výuky, propojení vlastní zkušenosti). Z doslovné transkripce záznamů rozhovorů získaná data zpracujeme na základě principů zakotvené teorie.

²⁴⁸ V tuzemsku využíván i termín rozhovor, který však není zcela přesný. Jak poukazuje Ondrejko (2005) rozhovor je veden za účelem poznání osobnosti respondenta, kdežto interview slouží jako prostředek pro rozhovor s respondentem nad daným tématem, problémem.

za pomoci navazujících otázek²⁴⁹ vede k bližší specifikaci myšlenek, snaží se jej rozmluvit. Švaříček, Šed'ová (2007) poukazují nejen na tuto výzvu, jakou rozmluvení dítěte je, ale odkazují také na možné aktivity, které mohou napomoci zlepšení situace. Autoři rovněž podotýkají, že délka rozhovoru s žákem by neměla přesáhnout 30 minut.

Odborná literatura (Hendl, 2016; Chráska, 2016; Skutil, 2011) rozlišují následující základní typy interview²⁵⁰:

a) Strukturovaný – připodobňován dotazníku v ústní formě, neboť výzkumník má přichystanou pevnou strukturu otázek, jejich pořadí. Díky této skutečnosti lze strukturované interview považovat za časově nenáročné. Analýza získaných informací je rovněž usnadněna jistou uniformitou. Efektivní metoda však svou strojeností neposkytuje příliš prostoru pro navázání hlubšího kontaktu tazatele s respondentem, upozaděna je situovanost rozhovoru.

b) Nestrukturovaný (volný)²⁵¹ – nejvíce kopíruje běžnou komunikaci mezi lidmi. Interview je tedy veden na dané téma, otázky vyplývají z interakce respondenta a výzkumníka. Ten by měl být schopen pohotově reagovat na podněty a postřehy účastníka dialogu. Výsledkem přirozeného plynutí dialogu může být zisk nečekaných informací a nových poznatků. Nevýhodou metody je neopakovatelnost dané atmosféry, v níž interview probíhal. Nelze tedy vytvořit stejné podmínky pro všechny respondenty, neboť zde nejvíce se projevuje jejich individuálnost.

c) Polostrukturovaný²⁵² – je jistým kompromisem mezi výše zmíněnými typy interview, neboť tazatel má připravenou sadu otázek, která slouží jako kostra rozhovoru, avšak dle potřeby reaguje na odpovědi respondenta dalšími otázkami. Akcentujeme tedy situovanost a průběh interview.

Námi realizovaný polostrukturovaný interview vycházel ze získaných poznatků předchozí fáze výzkumu. Jelikož jsme se více zaměřili na problematiku recepce a interpretace literárních ukázek, otázky směřovaly hlavně k textu. Rozsah předložených ukázek jsme rozšířili. K ukázkám jsme vytvořili sadu 15 otázek, které jsme dle potřeby v průběhu rozhovoru doplnili.

Výběr vzorku respondentů pro námi realizovaný polostrukturovaný interview probíhal záměrným výběrem na základě dostupnosti. Nejprve jsme oslovili ty žáky

²⁴⁹ Švaříček, Šed'ová (2007, srov. Hendl, 2016) otázky kladené při interview rozlišují následovně: úvodní, hlavní, navazující, nepřímé, dynamické, ukončovací.

²⁵⁰ Chráska (2016) zmiňuje i skupinový interview, který jsme zmiňovali výše.

²⁵¹ Hendl (2016) hovoří o neformálním rozhovoru.

²⁵² Hendl (2016) používá pojmenování pomocí návodu.

(rodiče), o nichž jsme věděli, že dotazník vyplňovali v roce 2019 (jedná se o žáky 4. ročníku), následně jsme oslovili i jiné žáky z rozličných škol Olomouckého kraje (vycházeli jsme z kontaktů s učiteli a jejich doporučení). Pro strukturovaný interview jsme získali příslib 12 dětí (rodičů) ve věku 10 až 15 let, samotného rozhovoru se zúčastnilo dětí 10, celkem se jednalo o 4 chlapce a 6 dívek, navštěvující 4., 5., 6. a 9. třídu.²⁵³

Tabulka 8: Výzkumný soubor z hlediska pohlaví, ročníků a typů škol

Třída	Pohlaví		Typ školy	
	Chlapec	Dívka	ZŠ	G
4.	1	1	2	-
5.	1	1	2	-
6.	1	1	1	1
9.	2	2	3	1

Pozn.: ZŠ = základní škola, G = gymnázium.

Interview proběhly na jaře 2021, při realizaci šetření jsme dodrželi základní fáze rozhovoru tedy úvod, hlavní část, závěr, v němž byl poskytnut prostor pro zpětnou vazbu a případné dotazy, doplnění. Průměrná délka interview činila 21 minut, přičemž nejkratší rozhovor trval 19 minut, nejdelší 27. Je třeba uvést, že realizaci ovlivnila epidemiologická opatření, tudíž devět z deseti rozhovorů proběhlo online formou, což považujeme za výrazný determinant ovlivňující jejich průběh i obsah. Žáci jsou sice vlivem distanční výuky naučeni komunikovat přes videohovor²⁵⁴, avšak osobní fyzický kontakt umožňuje vytvořit příjemnější, otevřenější atmosféru pro sdílení, zvláště pokud se účastníci s výzkumníkem osobně neznají. Rovněž jsme si povšimli množství heslovitých odpovědí, mnohdy žáci stěží hledali slova, jimiž by vyjádřili své myšlenky.

Ač platformy (MS TEAMS, ZOOM) poskytují možnost konverzaci nahrávat, rozhovory jsme zaznamenali na diktafon, následně přepisovali.

7.2.1.1 Charakteristika titulů a ukázek

Námi zvolené ukázky řadíme do intencionální literatury pro děti a mládež. Volili jsme ukázky, jež jsou psány ich-formou. Hlavním vypravěčem je dětský hrdina. Výjimku činí ukázka z knihy *Příběh Eriky*, v němž již stárnoucí žena vypráví o svém raném životě neznámým lidem. V ukázce však nejsou indicie, jež by dětem přímo napověděly, jak je starý vypravěč.²⁵⁵ Mladším žákům jsme předložili ukázky z knih: *Poslední cesta: Doktor*

²⁵³ Bližší charakteristiku uvádíme v úvodu kapitoly 8.

²⁵⁴ Respektovali jsme, pokud pro některé z dětí bylo příjemnější po úvodním seznámení kameru vypnout. O knize se jim tak hovořilo svobodněji. Výzkumník měl vždy po celou dobu kameru zapnutou.

²⁵⁵ Což nám potvrdily i rozhovory, žáci považovali vypravěčku za dívku ve věku od 12 do 14 let.

Korczak a jeho děti (I. Cohen-Janca), *Ve stínu gilotiny* (S. Reidová), *Kdysi* (M. Gleitzman). Starší žáci měli možnost přečíst si ukázky z knih: *Sofiina tajná válka* (J. Atkinsonová), *Morová epidemie* (P. Oldfieldová), *Příběh Eriky* (R. Vander Zee). Ukázky jsou řazeny tak, jak se s nimi žáci seznamovali.

Poslední cesta: Doktor Korczak a jeho děti (I. Cohen-Janca) – vydalo nakladatelství Petrkov. Ústřední postavou je reálná osobnost polského lékaře Janusze Korczaka²⁵⁶, na níž nahlížíme očima jednoho ze sirotků, o něž se staral. Kniha zachycuje měnící se život sirotků, život ve stále zmenšujícím se ghettu. Nejistota a strach je tlumena aktivitami, kterými se snaží lékař děti zabavit i vzdělat. Tvrdá realita však jednou zaklepe na dveře s výzvou, aby se děti se svými pečovateli dostavily k transportu, jehož směr vede neznámo kam (v případě polských sirotků i Korczaka je vlak vezl na smrt). Zvolená ukázka zachycovala období října 1941, okamžik, kdy se celý sirotčinec podruhé stěhoval do nového domu, neboť stávající již nespadal do ghetta, to se tedy opět zmenšilo. V ukázce se vyskytují řečnické otázky, jež zachycují pocity nejistoty. Zároveň čtenáři mohou zachytit i pocit nedostatku, který obyvatele ghetta svíral. Pro potřeby rozhovoru jsme ukázku doplnili o úryvek, jenž předcházel původnímu textu. Zde jsou podrobněji popsány trýznivé podmínky života v ghettu.

Ve stínu gilotiny (S. Reidová) – titul vyšel v edici *Můj příběh*, nakladatelství Egmont, jedná se o fiktivní deník mladé dívky, šlechtičny, která sleduje, jak se vlivem dění v revoluční Francii rozpadá její rodina. Jako příslušnice šlechty je i s matkou internována do věznice Chantilly, následně putuje do Francie. Vlivem šťastné náhody se jí podaří uprchnout a za pomoci známých přeplout kanál La Manche. Námi zvolená ukázka zachycuje záznam dívky, v době, kdy se dozvěděla, že bude odtrhnuta od matky a odvezena do Paříže. Nejistota, jež dívku svírá, je patrná z řečnických otázek, které se v textu nachází. Ukázka byla zvolena, neboť má značný emoční náboj. Pro potřeby rozhovoru jsme ukázku doplnili o další úryvek z deníku dívky, ten zachycuje události, jež předcházely prvnímu úryvku. Opět zde nalezneme řečnickou otázku, vztahující se k nejistotě doby a života v ní.

Kdysi (M. Gleitzman) – první díl série *Once*, vydalo nakladatelství Argo. V prvním díle se čtenář seznamuje s Felixem, židovským chlapcem, jehož rodiče na začátku války ukryli do kláštera v horách. Avšak vlivem událostí, jichž je svědkem Felix opouští klášter a vydává se na cestu Polskem s úmyslem varovat své rodiče před nacisty, kteří nemají rádi

²⁵⁶ S postavou lékaře inspirovanou Korczakem se setkáváme i v knize M. Gleitzmana *Kdysi*.

knihkupce, a proto jim pálí knihy. Postupně jsme svědky rychlého dospívání chlapce, který začíná rozumět dění kolem sebe, ztrácí svou dětskou naivitu. Cestou zachraňuje malou dívku Zeldu, společně se ocitají ve varšavském ghettu. Kniha je specifická začátkem kapitol, ty vždy začínají slovem „kdysi“.²⁵⁷ Rovněž se dočkala ocenění *Zlatá stuha 2017* za překlad. Námi zvolená ukázka pochází z konce knihy, zachycuje okamžik, kdy se Felixovi, Zeldě a jejich kamarádce Chaye podaří vyskočit z dobytčáku, jenž směřuje do koncentračního tábora. Pokus o útěk nepřežije jediná Chaya. Ukázka, stejně jako ostatní začátky kapitol díla, je uvozena slovem „kdysi“, nalezneme zde i pro knihu typickou promluvu Felixe ke čtenáři, s jejíž pomocí jej vtahuje do situace slovy: „Znáte to, jak vyskočíte z jedoucího vlaku...“ (Gleitzamn, s. 158). Jedná se o ukázku, v níž je přímo zachycena nejen realita války, ale i smrt jedné z postav. Pro potřeby interview jsme ukázku doplnili o rozhovor Felixe a Zeldy po vzpamatování se z výskoku z vlaku.

Sofiina tajná válka (J. Atkinsonová) – vydáno v edici Můj příběh, nakladatelství Egmont. Opět se jedná o fiktivní deník dívky, která žije na pobřeží Francie a zaznamenává počátky druhé světové války, změnu v životě civilního obyvatelstva, jež přichází nejdříve s průchodem britských vojsk vesnicí, později i s migrací obyvatelstva před německou armádou. Sofie popisuje i své začátky v odbojové činnosti. Při čtení námi zvolené ukázky se čtenář ocitá se Sofií v domě její tety, který je, stejně jako část vesnice, podroben odstřelování německými tanky. Sofie se ocitá v přímém ohrožení života. Nejistota, zda přežije ona i teta se synovcem, hraje v ukázce hlavní roli. Pro potřeby rozhovoru jsme ukázku doplnili o události dřívější, zachycující realitu války a její vliv na obyvatelstvo. Na rozdíl od předchozích ukázek pro nižší ročníky, v námi zvolených ukázkách, potažmo v celé knize, nenalzáme takřka žádné řečnické otázky, které by více vtahovaly čtenáře do děje. Zde autorka pracuje s napětím, gradací.

Morová epidemie (P. Oldfieldová) – opět se jedná o titul edice Můj příběh, nakladatelství Egmont. Zachycuje život dívky v Londýně od roku 1665 do roku 1666. Prostřednictvím deníkových záznamů seznamuje čtenáře s životem v době morové epidemie i velkého požáru. Dívka je většinu času odkázána sama na sebe, neboť po vypuknutí požáru otec uvízne mimo domov, a jediná žijící příbuzná, jež se o dívku stará, umírá v důsledku morové nákazy. Námi vybraná ukázka zachycuje události večera, kdy se dívka loučila s tělem tetičky a odevzdávala jej vozkovi, jenž sbíral každý večer u londýnských domů mrtvé. Ve městě panují přísná nařízení, a tak dívka nesmí opustit

²⁵⁷ U dalších dílů název opět predikuje, jak bude začínat každá kapitola: *Potom, Když, Brzy*.

domov a doprovodit tělo příbuzné na hřbitov. Na rozdíl od předchozích ukázek, námi vybraný text (i ve své rozšířené podobě pro rozhovor) je založen na dialogu postav. I zde je zachycena smrt a nejistota, s níž se dívka potýká. V rozšířené části se respondenti dočetli o opatřeních, která v souvislosti s morem panovala, i o diskriminaci, jež zavládla, když se dívka pokusila i s potřebnými doklady odcestovat z Londýna za rodinou na venkov.²⁵⁸

Příběh Eriky (R. Vander Zee) – poslední titul vyšel v nakladatelství Petrkov. Jedná se o krátký příběh doplněný výraznou ilustrací výtvarníka Roberta Innocentiho. Silné, koncentrované vyprávění začíná v Berlíně, kde se naše vypravěčka, Erika, setkává s párem turistů. Jim začne vyprávět o svém osudu, coby nalezence u kolejí. Zvolili jsme ukázkou, která je prodchnuta otázkami, jež si Erika v souvislosti se svými rodiči a jejich rozhodnutím klade. Žena neví, kdo jsou její rodiče, ví jen, že zřejmě byli židovského původu a že ji jako malou vyhodili z jedoucího transportu. Ukázka zachycuje sílu a odhodlání matky chránit své dítě, i nejistotu ženy, která si jen může představovat, jak vše ve skutečnosti proběhlo. Zvolený text jsme již dále pro potřeby interview neupravovali.

²⁵⁸ Při rozhovorech se někteří respondenti vyjádřili, že je podobnost s jistými opatřeními dnešní doby překvapila.

8 Výsledky kvantitativní části a jejich interpretace

V této části uvedeme vždy znění zkoumané hypotézy či otázky, popíšeme, jaké části dotazníku sloužily jako podklady pro její vyhodnocení, a výsledky budeme prezentovat prostřednictvím tabulek, grafů nebo obrázků. U vybraných otázek doplníme data dotazníku o poznatky získané z realizovaných rozhovorů s žáky.

8.1 Hypotézy a výzkumné otázky kvantitativní část

Jak jsme již stanovili v úvodu empirické části práce, výzkumem se chceme vyjádřit k platnosti **3 hypotéz**.

H1 Starší žáci (6. ročník) hodnotí texty jako srozumitelnější než mladší žáci základních škol (4. ročník).

H2 Žáci gymnázia považují texty za srozumitelnější než žáci základních škol (u 6. a 9. ročníků).

H3 Dívky hodnotí texty jako působivější než chlapci.

Kromě toho chceme nalézt odpovědi na **6 výzkumných otázek**.

1. Co si žáci představují pod pojmem literatura s historickou tematikou? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?
2. Jak žáci charakterizují literaturu s historickou tematikou? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?
3. Čtou žáci literaturu s historickou tematikou? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?
4. Jaké emoce a představy v žácích vzbuzují slova válka, smrt, hrdina? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?
5. Jaké emoce v žácích vzbuzovaly ukázky? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?
6. Jaká je úspěšnost žáků v otázkách mířících na porozumění ukázkám? Jak se to liší napříč ročníky, školami, pohlavími?
7. Jaké společné znaky nesou nejlépe hodnocené ukázky?

Data byla analyzována v softwarech R (R Core Team, 2019), Statistica 13.4 a MS Excel 2016.

8.2 Literatura s historickou tematikou očima žáků

V podkapitole představujeme odpovědi na výzkumné otázky 1, 2, 3, které se vztahují k problematice vnímání pojmu literatura s historickou tematikou. Výsledky doplňujeme o poznatky získané během rozhovorů s dětmi.

Na výzkumnou otázku „Co si žáci představují pod pojmem literatura s historickou tematikou? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?“ jsme hledali odpověď v 1. otázce dotazníku pro mladší i starší žáky. Žáci vybírali z následující nabídky odpovědí: vyprávění o životě v dávné době, vyprávění o panovnících, válka, dobrodružství, tajemno, nuda, jiné. Položky jsme řadili za sebe (respektive pod sebe), dle očekávané četnosti výběru.

Tabulka 9 obsahuje absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí (seřazeno sestupně). Jelikož žáci měli možnost vybrat více odpovědí, součet procent není roven 100 % – na každém řádku se jedná o relativní četnost ze základu 363 dětí. Dle našeho předpokladu seřazení odpovědí dle četnosti takřka odpovídalo seřazení dle nabídky, až na poslední dvě položky (tajemno, nuda), které se ve výsledku vyměnily.

Tabulka 9: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 1

Představa o historické literatuře	Počet	%
vyprávění o životě v dávné době	287	79,1 %
vyprávění o panovnících	171	47,1 %
válka	133	36,6 %
dobrodružství	61	16,8 %
nuda	53	14,6 %
tajemno	49	13,5 %
<i>jiné</i>	13	3,6 %

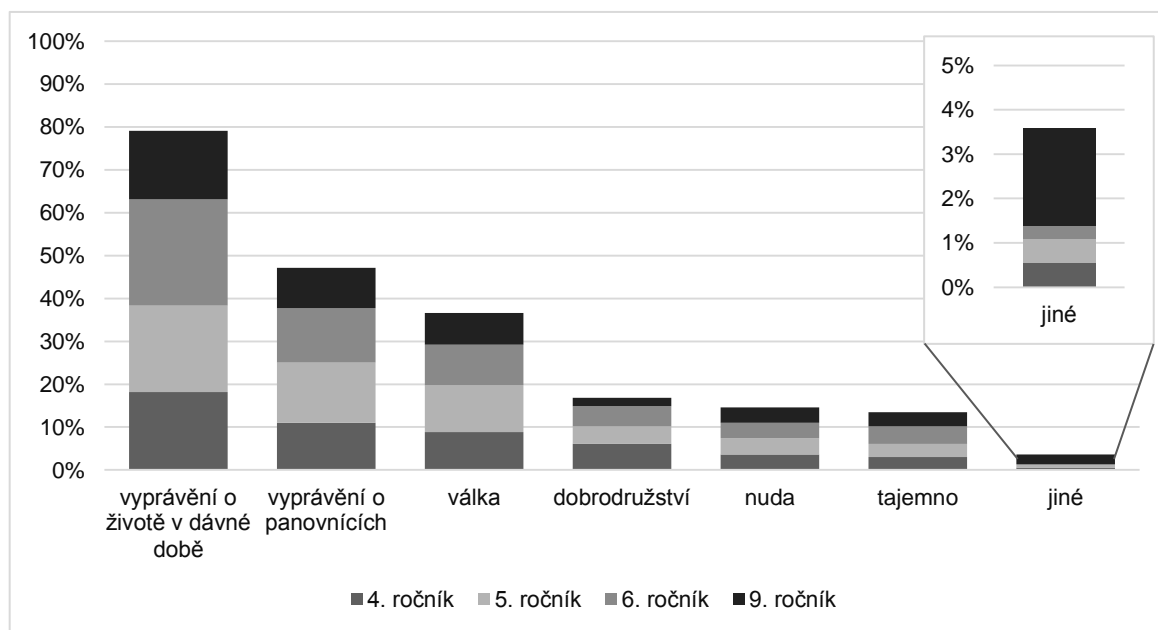
Odpovědi „jiné“: knihy inspirované historií; popis historických událostí; vyprávění o věcech z minula; zajímavosti; zajímavý příběh se zajímavými příběhy; složitý a vleklý text (2x); zkouška malé maturity; naše učebnice; o koních; „románky“; zábava; nic.

Zajímalo nás, zda se představa o historické literatuře mění s věkem (resp. s ročníkem školní docházky) a zda je odlišná pro různá pohlaví. Vyjmuli jsme proto odpovědi „jiné“ a pro zbytek odpovědí jsme spočítali testy nezávislosti. Výsledky sdělují, že mezi ročníky neexistuje významná odlišnost v představě o literatuře s historickou tematikou ($\chi^2(15) = 10,55$; $p = 0,78$; $\phi^{259} = 0,12$), a rovněž chlapci a děvčata se mezi sebou významně neliší ($\chi^2(5) = 5,73$; $p = 0,33$; $\phi = 0,09$). Lze tedy konstatovat,

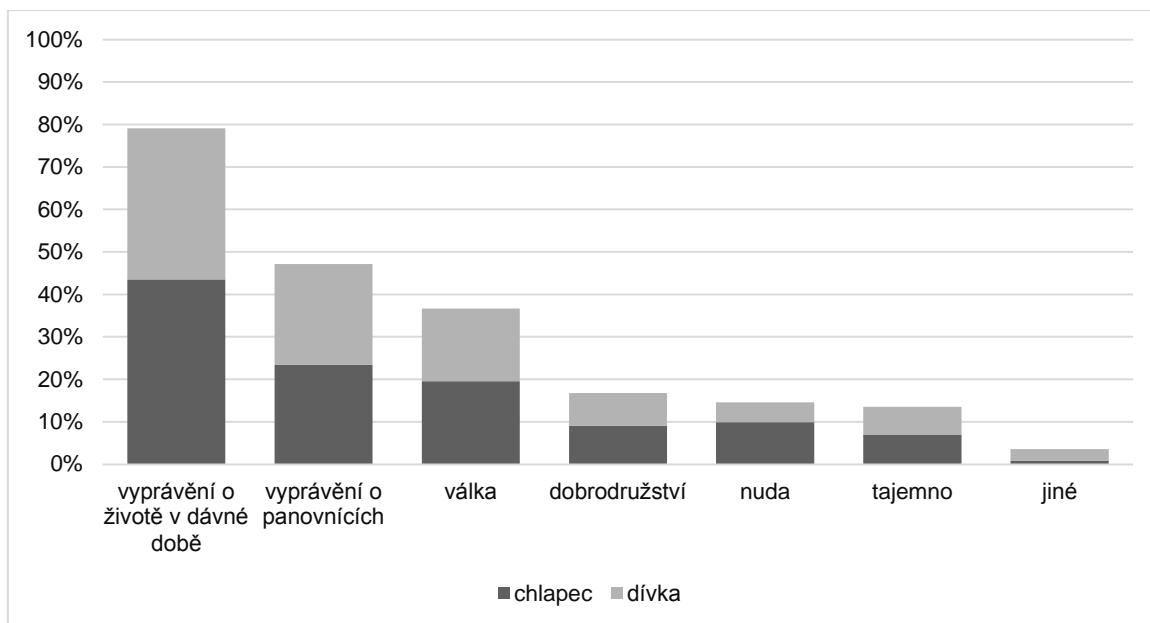
²⁵⁹ Koeficient ϕ zde představuje míru účinku (jakožto ukazatel praktické významnosti výsledku) a interpretujeme jej jako klasický korelační koeficient.

že v případě našeho výzkumného souboru neměly na zachycení pojmu historická literatura vliv determinant, jakým je ročník školní docházky či pohlaví jedince. Zmíníme však, že u starších žáků se více projevila potřeba pojem vydefinovat dle vlastního vnímání (odpověď „jiné“), většinou v souvislosti s výukou.

Sloupcové grafy 3, resp. 4 ukazují, jak se do četností odpovědí poskládaly jednotlivé ročníky, resp. pohlaví. V grafu se nachází sedm sloupečků pro sedm nabídnutých odpovědí (sedmý sloupeček patří kategorii „jiné“, kterou jsme, připomínáme, nezařazovali do statistických testů). Každý z těchto sloupečků je rozdělen do čtyř, resp. dvou kategorií reprezentujících ročníky, resp. pohlaví. Pokud by mezi ročníky, resp. pohlavími nebyly rozdíly, očekávali bychom, že proporční zastoupení kategorií bude ve všech sloupečcích stejné a bude úměrné počtu daných kategorií v souboru. Pokud naopak statistický test nalezne rozdíl, odraží se to v grafu výrazným, větším než náhodným nepoměrem některé kategorie vůči ostatním.



Graf 3: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 1



Graf 4: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 1

Na výzkumnou otázku „**Jak žáci charakterizují literaturu s historickou tematikou? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?**“ hledáme odpověď v 2. otázce dotazníku pro mladší i starší žáky. Žáci vybírali z odpovědí: poučná/informativní, obohacující/přínosná, zábavná, čtivá, zajímavá, nezajímavá/nudná, inspirativní/podnětná, dobrodružná, zastaralá/neaktuální, jiné. Pořadí položek zde na rozdíl od první položky nebylo nastaveno tak, jak jsme odpovědi očekávali.

Žáci opět měli možnost vybírat více odpovědí, z toho důvodu v tabulce 10, která poskytuje přehled absolutních a relativních četností zastoupení jednotlivých odpovědí (seřazeno sestupně), není roven součet procent 100 % – na každém řádku se tedy jedná o relativní četnost ze základu 363 dětí.²⁶⁰

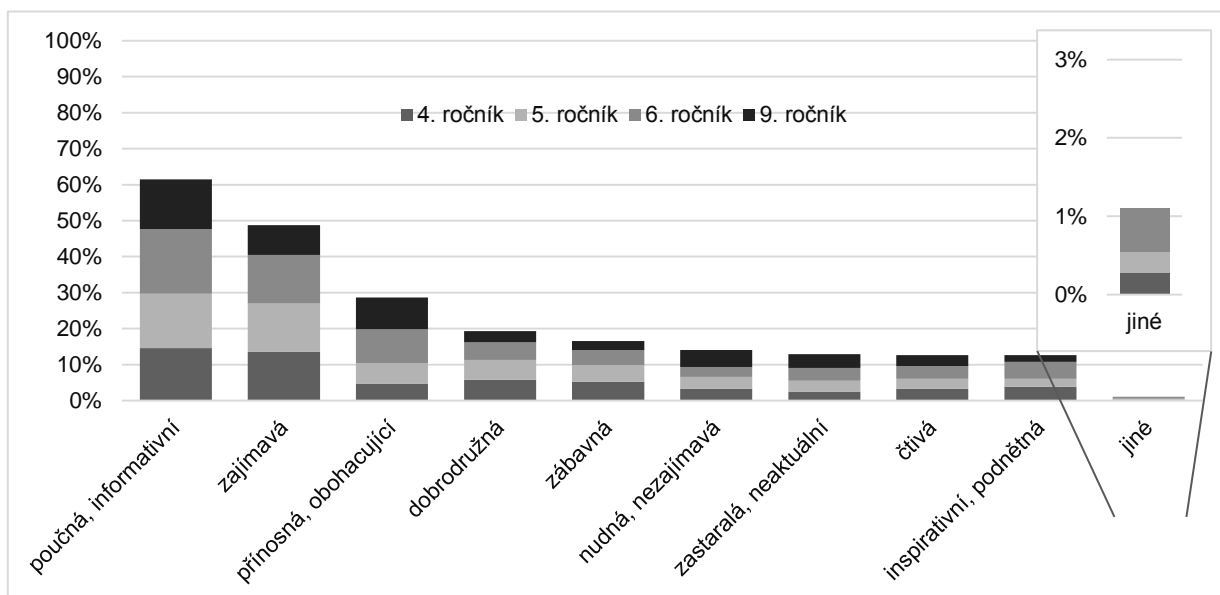
Tabulka 10: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 2

Charakteristika historické literatury	Počet	%
poučná, informativní	223	61,4 %
zajímavá	177	48,8 %
obohacující, přínosná	104	28,7 %
dobrodružná	70	19,3 %
zábavná	60	16,5 %
nezajímavá, nudná	51	14,0 %
zastaralá, neaktuální	47	12,9 %
čtivá	46	12,7 %
inspirativní, podnětná	46	12,7 %
<i>jiné</i>	4	1,1 %

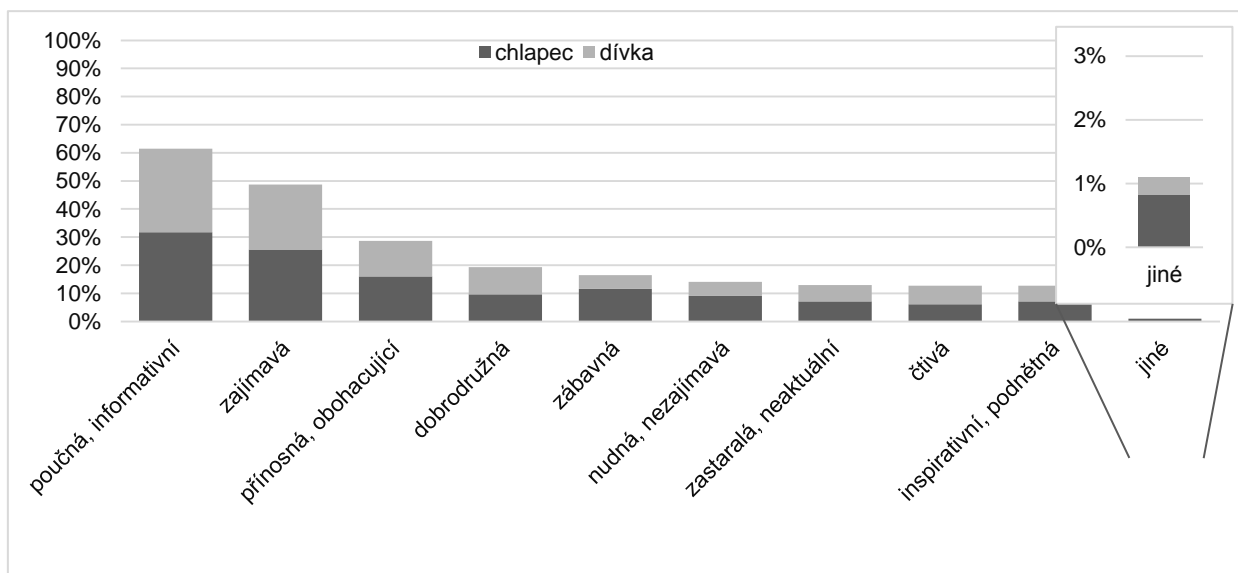
Odpovědi „jiné“: nečtivá; nemoderní; potřebná pro neopakování chyb; sportovní.

²⁶⁰ Totéž dále u položek s možností výběru více odpovědí.

I zde nás zajímalo, jestli můžeme pozorovat významné rozdíly mezi ročníky, resp. mezi pohlavími. Opět jsme vyčlenili odpovědi „jiné“ a analýzu jsme prováděli jen na zbytku odpovědí. Testy nezávislosti v obou případech říkají, že **rozdíly nejsou významné** (ročníky: $\chi^2(24) = 27,63$; $p = 0,28$; $\phi = 0,18$; pohlaví: $\chi^2(8) = 10,56$; $p = 0,23$; $\phi = 0,11$), což dokreslují grafy 5 a 6.



Graf 5: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 2



Graf 6: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 2

Ačkoli pozorované rozdíly nebyly statisticky významné, zaznamenali jsme jednu zvláštnost u žáků 9. ročníků. Ti častěji, než bychom na základě jejich poměrného

zastoupení v souboru a na základě popularity jednotlivých odpovědí očekávali, označují literaturu s historickou tematikou jako nudnou a nezajímavou. Zároveň ji ale častěji, než bychom očekávali, považují za přínosnou a obohacující. Vystaly před námi nové otázky, na něž jsme se zaměřili i v rozhovorech se staršími žáky. Lze předpokládat, že s věkem klesá u školní mládeže potěšení ze čtení historické fikce, ale roste míra uvědomování si přínosů z toho plynoucích? Nebo má na hodnocení vliv přesycenost žáků starými texty, které oni považují za historické, ač se o historickou literaturu nejedná? Do jaké míry vstupuje do hodnocení textů i osobní přístup žáka k četbě?

Z interview (čtyři žáci 9. ročníku) a připojených psaných poznámek v dotazníku (celkem 6) vyplynulo, že některé děti zasazují děj historické fikce hlavně do doby druhé světové války.²⁶¹ Pociťují určitou přesycenost tématem. Texty je neoslovují, neboť o válce díky dějepisné výuce, která se v devátém ročníku soustředí hlavně na konflikty poloviny století minulého století, mají značný přehled. Navíc se s knihami s tematikou války setkávají vlivem výuky dějin literatury i v literární výuce (v souvislosti s výukovou a prací s ukázkami v rozhovorech žáci zmiňovali hlavně *Deník Anne Frankové* a neintencionální tvorbu např. A. Lustig, O. Pavel aj.).²⁶² Pro některé tudíž volnočasová četba knih zachycující život na pozadí válečného konfliktu, zvláště tvoří-li je témata těžká, depresivní (jako holokaust, smrt, každodenní útrapy obyvatelstva), postrádá atraktivitu.

Zároveň se však vrátíme zpět k otázce 1 „Co si žáci představují pod pojmem literatura s historickou tematikou? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?“, zde právě nejčastěji žáci 9. ročníků volili možnost „jiné“, v níž popsali literaturu s historickou tematikou jako „složitý a vleklý text (2x); zkouška malé maturity; naše učebnice.“ Lze tedy předpokládat, že si někteří žáci mylně spojili literaturu s historickou tematikou do souvislosti s texty čítanek 9. ročníku, které se věnují literárním dějinám, a tudíž v nich nalezneme ukázky literárních děl, jež vznikala v minulosti, a v mnohém ztrácí pro současné čtenáře atraktivitu.²⁶³

Pozastavme se i nad položkou „zajímavá“. Takřka polovina žáků (48,8 %) označila literaturu s historickou tematikou za zajímavou. Z rozhovorů s žáky vyplynulo, že ona zajímavost spočívá nejen v tématech a informacích v textem obsažených, které jim napomáhají prohloubit vědomosti, ale také ve zpracování tématu. „Mně se líbí, že přes

²⁶¹ Což odpovídá zaměření značné části produkce intencionální historické fikce.

²⁶² Hovoříme o knihách s tematikou války, nikoli o historické fikci s historickou tematikou.

²⁶³ Na tomto místě odkazujeme na článek *Komenského spisy jako četba žáků základní školy?* (Vala, 2017), jenž se zabývá hodnocením vybraných textů žáky 9. tříd.

příběh si dokážu lépe představit, jak se žilo kdysi, jak se lidi měli, a že se teď máme dobře.“ (dívka 6. r.)

V souvislosti s charakteristikou žánru jsme se děti během interview ptali, co by dle nich měl mít dobrý příběh s historickou tematikou, aby je dokázal zaujmout. Žáci se většinou shodli, že by příběh měl obsahovat napětí, akci, někteří dodávali tajemno.²⁶⁴ Důraz rovněž kladli na reálnost příběhu, ve smyslu, že by příběh měl mít reálné kulisy. „Rozhodně by neměl být úplně vymyšlený.“ (chlapec, 6. ročník) Tři chlapci vyjádřili požadavek na přítomnost humoru v knize, což odpovídá i náznakům ve výsledcích srovnání odpovědí v dotazníku v rámci pohlaví (viz graf 6), konkrétně se jedná o volbu odpovědi zábavná. Opět se tedy vracíme o atraktivnosti pojetí žánru žáky.

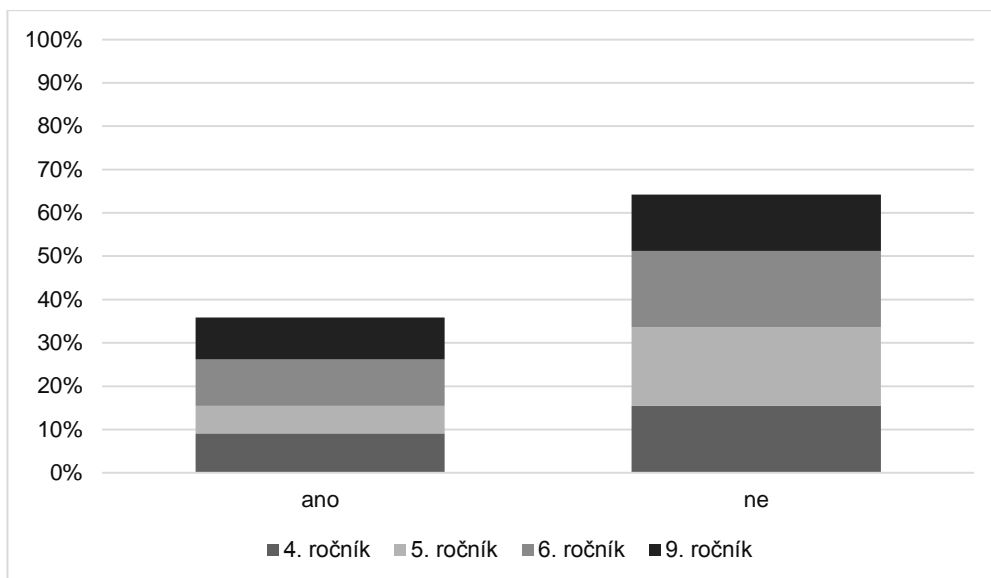
Výzkumná otázka č. 3 zní: „**Čtou žáci literaturu s historickou tematikou? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?**“ Informace jsme získali z 3. položky dotazníku pro mladší i starší žáky, která byla dichotomická – žáci vybírali jen z varianty ano nebo ne, a z povahy věci proto nebylo možno zvolit více odpovědí. Tabulka 11 sděluje zastoupení daných odpovědí.

Tabulka 11: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 3

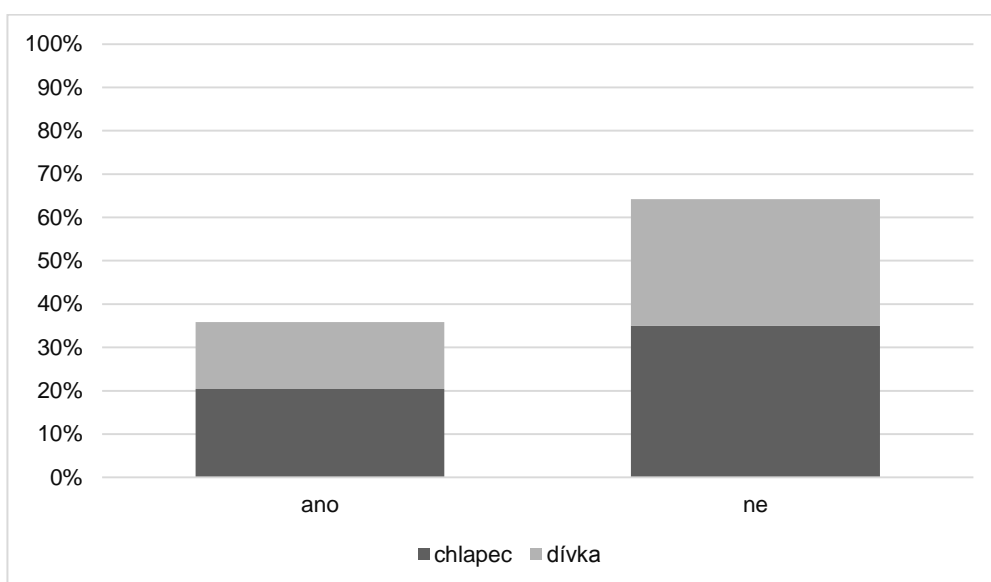
Čteš historickou literaturu?	Počet	%
ano	130	35,8 %
ne	233	64,2 %

Literaturu s historickou tematikou čte zhruba jedna třetina dětí ve výzkumném souboru. Testy nezávislosti opět **nedokládají souvislost mezi četbou historické literatury a ročníkem školní docházky, resp. pohlavím žáka (ročníky: $\chi^2(3) = 5,78$; $p = 0,12$; $\phi = 0,13$; pohlaví: $\chi^2(1) = 0,20$; $p = 0,66$; $\phi = 0,02$)**. Grafy 7 a 8 vypovídají o výsledcích graficky.

²⁶⁴ Jeden respondent (chlapec, 4. ročník) odpověděl „nevím“. Když byl tázán v obecné rovině: „Co by měl mít příběh, aby tě zaujal?“ Odpověděl, že nad tím nikdy nepřemýšlel. „Ale asi by měl být tak nějak jako dobrý, něco jako *Deník poseroutky*.“



Graf 7: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 3



Graf 8: Poměrné zastoupení chlapců a dívek v odpovědích k výzkumné otázce 3

Doplňující otázkou byla položka, jež zjišťovala, kolik knih s historickou tematikou žáci přečetli. Jestliže historická literatura nepatří k nejoblíbenějším žánrům dětí (viz výzkumy Václavíková Helšusová, 2013; Gejgušová, 2015), očekávali jsme, že i v našem výzkumu zvolí převážná část respondentů možnost „žádná“, či „1 až 2“. Náš předpoklad se naplnil. Možnost „více než pět“ zvolilo 36 dětí, z čehož třetinu činili žáci 9. ročníku. Zřejmě se do odpovědi promítlo takřka ukončené základní vzdělání i probírané učivo v ročníku. Jeden z žáků dokonce výběr položky okomentoval slovy: „povinná četba“.

Tabulka 12: Absolutní a relativní četnosti odpovědí na otázku Kolik knih s historickou tematikou jsi dosud přečetl/a?

Kolik knih s historickou tematikou jsi dosud přečetl/a:	Počet	%
1 až 2	138	38 %
3 až 5	53	15 %
více než 5	36	10 %
žádnou	136	37 %

Již po administraci dotazníků jsme se respondentů ptali, zda znají nějaké tituly, které by zařadili do literatury s historickou tematikou. Někteří mylně uváděli pověsti, zvláště pak mladší žáci, ti si také vzpomněli na titul *České dějiny očima Psa*. V šestých a devátých třídách zmiňovali žáci nejčastěji titul *Běž, chlapče, běž* či *Chlapec v pruhovaném pyžamu*, a to v souvislosti s filmovou adaptací děl. S odkazem na dějepis a jeho pojetí hovořili o oblíbeném seriálovém zpracování leporela L. Seifertové. Pro doplnění otázky jsme se tedy dětí během interview tázali, zda znají nějaké knihy podobného charakteru, jaký měly jimi čtené ukázky. Z rozsahu odpovědí žáků bylo zcela patrné, koho historická fikce zajímá, koho nikoli. Podrobněji se zmiňovaným titulům budeme věnovat v diskuzi nad výsledky kvalitativní části výzkumu.

8.3 Asociace k pojmům válka, smrt a hrdina

Druhý oddíl dotazníku se věnoval asociacím k pojmům válka, smrt a hrdina a s nimi spojeným emocím, které v dětech vzbuzují (v případě hrdiny děti nevolily emoce, ale vybíraly z nabídky atributů ty, které dle nich charakterizují hrdinu). Odpovídáme na výzkumnou otázku č. 4²⁶⁵, již doplňujeme o ony asociace²⁶⁶, které mají děti s pojmy spojené.

8.3.1 Válka

Na otázku „**Jaké pocity v tobě slovo *válka* vyvolává?**“ měli žáci možnost vybrat více odpovědí z nabídky: „vzteky, radost/štěstí, smutek, znechucení, nic/lhostejnost, strach,

²⁶⁵ Výzkumná otázka „Jaké emoce a představy v žácích vzbuzují slova válka, smrt, hrdina? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?“ je složená ze tří částí (tři posuzovaných slov) zakomponovaných v otázkách 6, 8 a 11 dotazníku pro mladší i starší žáky. Prezentaci výsledků proto rozdělíme dle podnětových slov.

²⁶⁶ Položky 6, 8, 10 zjišťovaly konkrétní představy dětí: „Co si představíš, když se řekne válka/smrt/hrdina/hrdinka?“ V případě hrdiny doplněno o položku 11 „Jmenuj konkrétního hrdinu/hrdinku.“

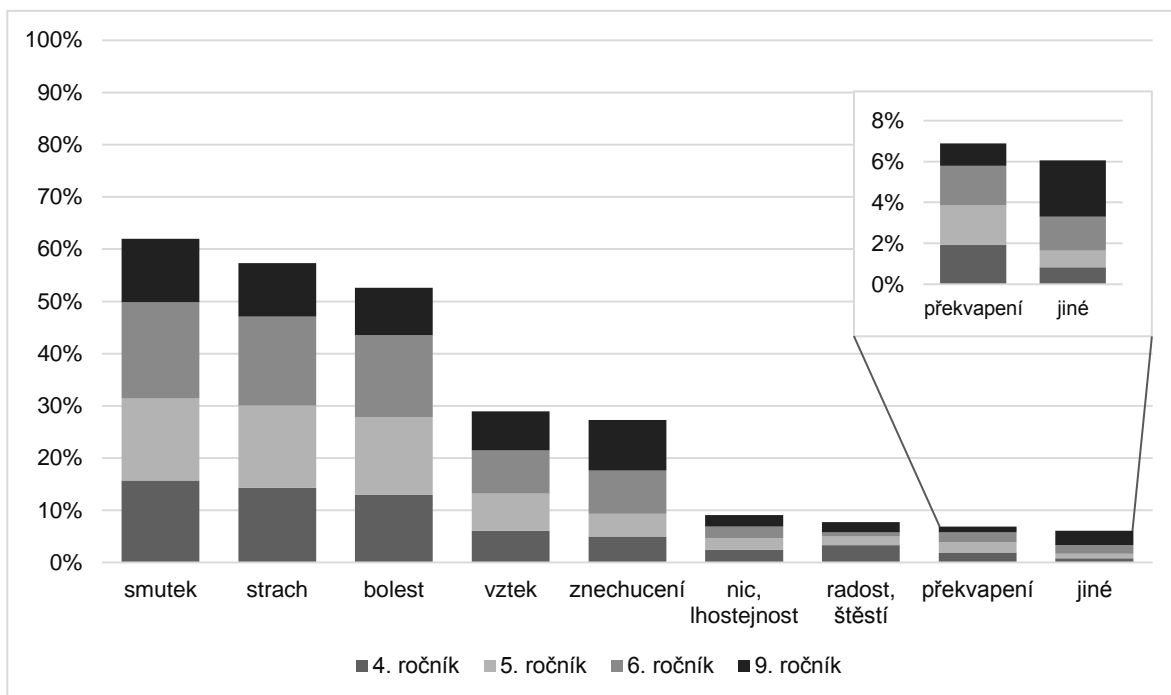
překvapení, bolest, jiné“. Jak jsme již uváděli výše, dětem jsme poskytli na výběr šest základních emocí dle Ekmana (2015), které jsme doplnili o možnost „bolest“, „nic/lhostejnost“ a „jiné“. Tabulka 13 ukazuje absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí (seřazeno sestupně), jelikož respondenti měli možnost vybírat více odpovědí, u každé položky je relativní četnost počítána ze základu 363, celkový součet procent tak není roven 100 %.

Tabulka 13: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 4, část 1

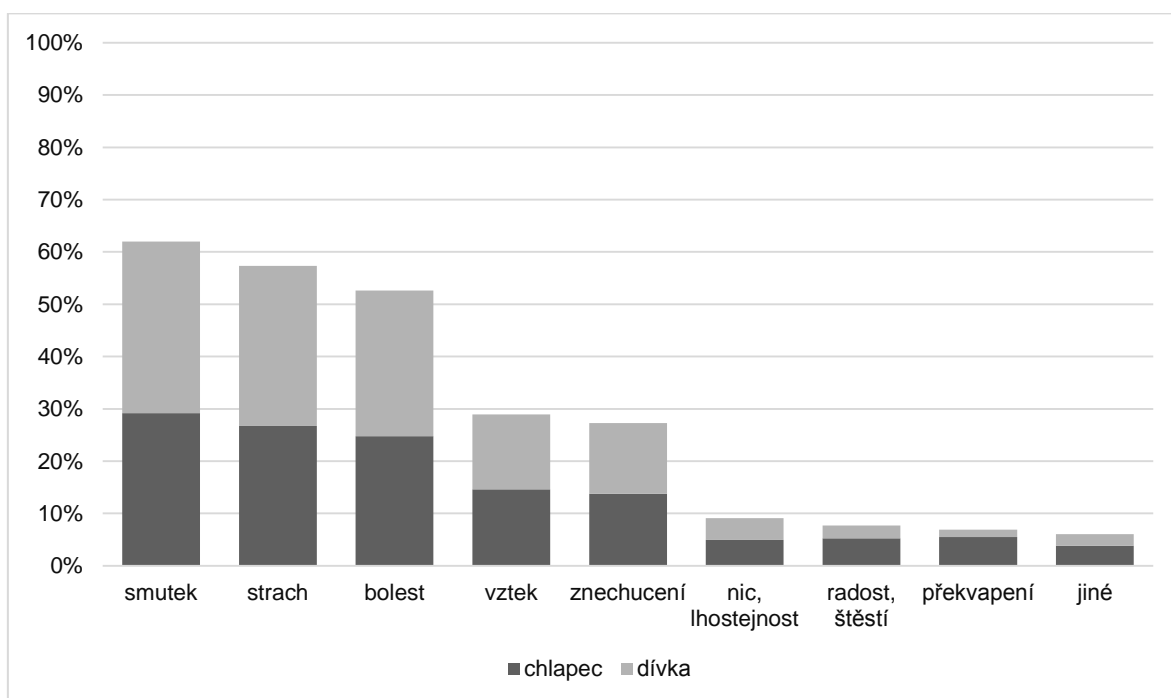
Emoce	Počet	%
smutek	225	62,0 %
strach	208	57,3 %
bolest	191	52,6 %
vzteky	105	28,9 %
znechucení	99	27,3 %
nic, lhostejnost	33	9,1 %
radost, štěstí	28	7,7 %
překvapení	25	6,9 %
<i>jiné</i>	22	6,1 %

Odpovědi „jiné“: utrpení (3x); dobrodružství (2x); zájem (2x); zvědavost (2x); adrenalin; agresivita; dojetí; důvod k zamyšlení; křeče; lítost; násilí; nenávisť; pohrdání; smíření; vzrušení; záleží, kde je ta válka; zamyšlení proč?

Test nezávislosti (s vyřazenými odpověďmi „jiné“) **nenášel vztah mezi ročníkem školní docházky a pocity vyvolávanými slovem válka ($\chi^2(21) = 28,33; p = 0,13; \phi = 0,18$), ale odhalil souvislost mezi pohlavím a pocity ze slova válka ($\chi^2(7) = 15,12; p = 0,03; \phi = 0,13$)**. Výsledky prezentujeme v grafech 9 a 10. Dle předpokladů nejčastěji volenými emocemi byly „smutek, strach a bolest“, výběr odpovědí odkazuje na uvědomění žáků o důsledcích, které s sebou válka nese. V této souvislosti volili zřejmě i emoce „vzteky a znechucení“ (blíže viz s. 115).



Graf 9: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 4, část válka



Graf 10: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 4, část válka

Ač nebyl nalezen významný vztah mezi ročníkem, u pohlaví jej nacházíme v emoci překvapení: v chlapcích válka vzbuzuje pocit překvapení častěji, než bychom očekávali, a zároveň v dívkách méně často, než bychom očekávali. Nejsme však schopni určit přesný motiv volby tohoto pocitu.

Odůvodnění výběru jsme se pokusili nalézt v konkretizaci představ ke slovu válka. Zde jsme získané odpovědi na otevřenou otázku²⁶⁷, jež předcházela volbě emocí, kategorizovali do šesti skupin (emoce, symboly²⁶⁸, definice/synonymum, konkrétní osoby a místa, smrt²⁶⁹ a jiné²⁷⁰), následně sledovali četnost odpovědí (tabulka 14). Při členění četnosti výskytu kategorií dle ročníku²⁷¹ a pohlaví, jsme pozorovali u chlapců nepatrně zvýšený podíl odpovědí, jež vysvětlují pojem válka („když se bojuje“, „konflikt dvou nebo více stran“), či jej vyjadřují synonymně („boj, válečný konflikt“), k pojmu rovněž více připojovali konkrétní místa a osobnosti (např. „Hitler, vojáci, druhá světová válka, koncentrační tábory“). Dívky naopak při prvním setkání s pojmem zachycovaly negativní emoce („neklid, strach, bolest, nenávisť“).²⁷² Vystala před námi tedy otázka, zda ono překvapení chlapců není podivem nad válečným děním a vším co přináší, včetně jednání lidí.

Tabulka 14: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k položce: „Co si představíš, když se řekne válka?“

kategorie	Počet	%
emoce	114	31 %
symboly	342	94 %
definice/synonyma	202	56 %
konkrétní osoby a místa	78	21 %
smrt	104	29 %
<i>jiné</i>	16	4 %

Odpovědi „jiné“: filmy; špatná doba; zlá doba (2x); dlouhá doba; špatné prostředí; bum, bum, bum; minulost; zajímavá válečná věc; vše zničeno; volby (2x); bezcitné násilí k ničemu a krutost!; lidé jsou odvážní, obětují se; lidé jsou odvážní, obětují se.

²⁶⁷ „Co si představíš, když se řekne válka?“ Respondenti měli odpovídat heslovitě 2 až 3 slovy, z toho důvodu je u každé položky relativní četnost počítána ze základu 363, celkový součet procent tak není roven 100 %.

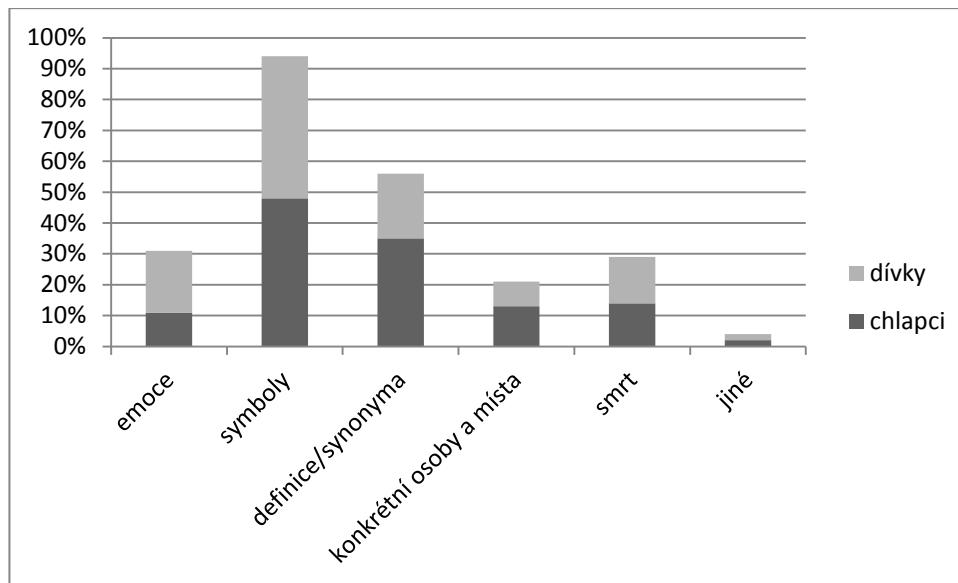
²⁶⁸ Do kategorie symboly jsme začlenili nejen konkrétní slova, ale i abstrakta, např. „tank, zbraně, krev, tma, chlad, utrpení, hlad“ aj.

²⁶⁹ Vyčleněna na základě četnosti odpovědi jako vlastní kategorie.

²⁷⁰ Příkladem odpovědi v kategorii jiné: „strašná doba; jsme schovaní a bojíme se; minulost“.

²⁷¹ Zde výrazné rozdíly v četnosti kategorií u ročníků nebyly nalezeny.

²⁷² Na tento fakt vnímání pojmu válka odkazují i Raviv, Oppenheimer a Bar-Tal (1999).



Graf 11: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat dle zastoupení odpovědi na otázku „Co si představíš, když se řekne válka?“

Genderová rozdílnost, ač minimální, ve vnímání pojmu válka prostřednictvím konkrétních představ dětí odpovídá i závěrům zahraničních studií Halla (1993), Raviva, Oppenheimera a Bar-Tala (1999), které se věnovaly konceptu války v souvztáhnosti s mírem. Dle nich se chlapci více vyjadřovali ke konkrétním událostem, válečným strategiím, zatímco dívky byly antimilitantní a zamýšlely se nad důsledky války pro rodiny, pro život. Hall (1993, s. 189) uvádí, že ve srovnání s chlapci, „dívky méně akceptují válku, méně ji glorifikují, méně věří ve vrozenou lidskou agresi, a méně by se přihlásili do vojenské služby, neboť jsou méně ochotné použít násilí při obraně.“

Považujeme za vhodné dodat, že zvláště starší žáci vnímají válku jako něco nesmyslného, zbytečného, něco, co přináší bolest a utrpení. Jak poukazují Raviv, Oppenheimer a Bar-Tal (1999) s dospíváním dětí přichází hlubší uvědomění si negativních důsledků války, provázané negativními emocemi, jež v dětech samotné slovo vyvolá. Zmíňme některé charakteristiky války dle respondentů dotazníkového šetření: „nesmyslnost, krutost, nelidskost“ (dívka, 9. ročník, GV); „jsme schovaní a bojíme se“ (chlapec, 4); „utrpení, svinstvo, nesmysl“ (dívka, 6. ročník, GV); „bezcitné násilí k ničemu a krutost!“ (chlapec, 5. ročník, GV); „katastrofa“ (odpověď se vyskytla vícekrát); „chlad, hlad, tma, ztráta“ (dívka, 6. ročník, GV).

V odpovědích dotazníkového šetření jsme se setkali pouze s jednou odpovědí „minulost“. Na základě rozhovorů s dětmi je však třeba říci, že válka je jimi vnímána jako něco odžitého, minulého.

8.3.2 Smrt

Otázka „**Jaké pocity v tobě slovo *smrt* vyvolává?**“ byla prezentována zcela stejně jako předešlá otázka, žáci tedy opět volili z nabídky pocitů. Přistoupíme proto rovnou k prezentaci absolutních a relativních četností zastoupení jednotlivých odpovědí (seřazeno sestupně) v tabulce 15.

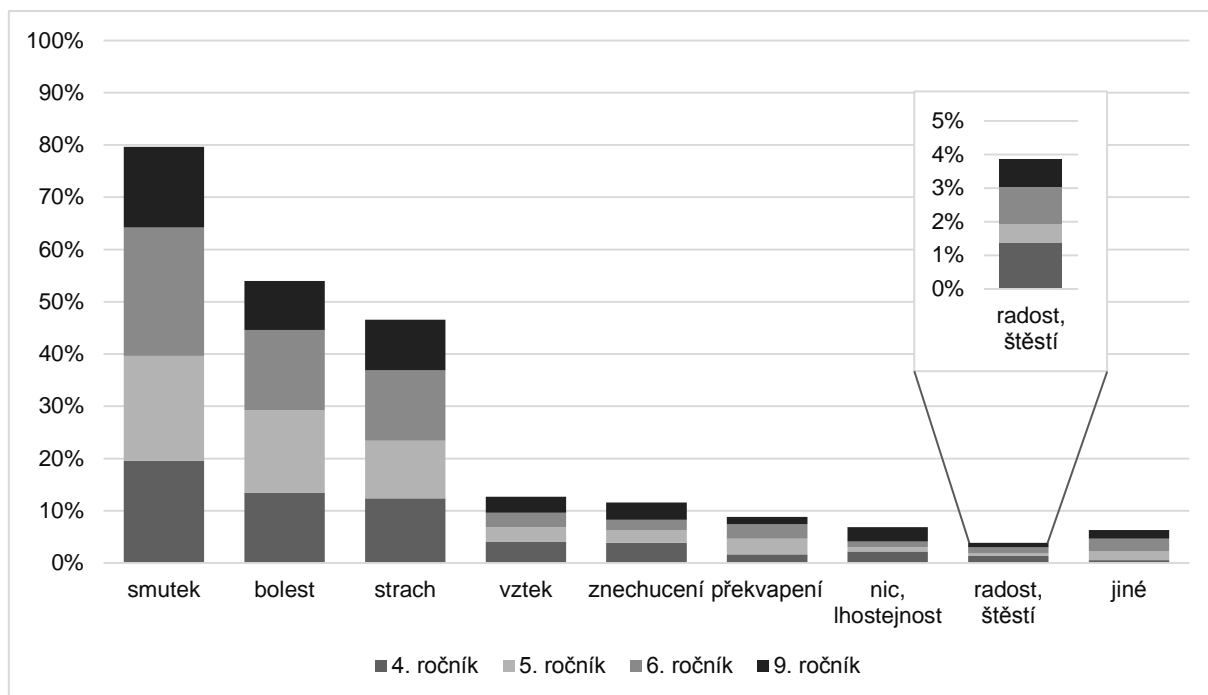
Tabulka 15: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 4, část smrt

Emoce	Počet	%
smutek	289	79,6 %
bolest	196	54,0 %
strach	169	46,6 %
vztek	46	12,7 %
znechucení	42	11,6 %
překvapení	32	8,8 %
nic, lhostejnost	25	6,9 %
radost, štěstí	14	3,9 %
<i>jiné</i>	23	6,3 %

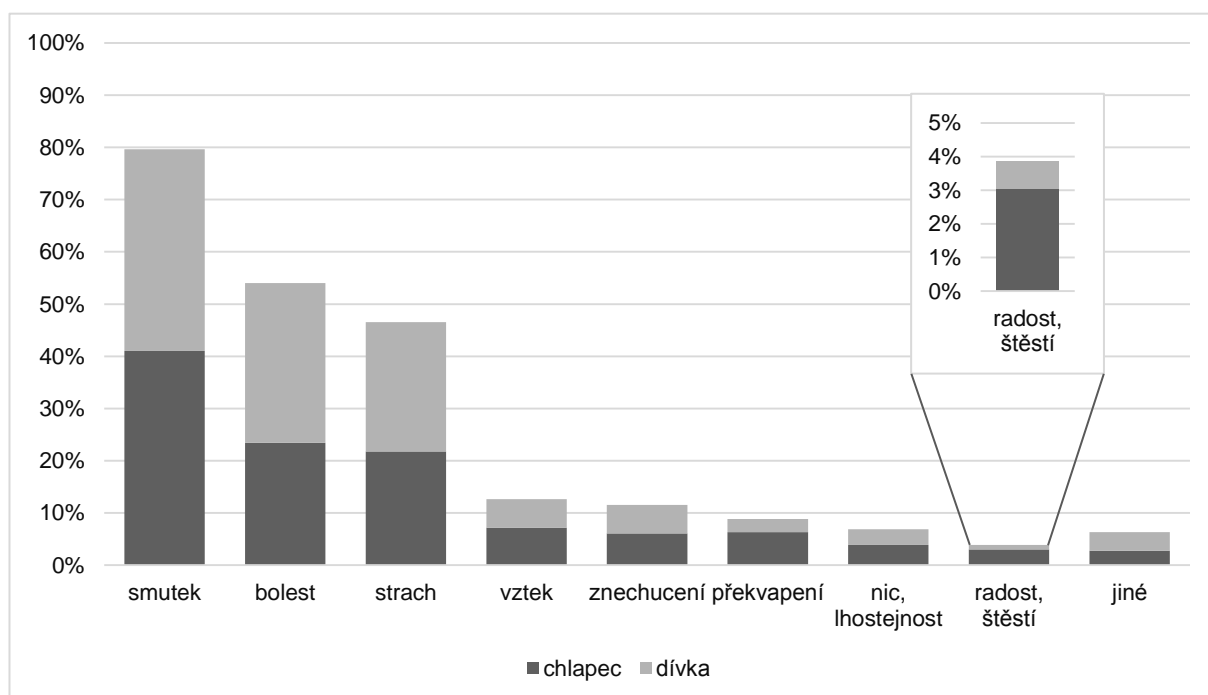
Odpovědi „jiné“: klid (5x); pláč (3x); čeká to každého; důvod k zamyšlení; fascinace; konec; nepříjemnost; očekávání; pomsta; smíření; soucit; stesk; uklidnění; úzkost; vzpomínky na tátu; záleží, jestli je to blízký člověk, nebo někdo cizí; zvědavost.

Test nezávislosti (s vyřazenými odpověďmi „jiné“) **nenášel vztah mezi ročníkem školní docházky a pocity vyvolávanými slovem smrt ($\chi^2(21) = 21,28; p = 0,44; \phi = 0,16$), ale odhalil souvislost mezi pohlavím a pocity ze slova smrt ($\chi^2(7) = 16,35; p = 0,02; \phi = 0,14$).**²⁷³ Rozdíly nacházíme v emocích „překvapení a radost/štěstí“: v chlapcích jsou tyto emoce vzbuzovány častěji, než bychom očekávali, a zároveň v dívkách méně často, než bychom očekávali. Výsledky prezentujeme v grafech 12 a 13.

²⁷³ Dle předpokladů nejčastějšími emocemi zaznamenanými dětmi jsou smutek, bolest, strach. Dle Kastenbauma, Costy (1977) jsou tyto emoce spojené s nejistotou, která smrt provází. (srov. Kenyonová, 2001)



Graf 12: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 4, smrt



Graf 13: Poměrné zastoupení pohlaví v odpovědích k výzkumné otázce 4, smrt

Zdůvodnění pro volby emoce „překvapení a radost/štěstí“ u chlapců jsme se pokusili nalézt v konkrétních představách žáků (viz graf 14). Vycházíme z položky 8 ve znění: „Co si představíš, když se řekne *smrt*?“ Dle četnosti odpovědí (viz tabulka 16) bylo vytvořeno šest kategorií: emoce (např. „bolest, smutek“ i „lítost“), specifická místa (např. „nemocnice, hřbitov, koncentrační tábor“), symboly (např. „krev, rakev, hrob,

zbraň“ aj.), příčiny („sebevražda, válka“ aj.), definice („někdo zemře“) a jiné („film; chci žít; né díky!“ aj.). Avšak i s přihlédnutím k porovnání obsahu a četnosti odpovědí, nejsme schopni zcela určit důvod výběru odpovědí. Jednou z možných nápověd pro nás může být konkrétní odpověď dvou z chlapců: „konec, začátek“, „věčný život“. Je tedy za radostí ze smrti skryto vědomí možného života po smrti?

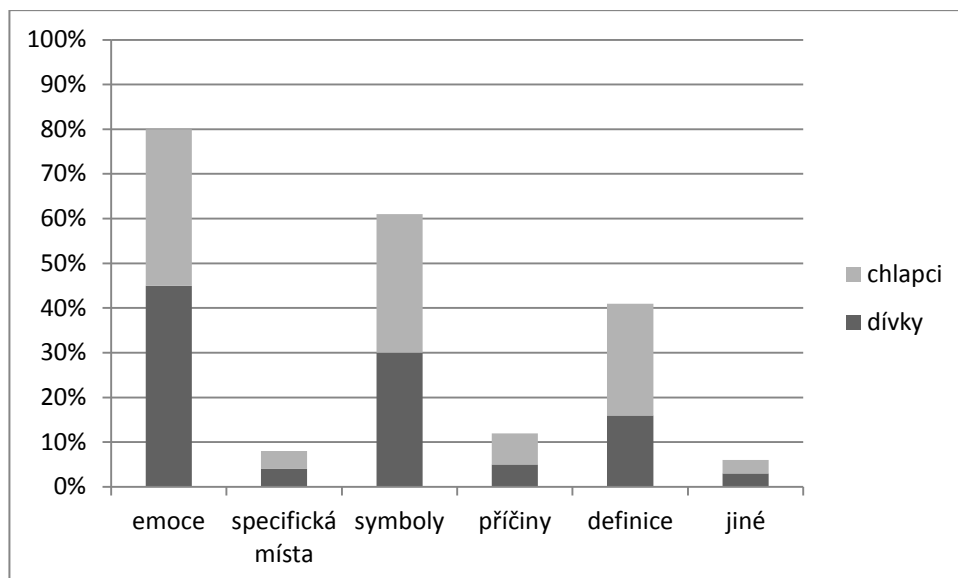
Tabulka 16: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k položce: „Co si představíš, když se řekne smrt?“

kategorie	Počet	%
emoce	290	80 %
symboly	223	61 %
definice/synonyma	148	41 %
příčiny	42	12 %
specifická místa	28	8 %
<i>jiné</i>	18	5 %

Odpovědi „jiné“: film; je to špatné; on; chci žít; nevím, NĚ DÍKY!; nezasahuji do okolních věcí; nic (4x); nechci si představovat; Infinity War; špatný pocit, že se mě někdo ptá; už nežiji; už nic nevidím na světě; prohra.

V souvislosti s konceptem smrti se setkáváme v zahraničí (Speece a Brent, 1996, in Kenyová, 2001) se zaměřením na dílčí komponenty vnímání pojmu dětmi a to: nefunkčnost (vědomí, že se skončením životních funkcí přichází smrt); nezvratnost (pochopení konečnosti smrti, člověk nemůže znovu ožít); univerzálnost (smrt je nevyhnutelná pro všechno živé); kauzalita (pochopení, co způsobuje smrt); vlastní smrtelnost (vědomí, že „já“ umřu). Na základě analýzy odpovědí v námi vytvořených kategoriích lze říci, že se v odpovědích žáků vyskytovaly zástupci všech komponentů, jež zmiňuje Kenyová (2001).

Rovněž jako u pojmu válka, i v případě pojmu smrt si můžeme v grafu 14 povšimnout výraznější snahy chlapců pojem definovat, spojovat s konkrétní příčinou smrti. Dívky naopak více konkretizovaly smrt prostřednictvím vyjádření emocí.



Graf 14: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat dle zastoupení odpovědí na otázku „Co si představíš, když se řekne smrt?“

8.3.3 Hrdina

Odpověď na otázku „Čím se vyznačuje *hrdina/hrdinka*?“²⁷⁴ jsme nacházeli ve třetí položce věnované hrdinovi/hrdině. Domníváme se, že žák v četbě (čte-li) vyhledává hrdiny/hrdinky, jejichž atributy by vybral z možností v dotazníku.²⁷⁵ Vycházeli jsme rovněž i z výsledků výzkumu Whiteho a O’Briena (1998), v němž měli děti (5 až 16) charakterizovat hrdinu.²⁷⁶ Tato otázka oddílu se od předchozích lišila v nabídce odpovědí a limitaci počtu volených odpovědí. Žákům jsme nabídli paletu 18 pojmů, z nichž měli podle zadání vybírat maximálně pět možností z nabídky: „odvaha, humor, zbraň, slovo, srdce, nadpřirozené schopnosti, spravedlnost, laskavost, skutečnost, muž, žena, dítě, pomsta, obyčejnost / každý člověk, krutost, pýcha, skromnost, jiné“. Abychom zabránili jisté glorifikaci spojené s pojmem hrdina, zakomponovali jsme i položky zachycující „negativní“ vlastnosti možného hrdiny.

Tabulka 17 shrnuje absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí v sestupném pořadí.

²⁷⁴ Důraz na formu slova v ženském rodě jsme začali klást až po realizaci předvýzkumu. Ukázalo se, že žákům pojem hrdina zužuje představy na jedince mužského pohlaví. Při rozhovoru si někteří uvědomili, že hrdinou může být žena, hrdinka. Na základě předvýzkumu jsme museli tedy upravit znění otázek, např. první otázka v pozměněném znění vypadá následovně: „Kdo je podle tebe hrdina/hrdinka?“

²⁷⁵ Paletu odpovědí jsme stejně, jako všechny položky, ověřovali v předvýzkumu. Zde děti disponovaly možností neomezeně zvolit počet daných atributů. Průměrně jich vybraly 5, zastoupeny byly všechny atributy nabídky.

²⁷⁶ Mladší žáci používali slova: hodný, odvaha, vzor, kurážný, dělá něco speciálního. Starší žáci naopak spojovali hrdinu s běžným životem, tudíž jsme zapojili atributy spojené vlastnostmi obyčejných lidí.

Tabulka 17: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 4, hrdina

Emoce	Počet	%
odvaha	321	88,4 %
spravedlnost	236	65,0 %
srdce	165	45,5 %
laskavost	154	42,4 %
muž	101	27,8 %
nadpřirozené schopnosti	87	24,0 %
skromnost	84	23,1 %
zbraň	69	19,0 %
žena	67	18,5 %
obyčejnost, každý člověk	54	14,9 %
skutečnost	52	14,3 %
humor	49	13,5 %
slovo	36	9,9 %
pomsta	27	7,4 %
dítě	26	7,2 %
krutost	21	5,8 %
pýcha	9	2,5 %
<i>jiné</i>	15	4,1 %

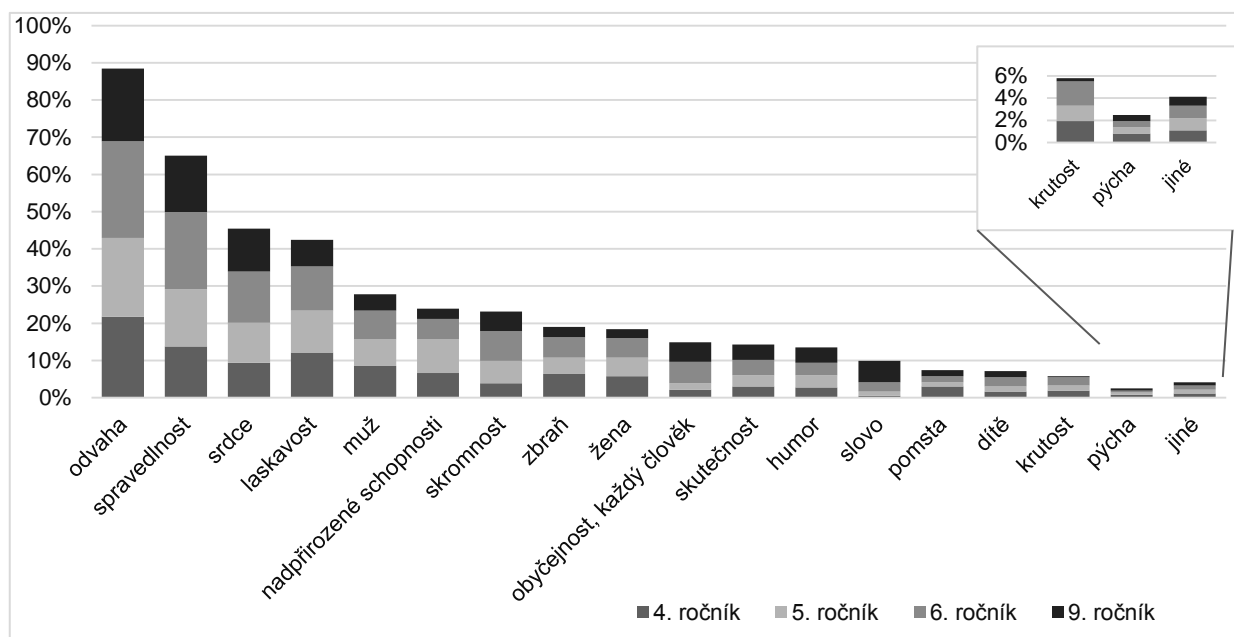
Odpovědi „jiné“: bohatství; bojovník za rodinu/skupinu; fenka; hodný; nebojácnost; obětavost; odhodlání; popularita; sebeobětování; sebeobrana; síla; stojí si za svým; talent; Thanova rukavice (2x).

Test nezávislosti **nalezl velmi vysoce signifikantní vztah mezi atributy slova hrdina a ročníkem školní docházky** ($\chi^2(48) = 88,97; p < 0,001; \phi = 0,24$), statistická významnost byla zesílena vlivem rozsahu výběru (po vyřazení odpovědí „jiné“ zůstalo 1558 odpovědí). Přehled výsledků poskytuje graf 15.

Pokud se zaměříme na míru účinku, koeficient ϕ , lze konstatovat, že mezi volenými atributy a ročníkem se jedná o slabý vztah (dle Cohena, 1988). Rozdíl jsme však pozorovali zejména u položky „slovo“, které mají žáci 9. tříd asociované s hrdinstvím mnohem častěji, než bychom očekávali, a zároveň žáci 4. tříd méně často, než bychom očekávali. Odlišnosti se vyskytly též u odpovědi „nadpřirozené schopnosti“, které si žáci 5. tříd spojují s hrdinstvím častěji a žáci 9. tříd naopak méně často, než bychom očekávali. Stejně je tomu i u atributu „zbraň“. Zde tedy zřejmě 9. ročníky nahradily zbraň oním „slovem“. Vyšší ročníky taktéž kladly důraz na atribut „obyčejný člověk“.

Domníváme se, že výše zmíněné rozdíly ve vnímání hrdinství jsou dány obsahem výuky, zvláště pak dějin na ZŠ, životní zkušeností respondentů a možná i četbou

konkrétních jedinců²⁷⁷. Výsledky výzkumu tedy částečně odpovídají i výsledkům Whiteho, O'Briena (1998), neboť i oni poukazovali na fakt, že mladší děti hrdinství spojovaly sice se záchranou života (viz níže graf 17 otázka „Kdo je hrdina/hrdinka?“), s nutnou akcí hrdiny, jenž zasáhne, zachrání/ochrání lidi kolem sebe, koná dobro, ale při popisu hrdiny se zaměřovaly na fyzické dispozice, vnější charakteristiku. Zatímco starší žáci onu akci kladli do reálných životních událostí, někdo koná ve prospěch druhého, je nesobecký, schopen se obětovat. U hrdiny tedy vyzdvihovali jeho vnitřní charakteristiku.



Graf 15: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 4, část hrdina

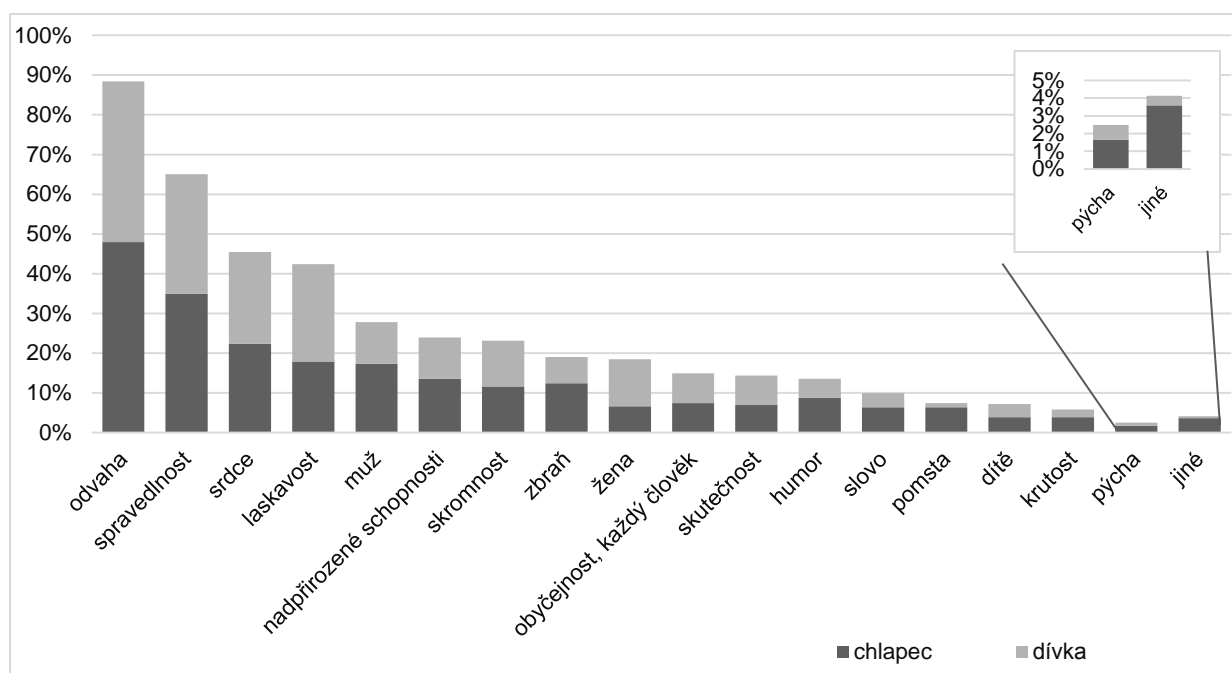
Test nezávislosti odhalil též **velmi vysoce signifikantní souvislost s pohlavím a atributy spojenými se slovem hrdina** ($\chi^2(16) = 43,55; p < 0,001; \phi = 0,17$). Přehled výsledků poskytuje graf 16. Domnívali jsme se, že rozdíly četností odpovědí budou u některých pojmů výraznější. Jak jsme předpokládali největší rozdíl, nacházíme u atributu pohlaví hrdiny, konkrétně u odpovědi „žena“. Dívky tuto možnost volily více často (a chlapci méně často), četnost jejich odpovědí je takřka stejná jako u výběru mužského atributu. Na nevyrovnanost volby mužských a ženských atributů u dětí odkazuje již výzkum Holubové, Tisakové, Mullinse (2008). Autoři poukazují na fakt, že chlapci volí majoritně hrdiny mužského pohlaví. Naopak dívky volí obě možnosti (ženy, muže).

²⁷⁷ Odkazujeme na výsledky výzkumu Národní knihovny, jenž se mimo jiné zabýval žánrovými preferencemi dětských čtenářů. Věková kategorie 9 až 14 nejvíce preferuje následující žánry: komiksy (34 % tázaných), dobrodružné knihy (33 % tázaných), knihy o zvířatech a přírodě (33 % tázaných), fantasy a sci-fi (32 %), příběhy o dětech a mládeži (30 %). (Friedlanderová, 2018) Při realizaci rozhovorů jsme se u mladších dětí setkávali se čtením komiksů i dobrodružné literatury. Starší děti (dívky) preferovaly příběhy ze života dospívajících, či fantasy.

U genderového pojetí hrdinství z pohledu dítěte si autoři rovněž všimají vlivu americké popkultury na tvorbu obrazu hrdinu v mysli dítěte.

U chlapců se vyskytla větší paralela hrdina–mstitel než u dívek. Taktéž lze konstatovat, že chlapci kladou značný důraz na znak „zbraň“ a „humor“. Dívky se naopak spíše zaměřily na atributy „srdce“ a „skutečnost“. Nejvíce se rozevřely pomyslné nůžky mezi dívkami a chlapci u atributu „laskavost“. Výrazně častěji tento atribut volily zástupkyně nežného pohlaví.

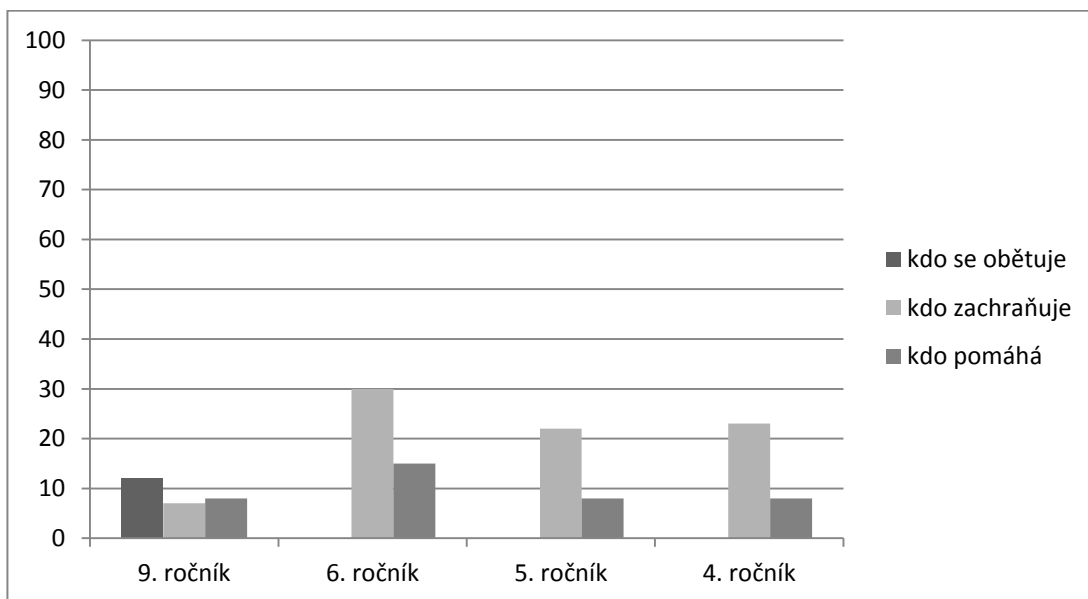
Za zajímavé považujeme odpovědi k atributu dítěte. Respondenti bez rozdílu ročníku či pohlaví hrdinství přisuzují spíše dospělým než své věkové kategorii, ačkoli se s dětským hrdinou setkávají v intencionální literatuře, či ve filmu. Abychom si mohli vytvořit lepší představu o vnímání hrdinství dětmi, u položky 11 měli respondenti napsat konkrétního hrdinu/hrdinku.



Graf 16: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 4, část hrdina

V rámci oddílu věnovaném asociacím k pojmu hrdina, žáci odpovídali i na otázku „Kdo je podle tebe hrdina/hrdinka?“, kterou následně v položce 11 doplnili o konkrétního hrdinu dle zadání „Jmenuj konkrétního hrdinu/hrdinku (např. historická postava, literární postava, současný hrdina, rodinný příslušník, případně povolání)“. V otevřené položce se většina respondentů snažila definovat pojem hrdina, dle zadání heslovitě. V souvislosti s pojetím hrdiny jsme zaznamenali tři hlavní kategorie odpovědí

(„ten, kdo zachraňuje; ten kdo pomáhá; ten, kdo se obětuje“).²⁷⁸ Graf 17 ukazuje četnost odpovědí v rámci ročníků.²⁷⁹ Žáci si pod pojmem hrdina nejčastěji představují jedince, který zachraňuje.²⁸⁰ Z grafu taktéž vyplývá, že mladší ročníky kladou důraz na paralelu hrdina–zachránce, zatímco žáci devátých ročníků vnímají hrdinu hlavně jako jedince, který se obětuje pro druhé.²⁸¹ Slovy jednoho z nich: „Kdo se obětuje pro druhé, pomáhá, ač sám potřebuje pomoc“ (chlapec, 9. ročník). Jeden žák devátého ročníku na položku odpověděl: „Hrdina neexistuje“.



Graf 17: Rozložení četnosti odpovědí k otázce „Kdo je hrdina?“

Při konkretizaci hrdiny jsme se setkali s rozličnými odpověďmi, které jsme rozlišili do základních 5 kategorií (profese, literární hrdina, rodinný příslušník, historická postava a jiné).²⁸² Do poslední zmíněné kategorie jsme zařadili sportovce, politiky, zvířata, odpovědi typu: nikdo, já²⁸³, kamarádi, všichni lidé, paní učitelka.

Nejpočetnější skupinou (celkem 190 odpovědí) se staly profese (zvláště záchranné složky), následovala kategorie historická osobnost²⁸⁴ (112), literární postava²⁸⁵ (111), rodinný příslušník²⁸⁶ (106) a jiné (89).

²⁷⁸ Někteří žáci u položky již hrdinu konkretizovali, obsahově však odpověď spadá k položce 11.

²⁷⁹ V rámci pohlaví nebyly nalezeny výrazné odchylky.

²⁸⁰ V odpovědích žáků devátých ročníků se objevila sedmkrát paralela hrdina = hlavní postava (knihy).

²⁸¹ Na tento fakt jsme poukazovali již výše.

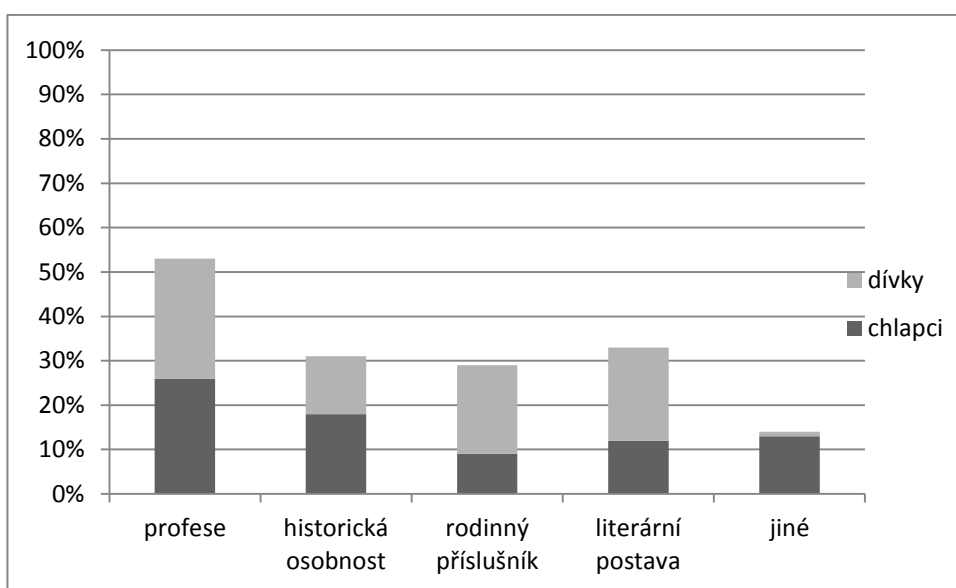
²⁸² Žáci psali 1 až 3 hrdiny.

²⁸³ Odpověď se vyskytla pouze v 5. a 4. ročníku, přičemž v 5. ročníku tvořila v kategorii jiné 16% podíl odpovědí.

²⁸⁴ Odpovědi odpovídaly probírané dějepisné látce, u všech ročníků se objevil Karel IV. (celkově 29x).

²⁸⁵ Zaměříme-li se na zastoupení literárního hrdiny, lze konstatovat, že jsme v odpovědích žáků nezaznamenali majoritně zastoupeného hrdinu. Domníváme se, že je tomu tak, neboť v současné tvorbě

V rámci ročníků se nevyskytly v odpovědích žáků výrazné odchylky, rozdíly však nalézáme v rámci pohlaví, jak zobrazuje graf 18. Jedná se konkrétně o kategorii rodinný příslušník a literární postava, kde převažovaly odpovědi dívek. Jak uvádějí Holubová, Tisaková, Mullins (2008, 568) dívky „si typicky volí jedince z jejich blízkého okolí, nebo hrdiny, které znají osobně (rodinu, přátele). Naopak chlapci typicky zvolí mediální osobnosti nebo superhrdiny, které osobně neznají.“ V našem případě chlapci kromě superhrdinů, zaznamenávali odpovědi, které jsme vyčlenili do kategorie jiné (jedná se hlavně sportovce).



Graf 18: Poměrné zastoupení pohlaví v odpovědích na pobídku „Jmenuj konkrétního hrdinu/hrdinku (např. historická postava, literární postava, současný hrdina, rodinný příslušník, případně povolání)“.

8.4 Jaké emoce v žácích vzbuzovaly ukázky?

Odpovědi na výzkumnou otázku č. 5 ve znění „**Jaké emoce v žácích vzbuzovaly ukázky? Jak se to liší napříč ročníky, pohlavími?**“ budeme hledat ve třech položkách shodně očíslovaných 14 a umístěných v závěsu za ukázkami. Každá z položek poskytovala žákům možnost vybrat nejvýše tři odpovědi z nabídky: „vztek, radost/štěstí, smutek, znechucení, strach, nic/lhostejnost, překvapení, bolest, jiné“.

pro děti a mládež chybí dílo (pomineme-li oblíbený *Deník malého poseroutky*), jež by oslovilo velké množství dětských čtenářů, jak tomu bylo na přelomu tisíciletí s fenomény *Harry Potter* a *Odkaz Dračích jezdců*. Z celkového počtu 111 literárních postav, činil počet superhrdinů s počtem 80 odpovědí 72,1 % celé kategorie. Superhrdiny jsme do kategorie zařadili, neboť filmová zpracování vychází z komiksově tvorby. Nelze si nepovšimnout vlivu americké popkultury, která ovlivňuje současné děti. Komiksy, počítačové hry a jejich filmové zpracování se těší u dětí značné oblibě, zvláště u chlapců. Fakt, že hlavně chlapci jmenovali superhrdiny (celkem 57 odpovědí), není nijak překvapivý. Jak poukazuje Anderson (2002) mezi superhrdiny převažují muži, ženy vystupují hlavně ve stereotypních rolích pomocnic a obětí, které čekají na záchranu. Chlapci tedy v superhrdinech nachází svůj idol, s nímž se mohou identifikovat.

²⁸⁶ Nejčastěji se jednalo o rodiče.

Jelikož mladším (4.–6. ročník) a starším žákům (9. ročník) byly předkládány rozdílné ukázky, budeme výsledky prezentovat odděleně.

Stejnou otázku jsme k ukázkám položili i dětem během rozhovoru, ač byly původní ukázky doplněny, hlavní myšlenka textu zůstala zachována, z toho důvodu k výsledkům dotazníkového šetření doplňujeme komentář vycházející z obsahu rozhovorů.

8.4.2 Mladší žáci, ukázka č. 1

Tabulka 18 nabízí absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí (seřazeno sestupně).

Tabulka 18: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 1

Emoce	Počet	%
smutek	168	59,8 %
strach	142	50,5 %
bolest	89	31,7 %
vztek	52	18,5 %
znechucení	48	17,1 %
nic, lhostejnost	44	15,7 %
překvapení	37	13,2 %
radost, štěstí	15	5,3 %
<i>jiné</i>	18	6,4 %

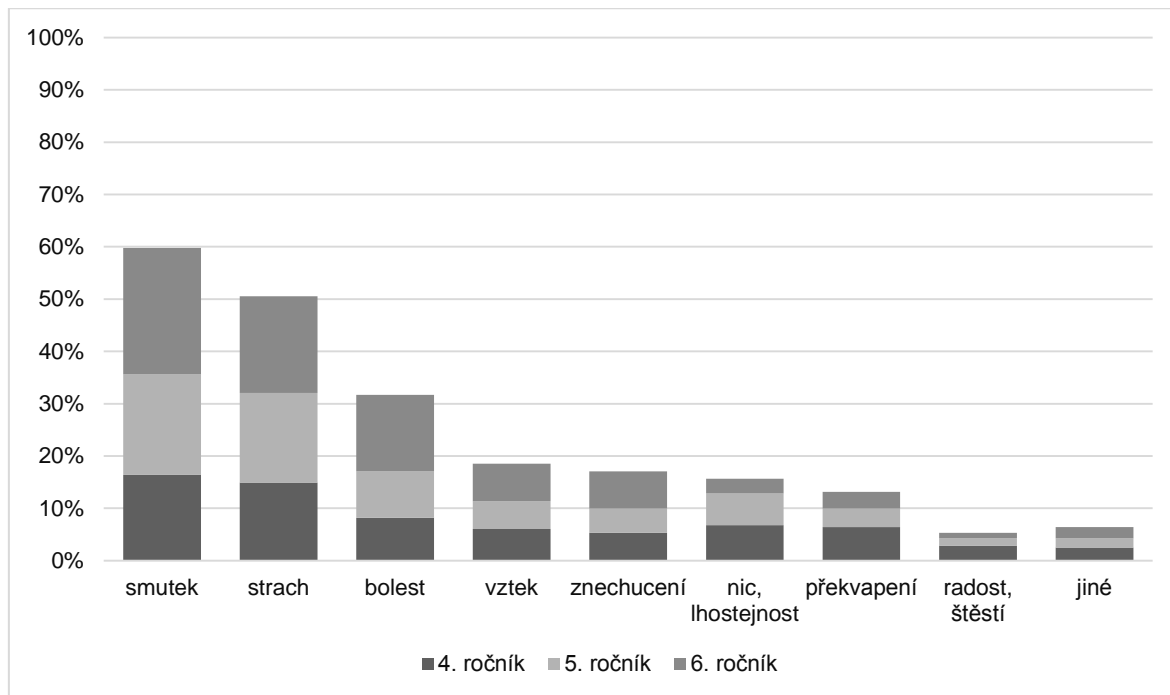
Odpovědi „jiné“: nuda (5x); poučení (4x); blbě; depresi; dobrodružství; napětí; nedočkavost; nic moc náladu; sranda; zájem; zmatenost.

Vyřadili jsme odpovědi „jiné“ a na zbytku odpovědí jsme otestovali, zda ukázky vzbuzují odlišné emoce mezi různými ročníky, resp. mezi chlapci a dívkami. Test nezávislosti odhalil **téměř signifikantní vztah mezi ročníkem školní docházky a vzbuzovanými emocemi** ($\chi^2(14) = 21,46$; $p = 0,09$; $\phi = 0,19$). Odlišnosti jsme pozorovali zejména u emoce „lhostejnost/nic“ – žáci 6. tříd byli angažovaní víc (lhostejní míň), než bychom očekávali. Lze předpokládat, že ona větší angažovanost souvisí s věkovým odstupem mezi ročníky, žáci 6. tříd by měli být zkušenějšími čtenáři, navíc si již prošli vlastivědou, tudíž se o válce již učili. Další rozdíl byl patrný u emoce „překvapení“ – žáky 4. tříd ukázka nad očekávání překvapila. Můžeme se domnívat, že volba „překvapení“ je způsobena tématem, jež ukázka zpracovává, neboť obdobný výsledek jsme zaznamenali i u ukázky 3. V rozhovoru jsme zaznamenali shodu odpovědí dívka i chlapec (4. ročník): knihy s podobným tématem jim dosud nikdo nepředstavil.

Žákyně 5. třídy knihu znala, neboť si ji četl její starší sourozenec. Chlapec (6. ročník) o titulu slyšel, „mluvila o ní učitelka, ale nečetl jsem ji ještě.“

Vzhledem k celkovému vyznění ukázky jsme očekávali četnější volbu odpovědí u prvních tří emocí, k čemuž také došlo.

Výsledky ukazuje graf 19.

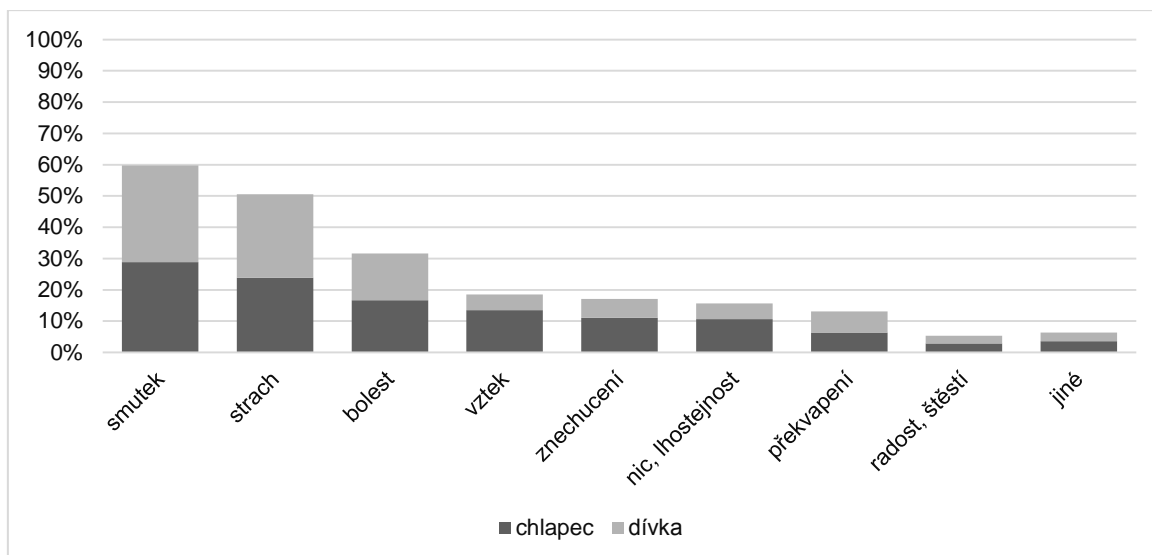


Graf 19: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 1

Druhý test nezávislosti prozradil, že **chlapci a dívky se v pociťovaných emocích významně odlišují** ($\chi^2(7) = 18,72; p = 0,01; \phi = 0,18$), a to především v emoci „vztek“ (chlapci vztek pociťují více, a tudíž dívky méně, než bychom předpokládali). Výsledky ukazuje graf 20.

V souvislosti s rozhovory s žáky, lze potvrdit, že děti pociťovaly frustraci nad děním v ukázce. Z celkem šesti dětí vyjádřily tuto emoci čtyři²⁸⁷, chlapec (4. ročník) odpověděl „nevím“, dívku (6. ročník) ukázka nezaujala „nenadchla, neurazí“, tudíž se k otázce emocí více nevyjadřovala).

²⁸⁷ V doplnění se smutkem, lítostí.



Graf 20: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 1

8.4.2 Mladší žáci, ukázka č. 2

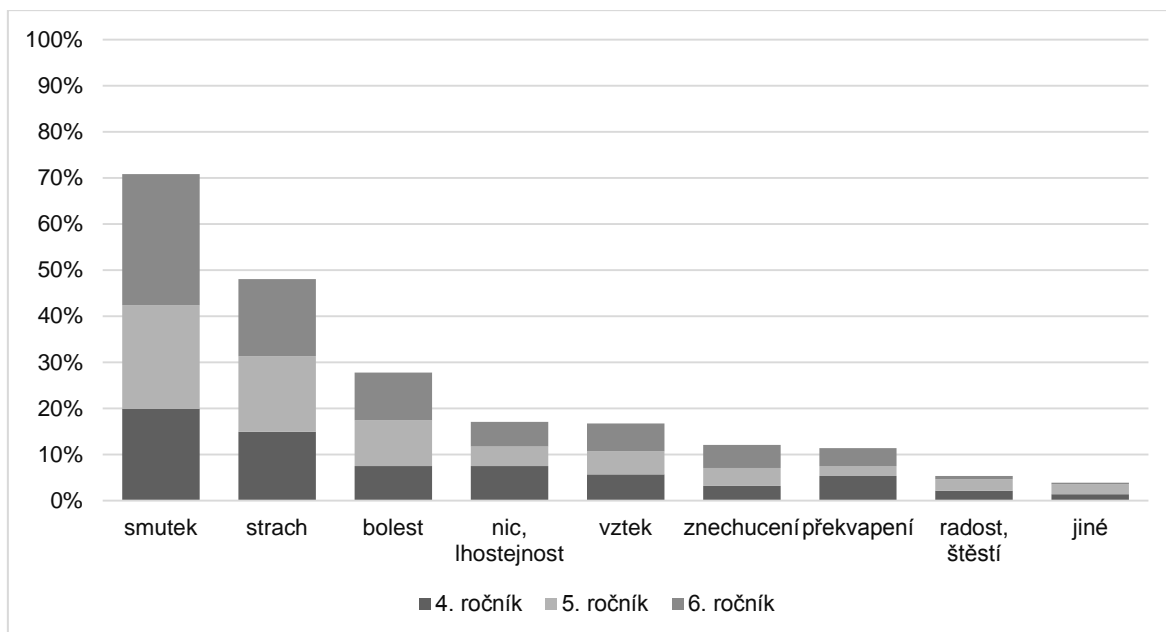
Tabulka 19 poskytuje přehled o absolutních a relativních četnostech zastoupení jednotlivých odpovědí (v sestupném řazení).

Tabulka 19: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 2

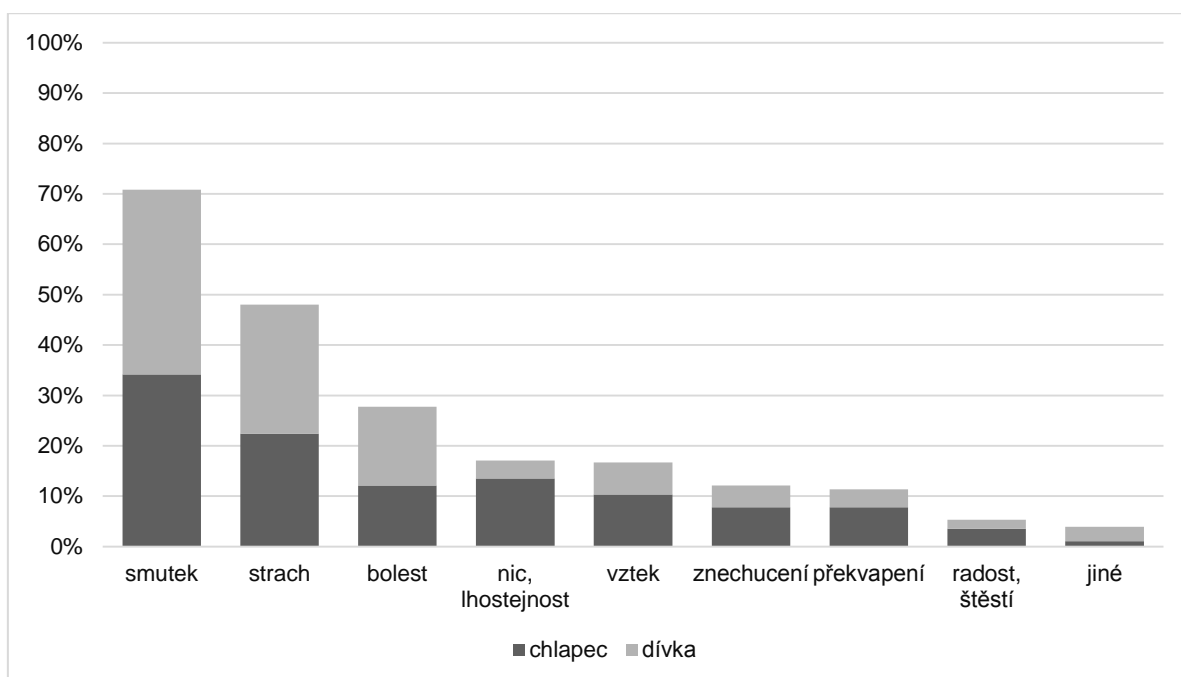
Emoce	Počet	%
smutek	199	70,8 %
strach	135	48,0 %
bolest	78	27,8 %
nic, lhostejnost	48	17,1 %
vztek	47	16,7 %
znechucení	34	12,1 %
překvapení	32	11,4 %
radost, štěstí	15	5,3 %
<i>jiné</i>	<i>11</i>	<i>3,9 %</i>

Odpovědi „jiné“: nuda (4x); deprese; lítost; lítost/pláč; osamělost; utrpení; zájem; zvědavost.

Po vyčlenění odpovědí „jiné“ jsme otestovali, zda existuje souvislost mezi vzbuzovanými emocemi a ročníkem školní docházky, resp. pohlavím žáka. Test nezávislosti **ne našel významný rozdíl mezi ročníky** ($\chi^2(14) = 14,43$; $p = 0,42$; $\phi = 0,16$), **ale našel jej mezi pohlavími** ($\chi^2(7) = 27,55$; $p < 0,001$; $\phi = 0,22$). Chlapci častěji, než bychom očekávali, pociťovali lhostejnost, což implikuje, že dívky častěji, než bychom očekávali, byly ukázkou vtaženy a lhostejnost nepociťovaly. Výsledky prezentujeme i v grafu 21 a 22.



Graf 21: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 2



Graf 22: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 2

V rozhovorech jsme podobný jev zachytili rovněž, ač chlapci (5., 6. ročník) charakterizovali ukázkou jako smutnou, příliš je nezaujala. Na otázku: „Jaký byl tvůj pocit po přečtení ukázky?“ začali hovořit o obsahu ukázky, pocit označili za „nijaký“, či „asi žádný“. Žák 4. třídy vyjádřil lítost nad dívkou. „Mám z toho takový smutný pocit, jak chtěla být s mamkou.“ Lítost je emoce, kterou nejčastěji spolu se smutkem uváděly i dívky.

8.4.3 Mladší žáci, ukázka č. 3

Tabulka 20 ukazuje absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí (v sestupném pořadí).

Tabulka 20: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 3

Emoce	Počet	%
smutek	186	66,2 %
strach	126	44,8 %
bolest	118	42,0 %
znechucení	47	16,7 %
nic, lhostejnost	47	16,7 %
vztek	42	14,9 %
překvapení	30	10,7 %
radost, štěstí	12	4,3 %
<i>jiné</i>	13	4,6 %

Odpovědi „jiné“: nuda (3x); divný pocit; dobrou náladu; nejsmutnější text; nepřičetnost; neutrální; představivost; soucit; úleva; velká lítost; zájem.

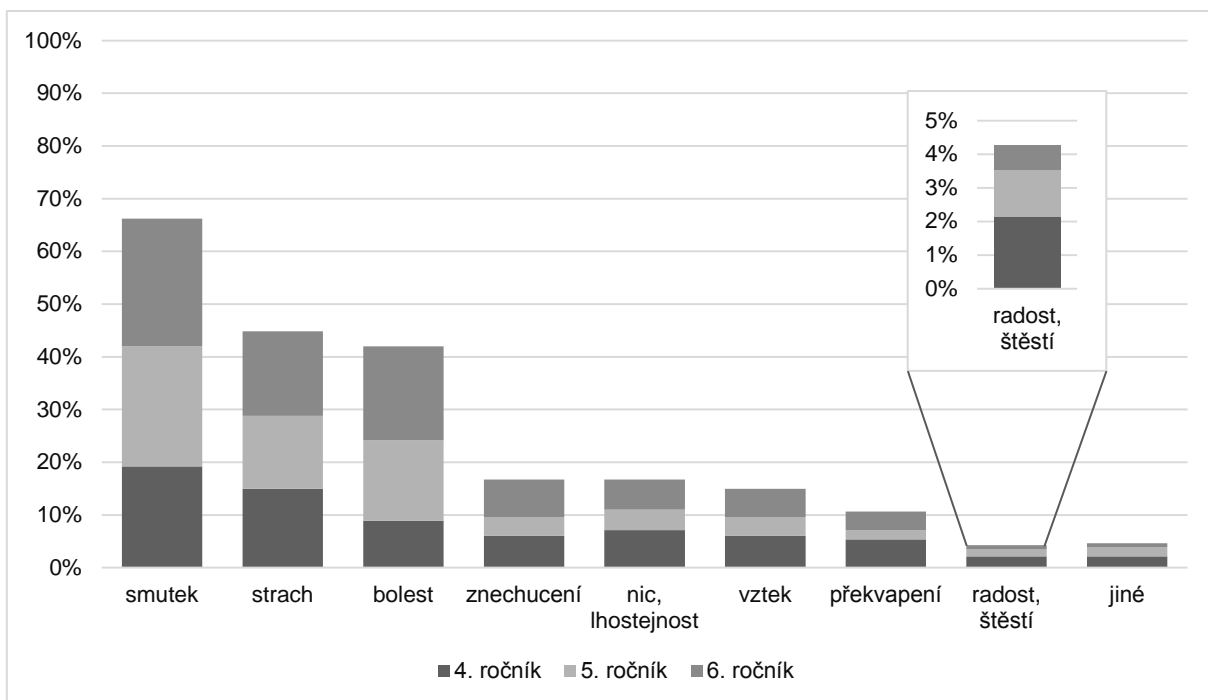
Výsledek testu nezávislosti pro otestování **souvislosti mezi ročníkem školní docházky a emocemi, které ukázka vyvolala, se přiblížil hranici signifikance ($\chi^2(14) = 21,72$; $p = 0,08$; $\phi = 0,19$)**. Rozdíly způsobili především žáci 4. ročníku, kteří pociťují „překvapení“ častěji, než bychom očekávali²⁸⁸, a „bolest“ naopak méně často, než bychom očekávali. Domníváme se, že snížená četnost odpovědi „bolest“ může mít souvislost s chybovostí v odpovědi na otázku, která se vztahovala k porozumění textu. U otázky 2 měli žáci zvolit správné tvrzení.²⁸⁹ Žáci 4. tříd v rámci všech 3 položek k porozumění na tuto otázku odpovídali s 56% úspěšností.

Test nezávislosti pro zjištění **rozdílů mezi chlapci a děvčaty došel k signifikantním výsledkům ($\chi^2(7) = 14,70$; $p = 0,04$; $\phi = 0,16$)** – u chlapců ukázka častěji, než bychom předpovídali (a tedy u dívek naopak), vzbuzovala „lhostejnost“. Obdobnou reakci jsme zaznamenali při rozhovoru s žákem 4. ročníku, zde byla ona lhostejnost spojena s nepochopením ukázky. „Tak úplně jsem tomu nerozuměl.“ Což doplňuje výše zmíněnou domněnku vlivu porozumění textu na vyjádření emocí.

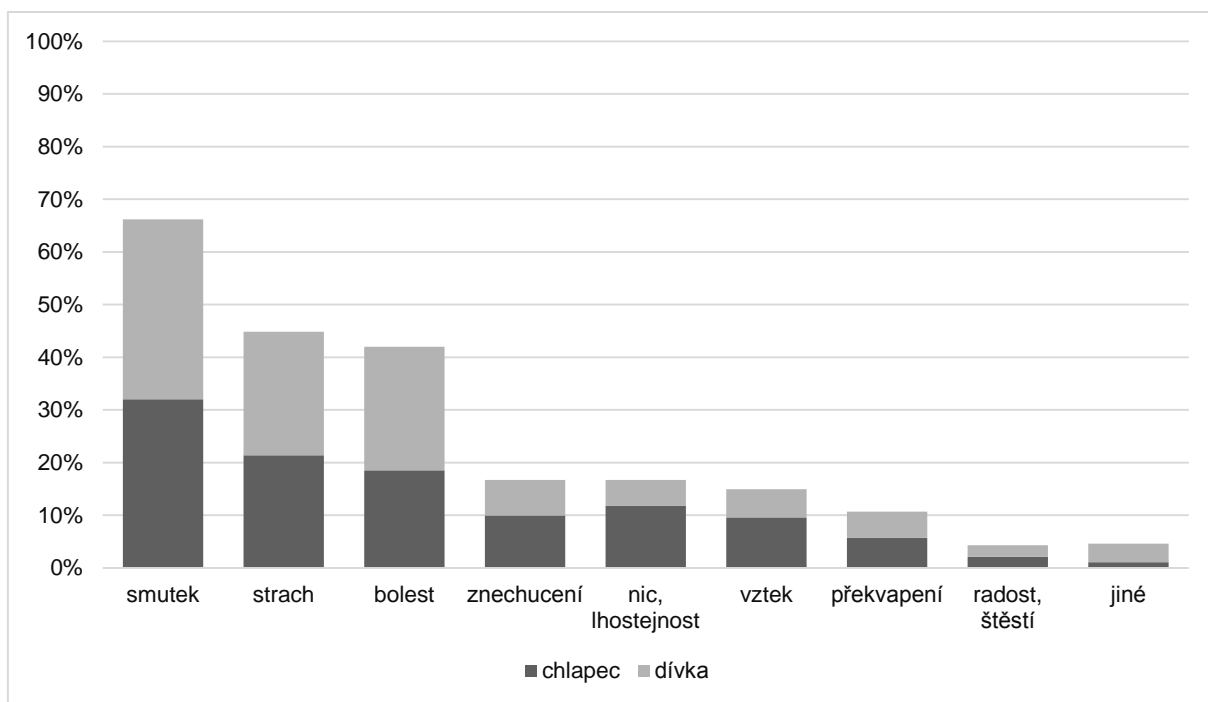
Výsledky dokreslují grafy 23 a 24.

²⁸⁸ Obdobně jako u ukázky 1.

²⁸⁹ Cílem bylo zjistit, zda žáci z textu poznali, že jeden z hrdinů zemřel.



Graf 23: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 3



Graf 24: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 3

8.4.4 Starší žáci, ukázka č. 1

V tabulce 21 jsou zaznamenány absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí (v sestupném pořadí).

Tabulka 21: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 1

Emoce	Počet	%
smutek	37	45,1 %
strach	29	35,4 %
nic, lhostejnost	27	32,9 %
překvapení	16	19,5 %
znehucení	15	18,3 %
vztek	13	15,9 %
bolest	12	14,6 %
radost, štěstí	1	1,2 %
<i>jiné</i>	6	7,3 %

Odpovědi „jiné“: akce (2x); soucit (2x); soucit a těžkost; zvědavost.

Protože do skupiny starších žáků byly zařazeny jen 9. ročníky, ztrácí se opodstatněnost testování rozdílů ve vzbuzovaných emocích mezi různými ročníky.²⁹⁰ Testovali jsme jen souvislost mezi vyvolanými emocemi a pohlavím žáka. Test nezávislosti (po vyřazení odpovědi „jiné“) **nepotvrdil, že by se chlapci významně odlišovali od děvčat** ($\chi^2(7) = 5,28; p = 0,63; \phi = 0,19$), což dokresluje sloupcový graf 25. Nepatrné rozdíly však z grafu můžeme vyčíst, např. „smutek“, volili chlapci více než bychom předpokládali. Či už konstantní častější výběr možnosti „překvapení“ chlapci.

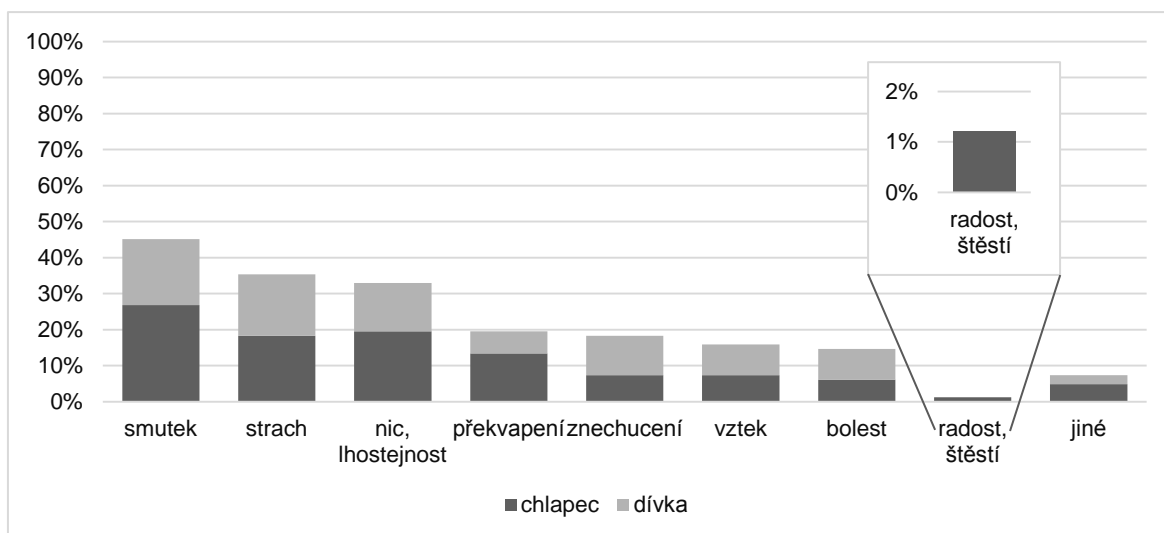
Když jsme otázku položili v rozhovoru žákům 9. ročníku, setkali jsme s odpověďmi: „divný“ (chlapec 1, blíže nevěděl, jak specifikovat²⁹¹), „smutek“ (dívka 1)²⁹². Dívka 2, chlapec 2 svůj pocit spíše popisovali: „Hned mě napadlo, že to muselo být děsivé, nechtěla bych nic takové zažít. (...) Přímo pocit? Asi mi bylo nepříjemné, že to lidé zažívali“ (dívka 2). „Můj první pocit je ten, že se děj odehrává během nějaké války a tipoval jsem si, jak jsem to četl, druhou světovou, a nakonec jsem měl pravdu²⁹³. (...) Přímo jako jak, co jsem cítil po přečtení? Nic výrazného, ale zaujalo mě to.“ (chlapec 2)

²⁹⁰ Přesto však si nelze nepovšimnout změny pořadí emocí, lhostejnost byla možnost, kterou v souvislosti s texty volili žáci devátého ročníku častěji než žáci nižších ročníků. Lze tedy předpokládat, že ona přesycenost tématem války, o níž jsme již hovořili dříve, se odráží i v emocionální reakci na text.

²⁹¹ Snažili jsme se dotázat, v čem spočívá divnost. „Asi tím, že to vypráví holka.“

²⁹² „Že se ta holka tak bála, a nevěděla, co bude.“

²⁹³ Zde jsme tedy detekovali radost nad vyplněním předpokladu.



Graf 25: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 1

8.4.5 Starší žáci, ukázka č. 2

Tabulka 22 shrnuje absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí (řazeno sestupně).

Tabulka 22: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 2

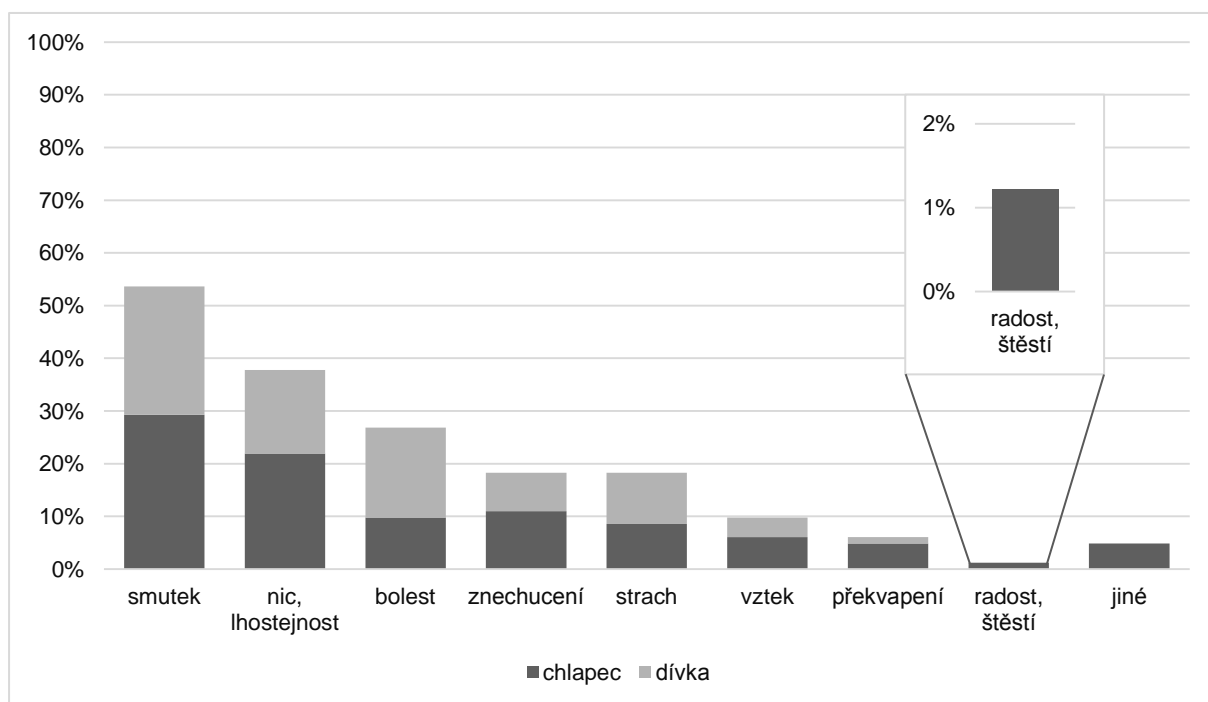
Emoce	Počet	%
smutek	44	53,7 %
nic, lhostejnost	31	37,8 %
bolest	22	26,8 %
znechucení	15	18,3 %
strach	15	18,3 %
vztek	8	9,8 %
překvapení	5	6,1 %
radost, štěstí	1	1,2 %
jiné	4	4,9 %

Odpovědi „jiné“: soucit (2x); lítost; nostalgie.

Chí kvadrát test nezávislosti (po vyřazení odpovědí „jiné“) **neprokázal významnou souvislost mezi pohlavím žáka a emocemi vyvolanými ukázkou** ($\chi^2(7) = 5,95$; $p = 0,55$; $\phi = 0,21$), ač z grafu 26 je patrné, že emoce „bolest“ byla o poznání častěji zaznamenávána u dívek než u chlapců. Rovněž si můžeme povšimnout, že text nechával žáky chladnými více než předchozí a následující ukázka. Ve volbě pocitu lhostejnosti se nevyšly výraznější rozdíly v pohlaví.

Během rozhovorů jsme zaznamenali, vyjádření emoce „smutek, bolest“ nad ztrátou tetičky. „Ona musela být sama, a ten pán ji nenechal rozloučit se.“ (dívka 2) Více se však

žáci vyjadřovali k doplněné pasáži, jíž se budeme věnovat v oddílu shrnutí výsledků kvalitativní části výzkumu.



Graf 26: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 2

8.4.6 Starší žáci, ukázka č. 3

Tabulka 23 ukazuje absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí (řazeno sestupně).

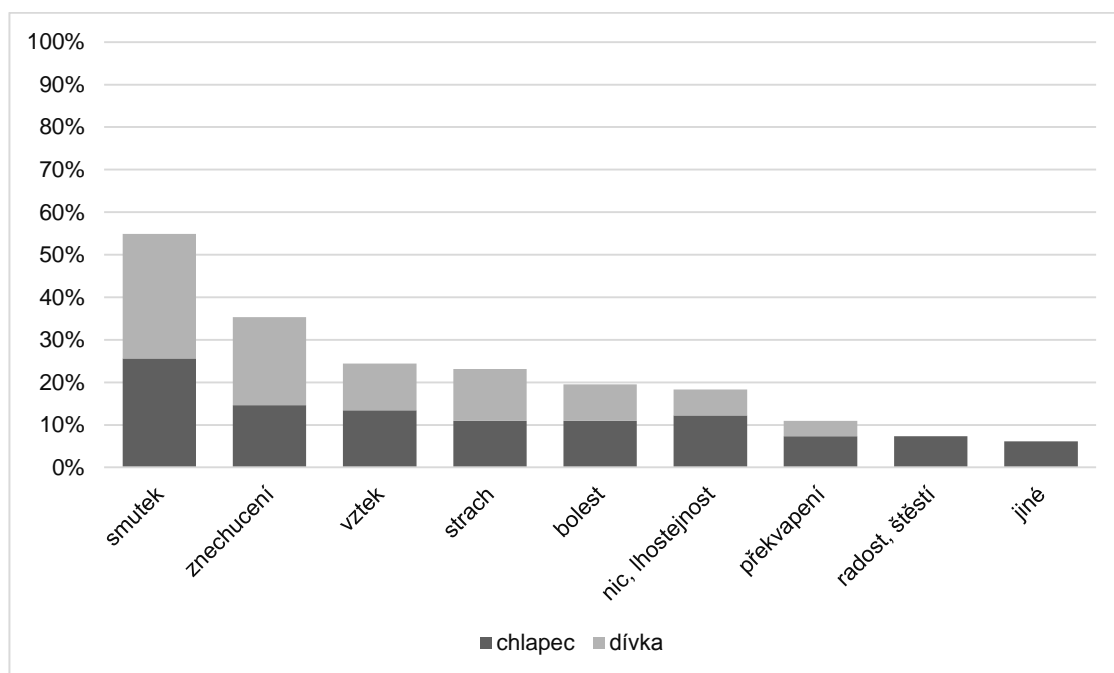
Tabulka 23: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 3

Emoce	Počet	%
smutek	45	54,9 %
znechucení	29	35,4 %
vztek	20	24,4 %
strach	19	23,2 %
bolest	16	19,5 %
nic, lhostejnost	15	18,3 %
překvapení	9	11,0 %
radost, štěstí	6	7,3 %
jiné	5	6,1 %

Odpovědi „jiné“: soucit (2x); klid; lítost; naděje.

Test nezávislosti (s vyřazenými odpověďmi „jiné“) opět **nedokládá souvislost mezi pocíťovanými emocemi a pohlavím žáka** ($\chi^2(7) = 9,75; p = 0,20; \phi = 0,25$). Graf 27 vypovídá o výsledcích graficky. Nepatrný rozdíl můžeme vyčíst u emoce „znechucení“,

kteřá na rozdíl od předchozích ukázek, vykazuje u třetí ukázky druhou nejčastější četnost odpovědí žáků. Dívky pocít'ují „znehucení“²⁹⁴ více než chlapci, ti naopak častěji označili „nic, lhostejnost“²⁹⁵.



Graf 27: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 3

8.5 Porozumění textů s historickou tematikou

Šestá výzkumná otázka se týká čtení s porozuměním a zní „**Jaká je úspěšnost žáků v otázkách mířících na porozumění ukázkám? Jak se to liší napříč ročníky, školami, pohlavími?**“. Údaje jsme získali ze tří otázek umístěných za každou ukázkou (celkem tedy z devíti otázek). Otázky se týkaly konkrétních informací, které žáci měli vyčíst z textu. U každé otázky bylo na výběr z možností a, b, c, d, přičemž právě jedna z nich byla správná. Výjimku tvořila třetí otázka u ukázky č. 3, kde při vyhodnocování odpovědí došlo ke změně a uznávali jsme jako správné dvě odpovědi (žák uspěl, pokud zaškrtnl jednu nebo obě z nich).

Při statistickém vyhodnocování dat jsme předpokládali, že všechny ukázky a všechny otázky jsou stejně obtížné; každá správná odpověď proto byla ohodnocena shodně jedním bodem. Celkem žák mohl získat až 9 bodů.

²⁹⁴ V rozhovoru obě dívky shodně označily ukázkou za „drsnou“, obsahem neuvěřitelnou, že se něco takového mohlo stát. Pohoršení nad obsahem a jeho možnou reálností bylo u dívek zcela patrné.

²⁹⁵ Při rozhovoru chlapec 1, který hovořil o ukázce jako „drsné“, dodal: „je drsná, jako až na rozbřečení“.

8.5.1 Ročníky – porozumění textů s historickou tematikou

Tabulka 24 ukazuje základní popisné statistiky dosaženého skóre pro jednotlivé ročníky. Tabulka 25 rozepisuje sloupeček „Úspěšnost“ dle dílčích otázek u jednotlivých ukázek.

Tabulka 24: Základní popisné statistiky dosaženého skóre dle ročníků

Ročník	Celkové skóre				
	Úspěšnost	Průměr	Sm. odch.	Min.–max.	Medián
4.	58 %	5,20	1,85	0–9	5
5.	66 %	5,94	1,63	1–9	6
6.	75 %	6,71	1,48	3–9	7
9.	82 %	7,41	2,21	0–9	8

Pozn.: Sloupeček *Úspěšnost* odráží informaci sdělenou ve sloupečku *Průměr* – jedná se o průměrný počet bodů vydělený maximálním počtem bodů (9) a převedený do formátu procent.

Tabulka 25: Úspěšnost u jednotlivých otázek dle ročníků

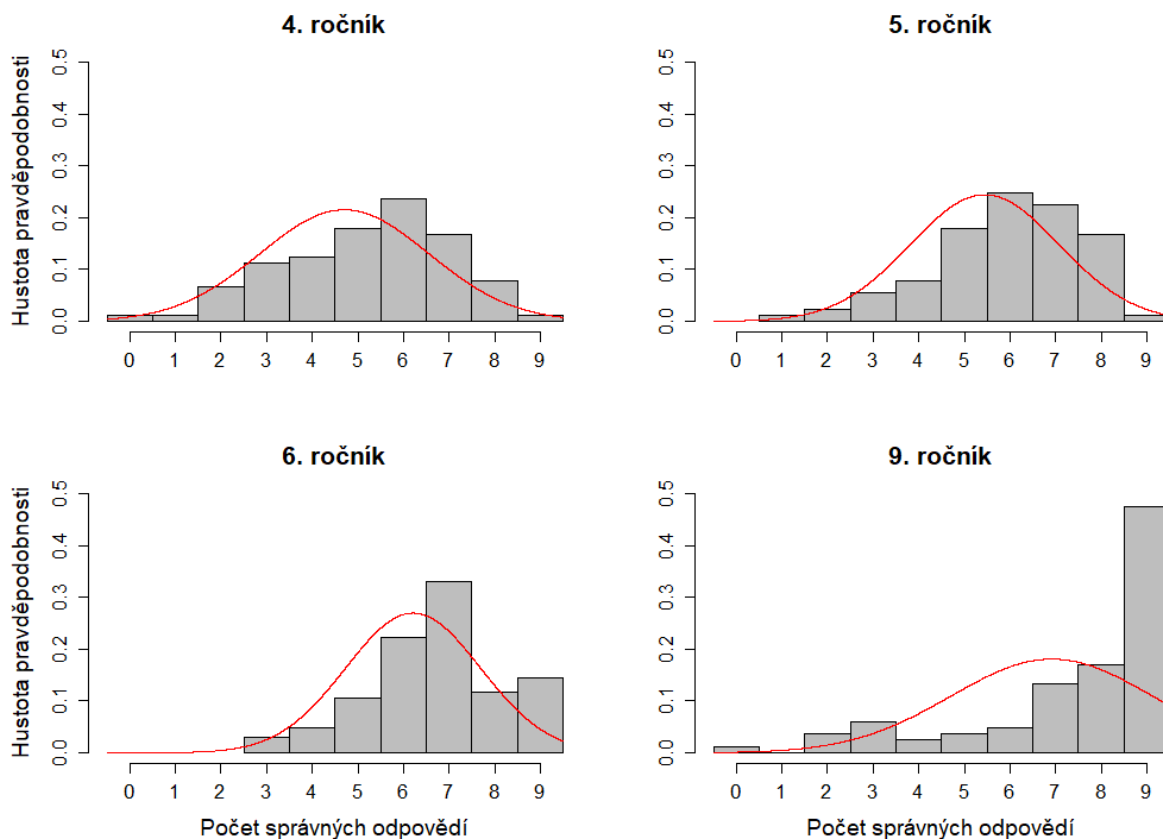
Ročník	Ukázka 1			Ukázka 2			Ukázka 3		
	Ot.1	Ot.2	Ot.3	Ot.1	Ot.2	Ot.3	Ot.1	Ot.2	Ot.3
4.	35 %	24 %	67 %	56 %	47 %	75 %	87 %	56 %	73 %
5.	31 %	42 %	74 %	60 %	54 %	83 %	82 %	75 %	93 %
6.	50 %	57 %	83 %	72 %	61 %	94 %	85 %	75 %	93 %
9.	91 %	82 %	89 %	87 %	80 %	73 %	89 %	62 %	88 %

Pozn.: Buňky tabulky jsou formátovány podle dosažených výsledků žáků – čím sytější odstín, tím vyšší úspěšnost.

Již na první pohled si můžeme všimnout, že pro starší ročníky byl úkol snadnější než pro mladší – průměr (resp. úspěšnost) i medián roste spolu s tím, jak se zvyšuje počet absolvovaných let školní docházky.²⁹⁶ Tato skutečnost se projevuje v histogramech na obrázku 1 čím dál silnějším levostranným zešikmením (viz dále).

Z tabulky 25 je rovněž patrná nižší úspěšnost mladších žáků u otázek, které zjišťovali pravdivé tvrzení o skutečnosti vycházející z ukázky (ot. 2). (Více jsme se distraktorům věnovali v oddílu psychometrické kvality dotazníku). Rovněž větší chybovost nalézáme u otázek, jež se zaměřily na určení země (ot. 1), v níž se příběh odehrává, zvláště u první ukázky žáci často volili nesprávnou odpověď.

²⁹⁶ Zde je třeba dodat, že žáci měli rozdílné texty, povaha otázek se však neměnila.



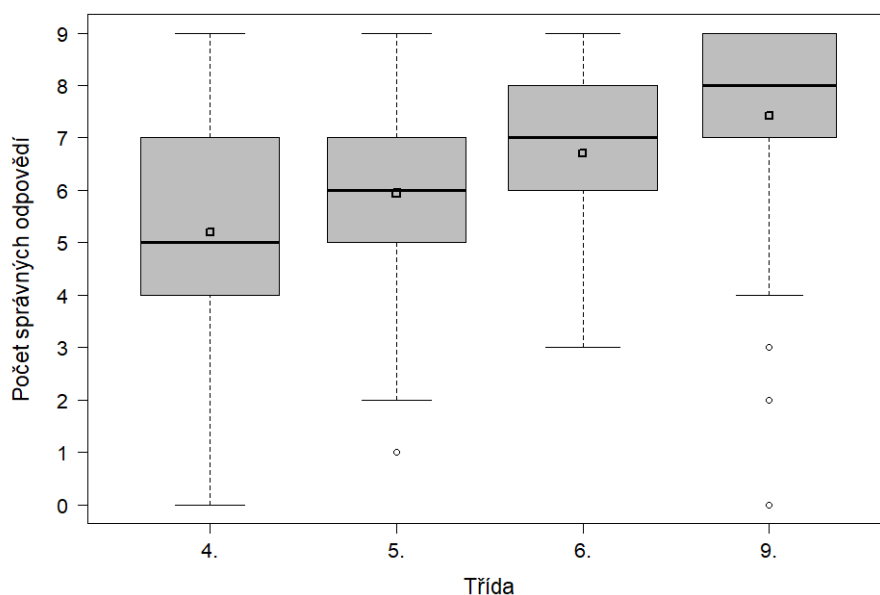
Obrázek 1: Histogramy (přesněji jen sloupcové grafy) počtu správných odpovědí dle jednotlivých ročníků. Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Pro zjištění výsledků jsme použili analýzu rozptylu. Ta si ve své parametrické podobě klade i podmínku normálního rozdělení reziduí. Shapirův-Wilkův test však detekoval signifikantní odlišnost od normálního rozložení. Zvolili jsme proto neparametrickou obdobu ANOVy zvanou Kruskalův-Wallisův H test.

Kruskalův-Wallisův test potvrdil významnou odlišnost počtu správných odpovědí napříč ročníky ($H(3) = 73,06$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,20$). Víme tedy, že existuje alespoň jedna dvojice ročníků, v nichž žáci skórují signifikantně odlišně. Statistika η^2 zde představuje míru účinku. Nabývá hodnot mezi 0 a 1 a po vynásobení 100 ji můžeme interpretovat jako procento rozptylu sledované veličiny (počet správných odpovědí), které lze vysvětlit pomocí nezávisle proměnné (ročník školní docházky). Podle hranic, které nastavil Cohen (1988), můžeme říct, že pozorovaný efekt je **silný**.

Signifikantní výsledek H testu umožnil využít post hoc test, kterým jsme zjišťovali, kde přesně (mezi jakými dvojicemi ročníků) se nachází významný rozdíl. Pomocí knihovny `dunn.test` statistického prostředí R (Dinno, 2017) jsme spočítali Dunnův test párového srovnání, který je vhodný pro skupiny s nestejným počtem pozorování. Výsledek

Dunnova testu s uplatněním Benjaminiho-Hochbergovy korekce na mnohonásobné testování sděluje, že **signifikantní rozdíly existují mezi všemi dvojicemi ročníků ($p < 0,012$)**. Výsledky potvrzují i krabicové grafy v obrázku 2.



Obrázek 2: Krabicové grafy počtu správných odpovědí dle jednotlivých ročníků

Připomeňme, z čeho sestává krabicový graf:

- **„Krabička“:** Výška krabičky vypovídá o variabilitě v datech. Větší variabilita je asociována s větší výškou. Dolní a horní hrana krabičky je umístěna v prvním, resp. třetím kvartilu; výška krabičky tedy odráží tzv. mezikvartilové rozpětí. Šířka krabiček proporčně odpovídá rozsahu daných podskupin – širší krabička znamená větší rozsah podsouboru.
- **„Vousky“:** Vousky vycházející z dolní, resp. horní hrany krabičky sahají po nejnižší, resp. nejvyšší naměřenou, avšak neodlehlou hodnotu.
- **Kolečka za hranicí vousků:** Kolečka představují odlehlá pozorování. Odlehlá pozorování (tzv. outlieři) jsou definována jako pozorování, jejichž hodnota překračuje 1,5násobek interkvartilového rozpětí odečtený od dolní hrany, resp. přičtený k horní hraně krabičky.
 - **Vodorovné čáry** (uvnitř krabičky) = medián.
 - **Čtverečky** (uvnitř krabičky) = průměr.

8.5.2 Typ školy

Druhá část výzkumné otázky se zaměřila na zjištění rozdílu v počtu správných odpovědí v závislosti na typu školy, kterou žák studuje (základní škola, nebo víceleté gymnázium). Vzhledem ke složení vzorku, jsme pracovali pouze s podsouborem žáků v 6. nebo v 9. třídě. Rovněž jako u hypotézy 2, která se zabývá srovnáním výsledků žáků gymnaziálního a základního vzdělávání, i zde jsme předpokládali zjištění signifikantního vztahu.

V tabulce 26 uvádíme popisné statistiky dosaženého skóre dle typu školy, které doplňujeme v následující tabulce 27. Zde je údaj ze sloupečku „Úspěšnost“ rozepsán dle dílčích otázek u jednotlivých ukázek.

Tabulka 26: Základní popisné statistiky dosaženého skóre dle typu školy

Typ školy	Celkové skóre				
	Úspěšnost	Průměr	Sm. odch.	Min.–max.	Medián
ZŠ	71 %	6,41	1,94	0–9	7
G	90 %	8,12	1,05	6–9	9

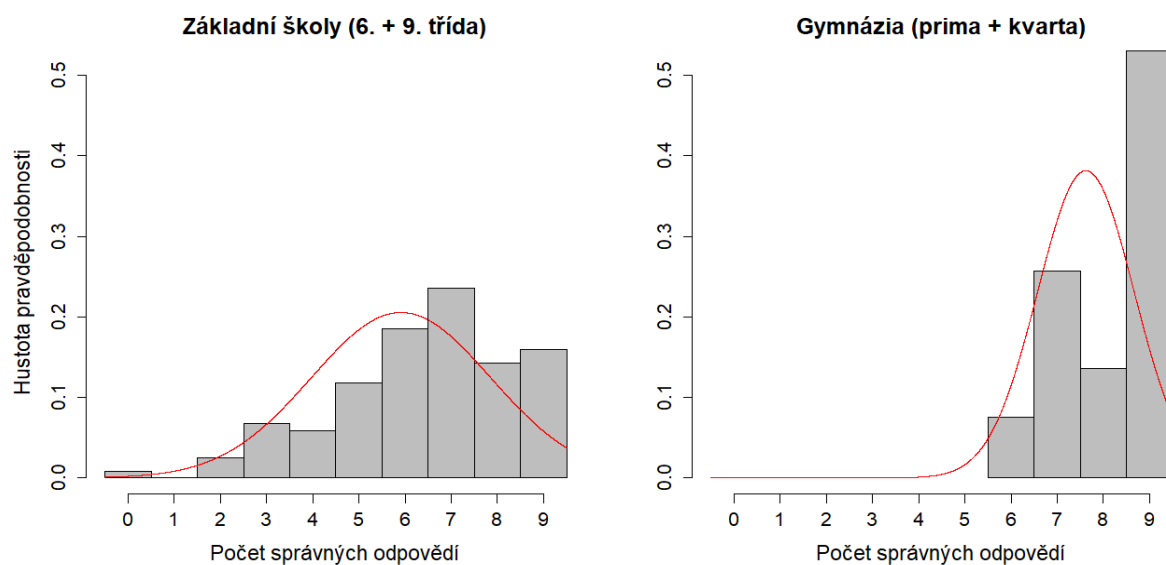
Pozn.: Sloupeček *Úspěšnost* odráží informaci sdělenou ve sloupečku *Průměr* – jedná se o průměrný počet bodů vydělený maximálním počtem bodů (9) a převedený do formátu procent.

Tabulka 27: Úspěšnost u jednotlivých otázek dle typu školy

Typ školy	Ukázka 1			Ukázka 2			Ukázka 3		
	Ot.1	Ot.2	Ot.3	Ot.1	Ot.2	Ot.3	Ot.1	Ot.2	Ot.3
ZŠ	62 %	58 %	82 %	74 %	59 %	78 %	84 %	58 %	87 %
G	80 %	86 %	92 %	86 %	89 %	97 %	92 %	89 %	98 %

Pozn.: Buňky tabulky jsou formátovány podle dosažených výsledků žáků – čím sytější odstín, tím vyšší úspěšnost.

Pro přesnější představu o distribuci pravděpodobnosti sledované veličiny přidáváme obrázek 2.



Obrázek 3: Histogramy (přesněji jen sloupcové grafy) počtu správných odpovědí dle typu školy. Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

I zde jsme kvůli nesplnění předpokladu normálního rozložení reziduí nemohli využít parametrický t-test. Místo toho jsme zvolili neparametrickou variantu, Mannův-Whitneyův U test (s korekcí na kontinuitu i na shody v pořadí). **U test odhalil velmi vysoce signifikantní odlišnost v počtu správných odpovědí mezi žáky základních škol a žáky víceletých gymnázií ($U = 1\,805$; $Z = 6,22$; $p < 0,001$; $AUC_G = 0,77$; $r = 0,54$; Hodgesův-Lehmannův estimátor = 2).** Žáci gymnázií dosahují výrazně lepších výsledků v porovnání s žáky základních škol. Popišme nyní význam vybraných statistik.

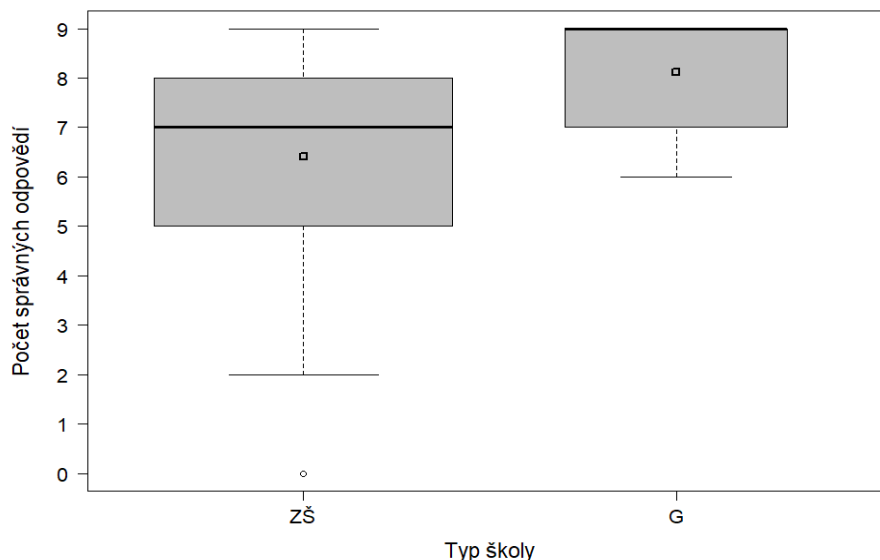
Statistika AUC (*area under curve*) nabývá hodnot mezi 0 a 1 (včetně), a lze ji proto interpretovat jako pravděpodobnost, že náhodně vybraný žák z jedné skupiny (zde ze skupiny gymnazistů) dosáhne vyššího skóru než náhodně vybraný žák z druhé skupiny (zde žáků ZŠ). Čím vzdálenější od hodnoty 0,5 tato statistika je, tím silnější důkaz proti platnosti nulové hypotézy jsme našli.

Pořadově biseriální korelační koeficient r je ukazatelem míry závislosti mezi alternativní a pořadovou proměnnou. Byl vypočítán ze vztahu $1 - (2U/nm)$, kde n a m jsou rozsahy výběrů. Interpretujeme jej podobně jako klasický korelační koeficient – nalezená hodnota svědčí dle Cohena (1988) o existenci **silného efektu**.

Hodgesův-Lehmannův estimátor je méně známým ukazatelem, který odráží rozdíl mezi skupinami; přitom právě tato statistika je pro U test klíčová. H-L estimátor představuje medián rozdílů mezi všemi dvojicemi měření utvořenými tak, že jeden prvek dvojice pochází z jedné skupiny (zde G) a druhý prvek z druhé skupiny (zde ZŠ). U test

ověřuje rozdílnost tohoto estimátoru od nuly. Čím vzdálenější od nuly nalezená hodnota je, tím silnější důkaz proti platnosti nulové hypotézy jsme našli.

Významnost zjištěných rozdílů dokládají i krabicové grafy na obrázku 4.



Obrázek 4: Krabicové grafy počtu správných odpovědí dle typu školy

Získaná data potvrdila náš předpoklad vyšší míry úspěšnosti u žáků gymnázií. Jak je rovněž z tabulky 27 patrné, žáci základních škol s nižší mírou úspěšnosti odpovídali na otázku, jež se vztahovaly k určení správného tvrzení vyplývajícího z textu (ot. 2).

8.5.3 Pohlaví

Poslední část výzkumné otázky zjišťovala rozdíly v počtu správných odpovědí v závislosti na pohlaví. Tabulka 28 obsahuje popisné statistiky dosaženého skóre zvlášť pro chlapce a pro dívky, za ní umístěná tabulka 29 referuje o údajích ze sloupečku „Úspěšnost“, rozepsaných dle dílčích otázek u jednotlivých ukázek.

Tabulka 28: Základní popisné statistiky dosaženého skóre dle pohlaví

Pohlaví	Celkové skóre				
	Úspěšnost	Průměr	Sm. odch.	Min.–max.	Medián
Chlapec	67 %	6,04	2,02	0–9	6
Dívka	74 %	6,64	1,84	0–9	7

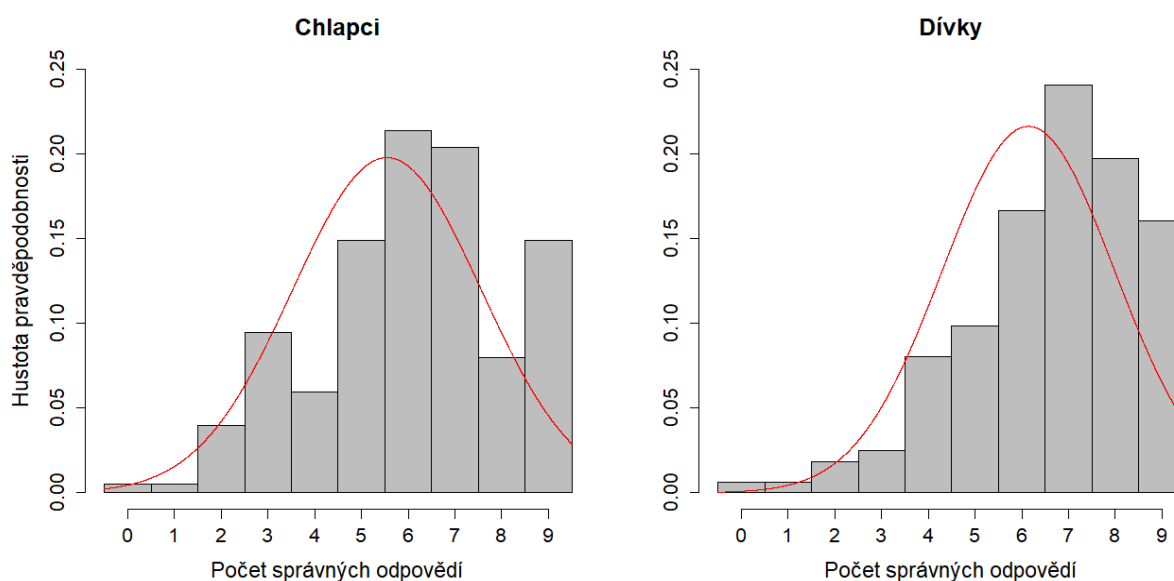
Pozn.: Sloupeček *Úspěšnost* odráží informaci sdělenou ve sloupečku *Průměr* – jedná se o průměrný počet bodů vydělený maximálním počtem bodů (9) a převedený do formátu procent.

Tabulka 29: Úspěšnost u jednotlivých otázek dle pohlaví

Pohlaví	Ukázka 1			Ukázka 2			Ukázka 3		
	Ot. 1	Ot. 2	Ot. 3	Ot. 1	Ot. 2	Ot. 3	Ot. 1	Ot. 2	Ot. 3
Chlapec	52 %	46 %	79 %	66 %	52 %	80 %	83 %	63 %	85 %
Dívka	51 %	57 %	78 %	71 %	70 %	85 %	90 %	73 %	90 %

Pozn.: Buňky tabulky jsou formátovány podle dosažených výsledků žáků – čím sytější odstín, tím vyšší úspěšnost.

O rozdělení pravděpodobnosti sledované proměnné vypovídá obrázek 5.

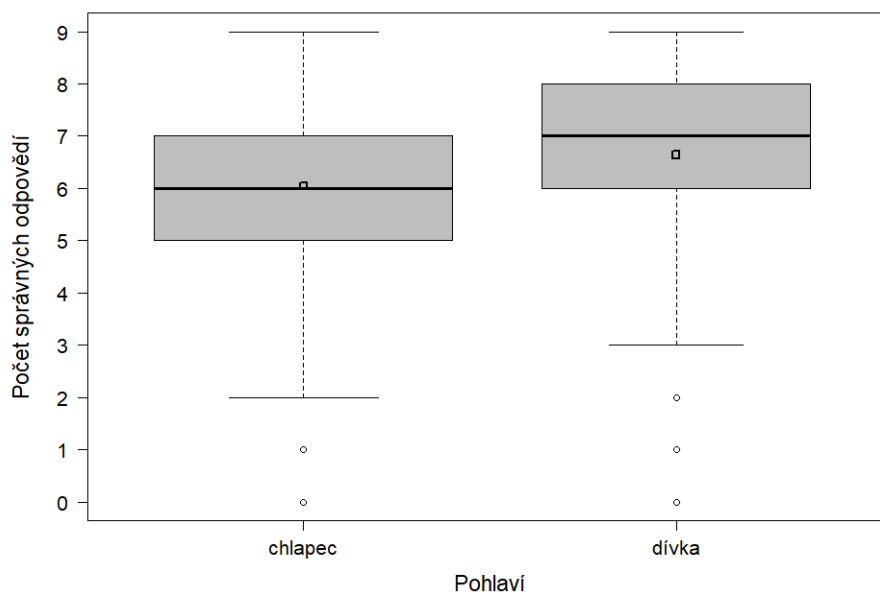


Obrázek 5: Histogramy (přesněji jen sloupcové grafy) počtu správných odpovědí dle pohlaví žáka. Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Pro zjištění rozdílů mezi pohlavími v počtu správných odpovědí jsme opět využili Mannův-Whitneyův U test (s korekcí na kontinuitu i na shody v pořadí). **U test našel vysoce signifikantní rozdíl ($U = 13\,318$; $Z = 3,02$; $p = 0,003$; $AUC_{\text{dívka}} = 0,59$; $r = 0,18$; Hodgesův-Lehmannův estimátor = 1)**, avšak vzhledem k nízké hodnotě pořadově biseriálního korelačního koeficientu r považujeme praktickou významnost nalezeného rozdílu za malou. $AUC_{\text{dívka}}$ znamená, že náhodně vybraná dívka má 59% pravděpodobnost, že bude skórovat výš než náhodně vybraný chlapec. H-L estimátor říká, že medián rozdílů hodnot všech chlapecko-dívčích dvojic je roven 1 (ve prospěch dívek).

Nízkou četnost správných odpovědí, opět nalzáme u otázek, jež se vztahovaly k určení správného tvrzení vyplývajícího z textu (ot. 2). Domníváme se, že snaha odpovědět správně je rovněž ovlivněna i shledanou působivostí textů. Odkazujeme tedy na výsledek statistického ověření hypotézy 3.

Námi zjištěné výsledky rozdílnosti v porozumění textu komunikuje obrázek 6.



Obrázek 6: Krabicové grafy počtu správných odpovědí dle pohlaví žáka

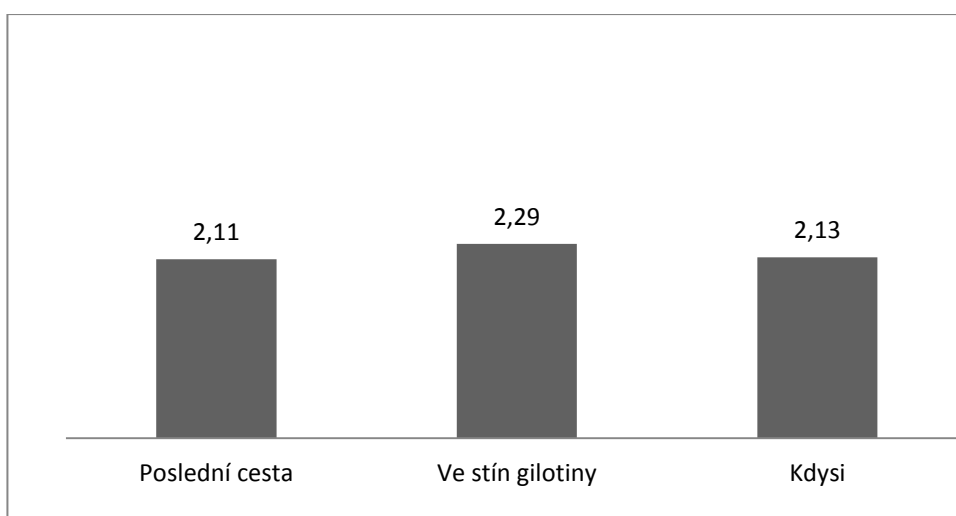
8.6 Hodnocení ukázek žáky

Odpověď na poslední výzkumnou otázku „Jaké společné znaky nesou nejlépe hodnocené ukázky?“ jsme hledali v oblasti, jež se nacházela za každou ukázkou a věnovala se posouzení textu, konkrétní se jedná o položku 4. Po přečtení každé ukázky měli žáci udělit danému textu na stupnici 1 až 5 známku (1 nejlepší, 5 nejhorší).²⁹⁷ Jelikož jsme volili texty, o nichž jsme se domnívali, že mají stejný potenciál oslovit čtenáře, neočekávali jsme výraznější rozdíly v získaných průměrech přidělených známek. Aritmetické průměry známek dvou sad textů znázorňují grafy 28, 29. Jelikož žáci 9. tříd četli odlišné ukázky, uvádíme jejich hodnocení zvlášť.

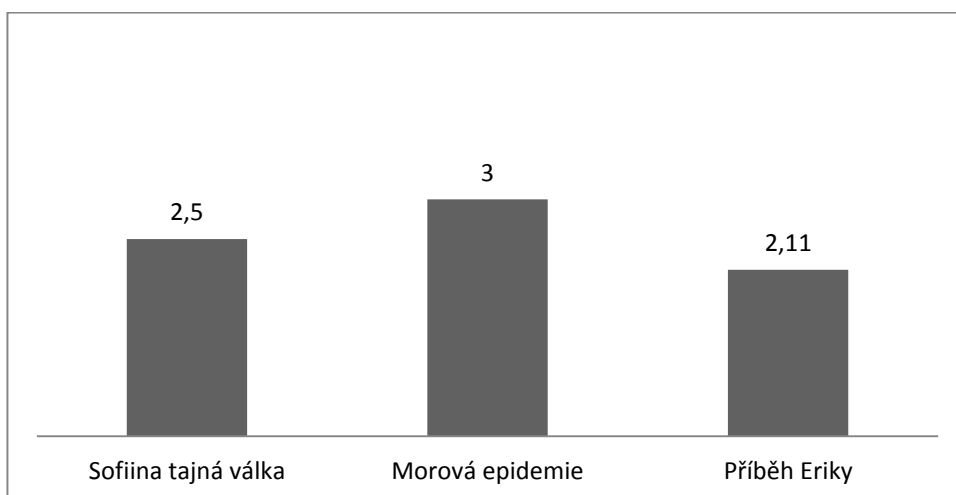
Na základě přehledu průměrů v grafech lze tedy konstatovat, že naše očekávání bylo naplněno. Mezi ukázkami nebyla žádná, která by se v hodnocení výrazněji odlišovala od ostatních dvou ukázek, zvláště u mladších žáků. Nepatrný rozdíl jsme zaznamenali u ukázky *Morová epidemie*, již žáci devátého ročníku v průměru hodnotili stupněm 3. Domníváme se, že důvodem hodnocení je onen pocit „lhostejnosti“, který žáci devátého ročníku v souvislosti s ukázkou uváděli v 31 případech. *Příběh Eriky* zaznamenal nepatrně lepší průměr hodnocení žáky 9. ročníku.

²⁹⁷ Při zpracování dotazníků jsme si povšimli 3 odpovědi, jež zdůvodňovaly výběr známky 5 nelibostí k námětu ukázky „ukázka se mi i líbila, ale kvůli těžkému tématu“ (6. ročník), „nerada čtu o válce“ (6. ročník); „dobře napsáno, ale depresivní“ (9. ročník).

Nepatrně lépe byly hodnoceny ukázky (*Poslední cesta...*, *Kdysi*, *Příběh Eriky*), jež se odehrávají za druhé světové války, disponují společným tématem, jakým je holokaust i skrytá hrozba smrti, rovněž se ukázka odehrává během transportu dobytčákem, či je přítomna hrozba transportu. Ve výstavbě textu rovněž nalezneme řečnické otázky, či navození kontaktu se čtenářem pomocí otázky. Ač *Příběh Eriky* v hodnocení žáků získal lepší průměr, při interview žáky více oslovila svou akčností a způsobem zpracování námětu *Sofiina tajná válka*. Mladší žáci v rámci interview ze tří předložených ukázek zvolili jako ukázku, která je více oslovila, úryvek z knihy *Kdysi*. Jak jsme již uvedli výše, pro rozhovor byly ukázky rozšířeny.



Graf 28: Průměrné hodnocení ukázek mladšími žáky (4. 5. 6. ročník)



Graf 29: Průměrné hodnocení ukázek žáky 9. ročníku.

8.7 Statistické ověření hypotéz

Přistupme nyní ke statistickému ověření stanovených hypotéz.

8.7.1 Hypotéza 1

První vyřčená hypotéza zní: „**Starší žáci (6. ročník) hodnotí texty jako srozumitelnější než mladší žáci základních škol (4. ročník)**“. Pracujeme tedy jen s podsouborem žáků základních škol ve 4. nebo v 6. ročníku.

Srozumitelnost každé ukázky byla vyhodnocována z položek „*text je srozumitelný*“, „*text se četl dobře*“ a „*chápu význam textu*“. Šlo o položky Likertova typu s nabídkou odpovědí „*ne – spíše ne – spíše ano – ano*“. Odpovědi byly číselně zakódovány tak, aby nesouhlas byl spojen s nejnižším číslem (0) a souhlas s nejvyšším (3). Ve výsledku se tedy jednalo o sumativní Likertovu škálu s rozpětím 0–27 bodů.

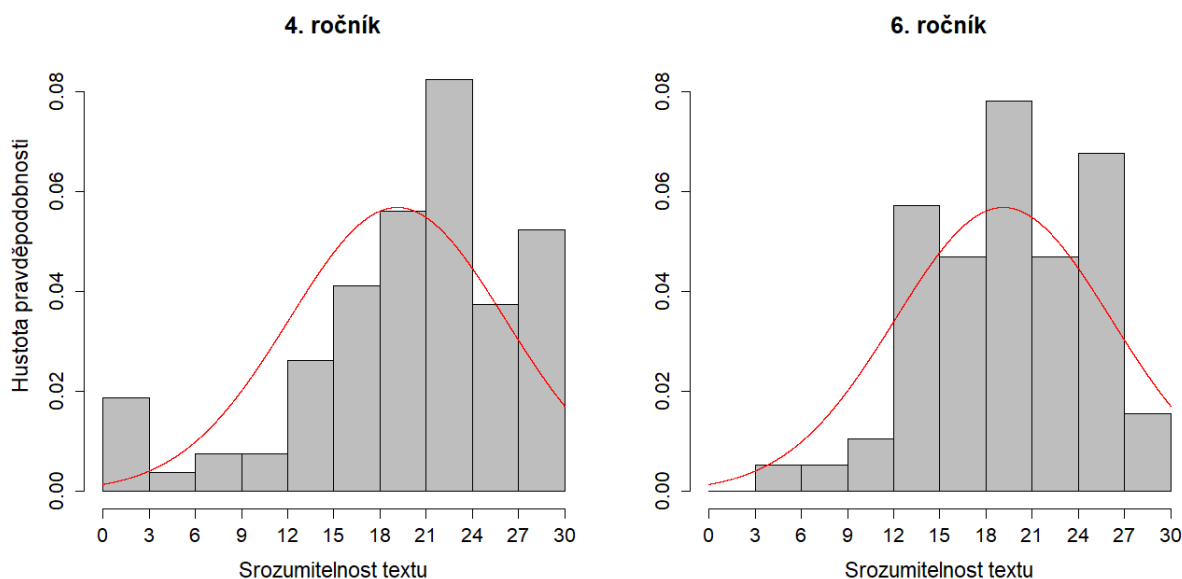
V tabulce 30 uvádíme průměrný skór žáků 4. a žáků 6. ročníku na škále srozumitelnosti pro jednotlivé ukázky a základní popisné statistiky celkového skóru.

Tabulka 30: Základní popisné statistiky dosaženého skóre srozumitelnosti (jen ZŠ)

Ročník	Průměrná dílčí skóre			Celkové skóre				
	Uk. 1	Uk. 2	Uk. 3	Průměr	Poměr	Sm. odch.	Min.–max.	Medián
4.	6,25	6,24	6,64	19,12	71 %	7,02	0–27	21
6.	5,92	6,53	6,41	18,86	70 %	5,25	4–27	19

Pozn.: Sloupec *Průměr* vzniká jako prostý součet průměrných dílčích skóre pro jednotlivé ukázky. Sloupec *Poměr* odráží informaci obsaženou ve sloupci *Průměr* – jedná se o průměrný počet bodů vydělený maximálním počtem bodů (27) a převedený do formátu procent. Formátování levé části tabulky odpovídá dosaženým výsledkům žáků – čím sytější odstín, tím vyšší skóre srozumitelnosti.

Obrázek 7 poskytuje lepší představu o rozdělení pravděpodobnosti skóru srozumitelnosti podle ročníku školní docházky.



Obrázek 7: Histogramy skóru srozumitelnosti podle ročníku školní docházky (jen ZŠ). Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Stejně jako v případě rozdílnosti porozumění textům i v případě ověření hypotézy č. 1 volíme Mannův-Whitneyův U test s korekcí na kontinuitu i na shody v pořadí. Dodejme, že Kolmogorovův-Smirnovův test pro dva nezávislé výběry nezaznamenal významnou odlišnost distribučních funkcí – U test tedy v tomto specifickém případě můžeme považovat za test shody mediánů.

Výsledek U testu nepodporuje vyřčený předpoklad ($U = 2\,566$; $Z = -1,04$; $p_{\text{jedn.}} = 0,85$; $AUC_{6.\text{roč.}} = 0,45$; $r = -0,10$; Hodgesův-Lehmannův estimátor = -1). Žáci 6. ročníku dokonce texty hodnotí jako nepatrně méně srozumitelné než jejich o dva roky mladší kolegové ($\text{medián}_{6.\text{roč.}} = 19$; $\text{medián}_{4.\text{roč.}} = 21$). Pravděpodobnost, že výsledky nastanou v souladu s hypotézou, je jen 45 %. Hypotézu **nelze přijmout**.

Výsledek statistického zpracování hypotézy byl pro nás překvapující. Jelikož jsme z původního vzorku vyčlenili žáky gymnázia, provedli jsme nové vyhodnocení dat, tentokrát se zapojením žáků sekundy. Očekávali jsme výraznější zlepšení skóre žáků 6. ročníků, a tudíž i možnost přijetí hypotézy.

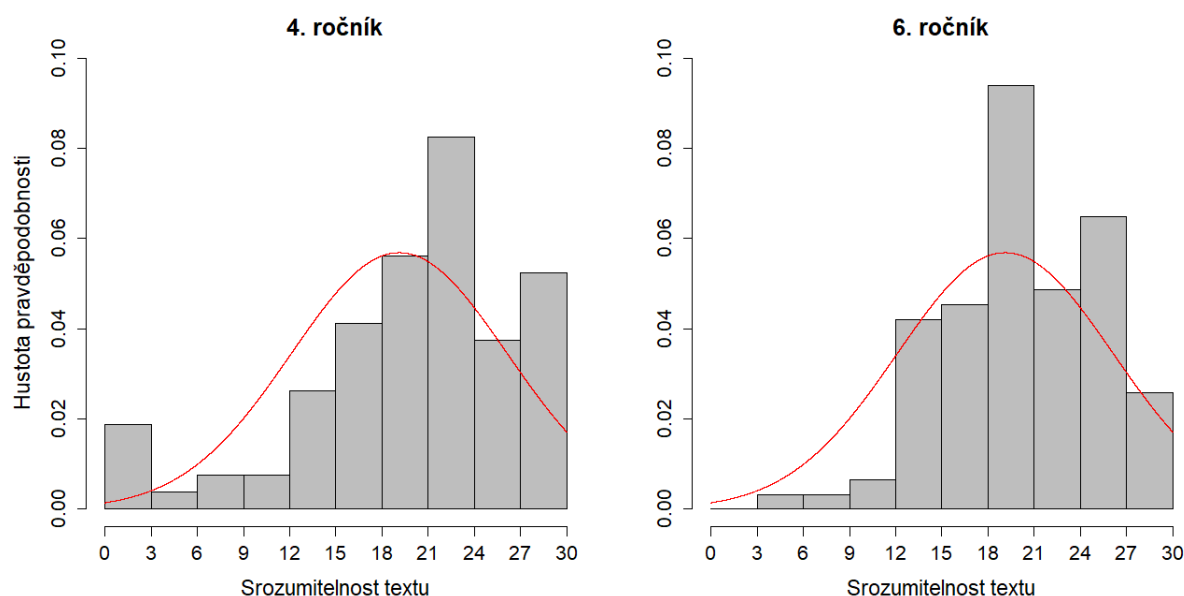
V tabulce 31 uvádíme průměrný skóre žáků 4. a žáků 6. ročníků na škále srozumitelnosti pro jednotlivé ukázky a základní popisné statistiky celkového skóre.

Tabulka 31: Základní popisné statistiky dosaženého skóre srozumitelnosti (ZŠ i G)

Ročník	Průměrná dílčí skóre			Celkové skóre				
	Uk. 1	Uk. 2	Uk. 3	Průměr	Poměr	Sm. odch.	Min.–max.	Medián
4.	6,25	6,24	6,64	19,12	71 %	7,02	0–27	21
6.	6,19	6,66	6,83	19,68	73 %	4,90	4–27	20

Pozn.: Sloupec *Průměr* vzniká jako prostý součet průměrných dílčích skóre pro jednotlivé ukázky. Sloupec *Poměr* odráží informaci obsaženou ve sloupci *Průměr* – jedná se o průměrný počet bodů vydělený maximálním počtem bodů (27) a převedený do formátu procent. Slovně jej můžeme interpretovat jako „do jaké míry žáci textům rozuměli“, kde 100 % značí dokonalé porozumění. Formátování levé části tabulky odpovídá dosaženým výsledkům žáků – čím sytější odstín, tím vyšší skóre srozumitelnosti. Maximum pro každou buňku je 9 bodů.

Obrázek 8 podává lepší představu o rozdělení pravděpodobnosti skóru srozumitelnosti podle ročníku školní docházky. (Ve srovnání s obrázkem 7 zde již na první pohled můžeme sledovat zlepšení rozležení výsledků žáků 6. ročníku.)

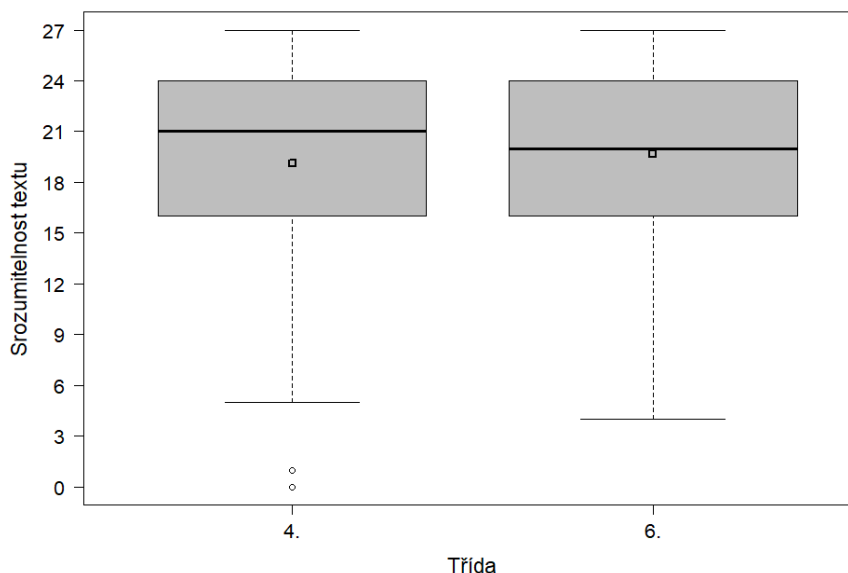


Obrázek 8: Histogramy skóru srozumitelnosti podle ročníku školní docházky (ZŠ i G). Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

V případě ověření hypotézy jsme zachovali stejný postup (Mannův-Whitneyův U test). Avšak ani v tomto případě **výsledek U testu nepodporuje vyřčený předpoklad** ($U = 4\ 460,5$; $Z = -0,32$; $p_{\text{jedn.}} = 0,63$; $AUC_{6.\text{roč.}} = 0,49$; $r = 0,03$; **Hodgesův-Lehmannův estimátor = 0**).²⁹⁸ Žáci 6. ročníků hodnotí texty jako nepatrně méně srozumitelné než jejich o dva ročníky mladší kolegové ($\text{medián}_{6.\text{roč.}} = 20$; $\text{medián}_{4.\text{roč.}} = 21$), ale rozdíly jsou vskutku minimální. Výsledky si můžeme prohlédnout i na krabicových grafech na obrázku 9.

²⁹⁸ Jinými slovy gymnazisté skórují natolik vysoko, že dokázali skór šestáků vytáhnout o dost blíž ke skóru čtvrtáků. A to tak blízko, že v průměru je dokonce přeskočili (průměr 6. roč. > průměr 4. roč.). V mediánu však zůstali pod nimi (medián 6. roč. < medián 4. roč.). Průměr 4. ročníků je nižší, neboť se vyskytlo více žáků, jejichž skóre se blížilo 0, ve vzorku byli i dva outlieři, kteří průměr snížili.

Pravděpodobnost, že výsledky nastanou v souladu s hypotézou je 49 % (což téměř odpovídá hranici náhody), a medián rozdílů hodnot všech dvojic, kde jeden žák navštěvuje 4. ročník a druhý žák 6. ročník, je dokonce roven 0. **Jediný závěr proto může znít, že ročník školní docházky nemá na vnímanou srozumitelnost textu žádný vliv.**²⁹⁹ **Hypotéza tudíž nebyla přijata.**



Obrázek 9: Krabicové grafy skóru srozumitelnosti podle ročníku školní docházky (ZŠ i G).

8. 7. 2 Hypotéza 2

Hypotéza č. 2 tvrdí, že „**žáci gymnázia považují texty za srozumitelnější než žáci základních škol**“. Pro skór srozumitelnosti platí zcela stejné informace, jaké jsme uváděli v textu u hypotézy 1. Protože nás zajímají rozdíly mezi žáky gymnázií a žáky základních škol, budeme pracovat jen s podsouborem dětí v 6. nebo v 9. třídě. Dotazníky, resp. ukázky, které jim byly předkládané, se však lišily, a nelze předpokládat jejich srovnatelnost. Výsledky proto budeme prezentovat odděleně podle ročníků.

8.7.2.1 6. ročníky

Tabulka 32 obsahuje údaje o skóru žáků 6. ročníků ZŠ a 1. ročníků osmiletých gymnázií na škále srozumitelnosti pro dílčí ukázky a základní popisné statistiky celkového skóru.

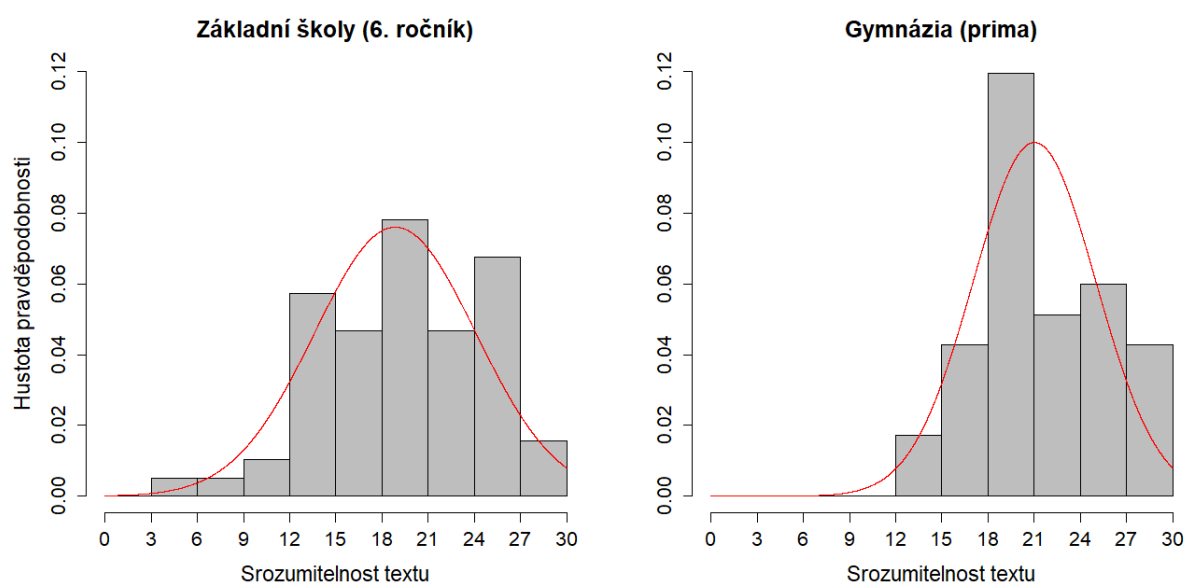
²⁹⁹ Výsledky „ve skrytu“ hovoří spíše o rozdílech mezi gymnazisty a žáky ZŠ.

Tabulka 32: Základní popisné statistiky dosaženého skóre srozumitelnosti (jen 6. ročníky)

Typ školy	Průměrná dílčí skóre			Celkové skóre				
	Uk. 1	Uk. 2	Uk. 3	Průměr	Poměr	Sm. odch.	Min.–max.	Medián
ZŠ	5,92	6,53	6,41	18,86	70 %	5,25	4–27	19
G	6,64	6,87	7,51	21,03	78 %	3,99	13–27	20

Pozn.: Sloupec *Průměr* vzniká jako prostý součet průměrných dílčích skóre pro jednotlivé ukázky. Sloupec *Poměr* odráží informaci obsaženou ve sloupci *Průměr* – jedná se o průměrný počet bodů vydělený maximálním počtem bodů (27) a převedený do formátu procent. Formátování levé části tabulky odpovídá dosaženým výsledkům žáků – čím sytější odstín, tím vyšší skóre srozumitelnosti.

Obrázek 10 ukazuje rozdělení pravděpodobnosti skóru srozumitelnosti žáků 6. ročníků dle typu školy.

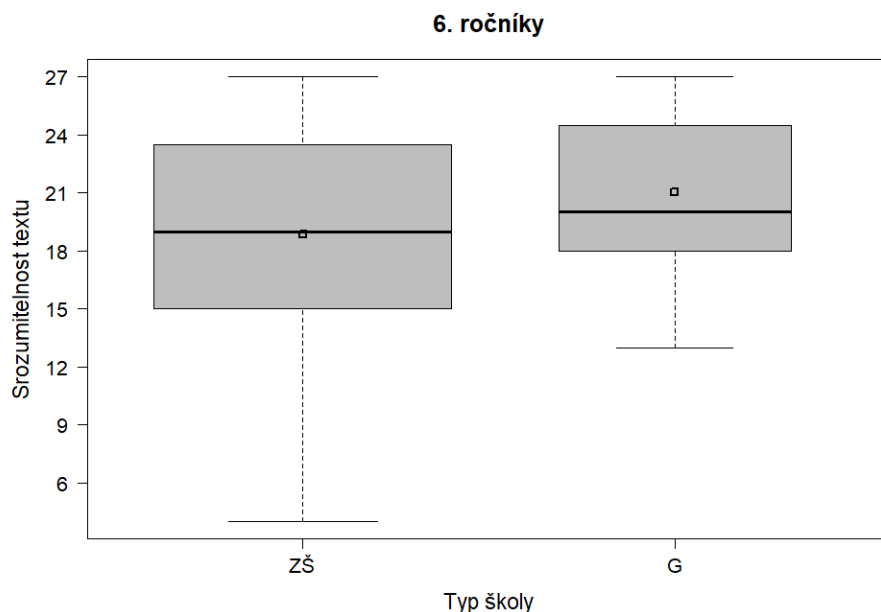


Obrázek 10: Histogramy skóru srozumitelnosti podle typu školy (jen 6. ročníky). Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Pro statistické zpracování byl opět použit Mannův-Whitneyův U test (s korekcí na kontinuitu i na shody v pořadí). Kolmogorovův-Smirnovův test i v tomto případě sdělil, že distribuční funkce sledovaných výběrů se významně neliší – můžeme tedy říct, že U test ověřuje hypotézu o shodě mediánů.

Výsledek U testu hovoří ve prospěch zkoumané hypotézy ($U = 950,5$; $Z = 2,03$; $p_{\text{jedn.}} = 0,02$; $AUC_G = 0,62$; $r = 0,24$; Hodgesův-Lehmannův estimátor = 2). Náhodně vybraný žák 1. ročníku gymnázia má 62% pravděpodobnost, že textům subjektivně porozuměl lépe než náhodně vybraný žák 6. ročníku základní školy. Medián rozdílů skóre všech dvojic žáků, kde jeden studuje gymnázium a druhý základní školu, je roven 2

(ve prospěch gymnazistů). Pozorovaný efekt ovšem podle hodnoty pořadově biseriálního korelačního koeficientu r patří mezi slabé. Výsledky demonstruje obrázek 11.



Obrázek 11: Krabicové grafy skóru srozumitelnosti podle typu školy (jen 6. ročníky)

8.7.2.2 9. ročníky

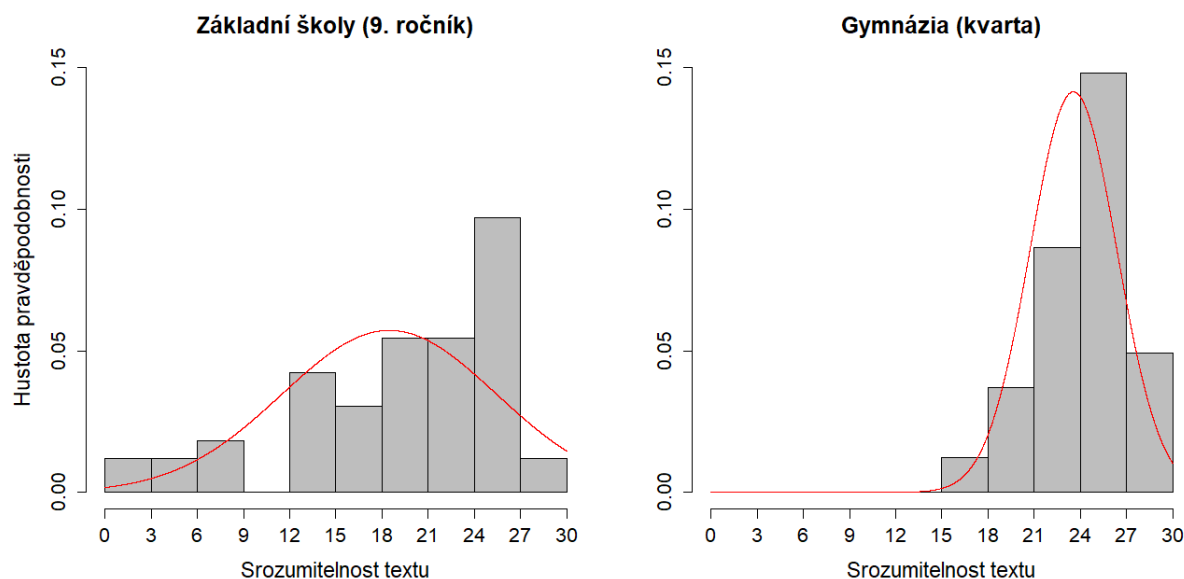
V tabulce 33 uvádíme údaje o skóru žáků 9. ročníků ZŠ a 4. ročníků osmiletých gymnázií na škále srozumitelnosti pro dílčí ukázky a základní popisné statistiky celkového skóru.

Tabulka 33: Základní popisné statistiky dosaženého skóre srozumitelnosti (jen 9. ročníky)

Typ školy	Průměrná dílčí skóre			Celkové skóre				
	Uk. 1	Uk. 2	Uk. 3	Průměr	Poměr	Sm. odch.	Min.–max.	Medián
ZŠ	6,67	5,67	6,13	18,47	68 %	6,97	0–27	20
G	7,81	8,04	7,70	23,56	87 %	2,82	17–27	24

Pozn.: Sloupec *Průměr* vzniká jako prostý součet průměrných dílčích skóre pro jednotlivé ukázky. Sloupec *Poměr* odráží informaci obsaženou ve sloupci *Průměr* – jedná se o průměrný počet bodů vydělený maximálním počtem bodů (27) a převedený do formátu procent. Formátování levé části tabulky odpovídá dosaženým výsledkům žáků – čím sytější odstín, tím vyšší skóre srozumitelnosti.

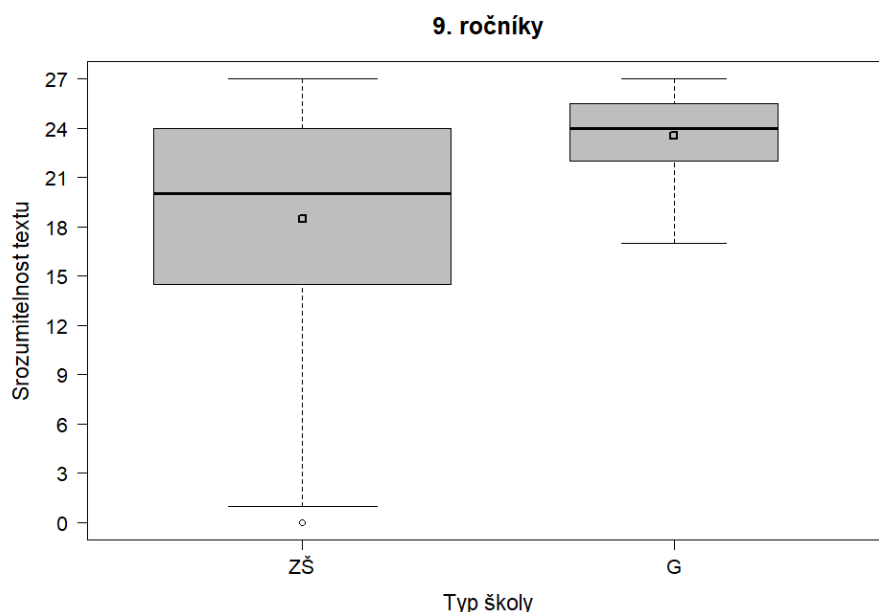
O rozdělení pravděpodobnosti skóru srozumitelnosti žáků 9. ročníků dle typu školy vypovídá obrázek 12.



Obrázek 12: Histogramy skóru srozumitelnosti podle typu školy (jen 9. ročníky). Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Shapirův-Wilkův test opět hovoří v neprospěch předpokladu normálního rozložení reziduí t-testu pro dva nezávislé výběry, a tak místo něj použijeme neparametrický Mannův-Whitneyův U test (s korekcí na kontinuitu i na shody v pořadí).

Výsledek U testu jednoznačně svědčí ve prospěch zkoumané hypotézy ($U = 385$; $Z = 3,54$; $p_{\text{jedn.}} < 0,001$; $AUC_G = 0,74$; $r = 0,48$; Hodgesův-Lehmannův estimátor = 3). Náhodně vybraný žák 4. ročníku gymnázia má 74% pravděpodobnost, že textům subjektivně porozuměl lépe než náhodně vybraný žák 9. ročníku základní školy. Medián rozdílů skóre všech dvojic žáků, kde jeden studuje gymnázium a druhý základní školu, je roven 3 (ve prospěch gymnazistů). Pozorovaný efekt patří podle hodnoty pořadově biseriálního korelačního koeficientu r mezi **středně silné**. Výsledky ukazuje i obrázek 13.



Obrázek 13: Krabicové grafy skóru srozumitelnosti podle typu školy (jen 9. ročníky)

Hypotézu 2 jsme na základě statistického ověření **přijali**, jsme si však vědomi slabého (6. ročníky) až středního (9. ročníky) pozorovaného efektu.

8.7.3 Hypotéza 3

Třetí hypotéza zní „**Dívky hodnotí texty jako působivější než chlapci**“. Působivost textu byla veličina vytvořená z položek „*text se mi líbí*“, „*přečetl bych si text, popř. celou knihu znovu*“, „*text je nudný*“ a „*text je krásný*“. Šlo o položky Likertova typu s nabídkou odpovědí „*ne – spíše ne – spíše ano – ano*“. Odpovědi byly číselně zakódovány tak, aby nesouhlas byl spojen s nejnižším číslem (0) a souhlas s nejvyšším (3). Ve výsledku se tedy jednalo o sumativní Likertovu škálu s rozpětím 0–36 bodů.

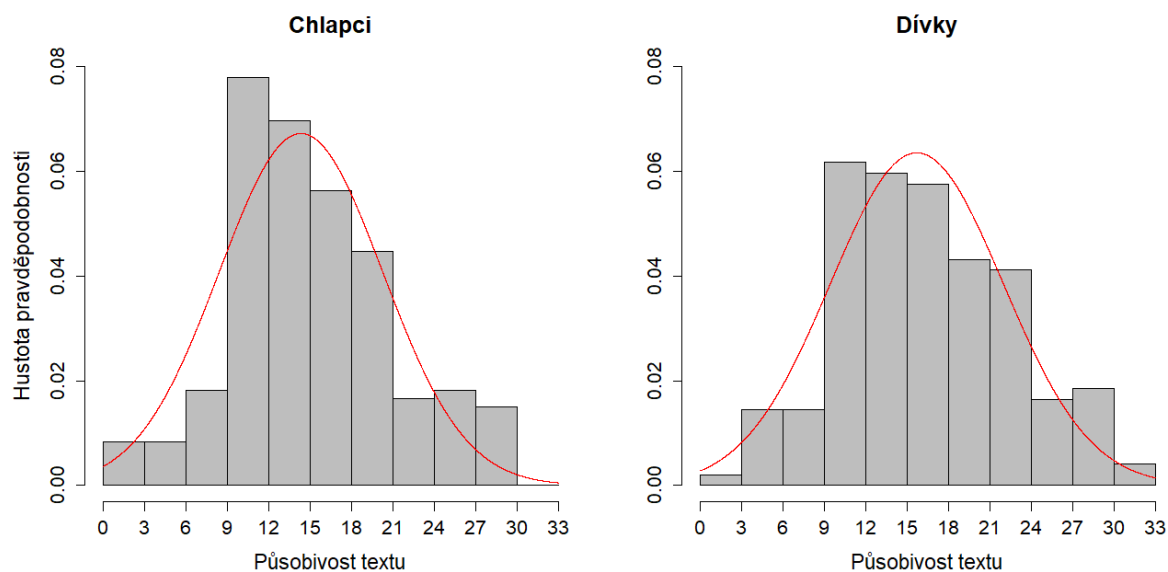
Tabulka 34 přináší údaje o skóru chlapců a dívek na škále působivosti u dílčích ukázek a základních popisných statistikách celkového skóru.

Tabulka 34: Základní popisné statistiky skóru na škále působivosti dle pohlaví

Pohlaví	Průměrná dílčí skóre			Celkové skóre				
	Uk. 1	Uk. 2	Uk. 3	Průměr	Poměr	Sm. odch.	Min.–max.	Medián
Chlapec	4,94	4,71	4,69	14,33	40 %	5,93	0–29	14
Dívka	5,40	5,19	5,12	15,70	44 %	6,28	1–32	16

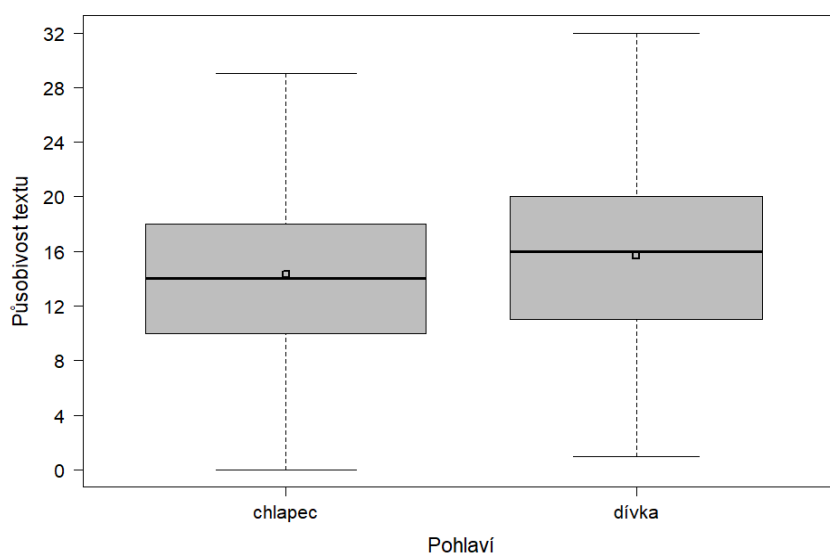
Pozn.: Sloupec *Průměr* vzniká jako prostý součet průměrných dílčích skóre pro jednotlivé ukázky. Sloupec *Poměr* odráží informaci obsaženou ve sloupci *Průměr* – jedná se o průměrný počet bodů vydělený maximálním počtem bodů (36) a převedený do formátu procent. Formátování levé části tabulky odpovídá dosaženým výsledkům žáků – čím sytější odstín, tím vyšší skóre na škále působivosti.

Obrázek 14 vypovídá o rozdělení pravděpodobnosti skóru působivosti podle pohlaví



Obrázek 14: Histogramy skóru působivosti podle pohlaví žáka. Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Pro statistické zpracování byl opět použit Mannův-Whitneyův U test (s korekcí na kontinuitu i na shody v pořadí). **Výsledek U testu podporuje zkoumanou hypotézu ($U = 14\ 167,5$; $Z = 2,13$; $p_{jedn.} = 0,02$; $AUC_{dívka} = 0,56$; $r = 0,12$; Hodgesův-Lehmannův estimátor = 1),** ač pozorovaný efekt je slabý. Pravděpodobnost, že náhodně vybraná dívka hodnotí texty jako působivější než náhodně vybraný chlapec, je 56 %. Medián rozdílů mezi všemi dvojicemi různého pohlaví je roven 1 (ve prospěch dívek). **Hypotéza 3 je tedy přijata, ač se slabým efektem.** Výsledky jsou ukázány i na obrázku 15.



Obrázek 15: Krabicové grafy skóru působivosti podle pohlaví žáka

9 Výsledky a diskuze kvalitativní části výzkumu

V této části práce představujeme výsledky polostrukturovaného interview (viz příloha 5) s doprovodným komentářem. Jak jsme již uvedli v metodologii výzkumu, 9 z 10 rozhovorů bylo realizováno online formou (MS TEAMS, ZOOM), záznam jsme pořizovali na diktafon. Děti obdržely texty vždy s týdenním předstihem, rovněž jsme jim k textům pro představu poskytly některé otázky, na které jsme se v souvislosti s ukázkami ptali. Např. „Jaký jsi měl pocit po přečtení ukázky?“; „Byla v textu pasáž, která tě zaujala? Můžeš si poznačit.“; „Co by podle tebe měl mít dobrý příběh s historickou tematikou, aby tě zaujal?“; „Pokus se jedním slovem shrnout ukázkou.“

9.1 Charakteristika účastníků interview

Základní charakteristiku respondentů jsme rovněž uvedli již v úvodu empirické části, jež se věnovala metodologii výzkumu. Tuto charakteristiku nyní doplníme o podrobnější informace o respondentovi, ve vztahu ke čtení. Abychom udrželi anonymitu dětí, neoznačujeme respondenty jmény, ale pohlavím a ročníkem. Stanovené označení respondentů budeme užívat v celé kapitole.

Dívka (4. r.) – 10 let; navštěvuje vesnickou školu; dle svých slov „docela ráda čte“; přečte v průměru jednu knihu za měsíc; jako účel četby uvedla zábavu; knihy jí kupuje maminka nebo babička; oblíbená je série o *Aničce* (Ivana Peroutková), *Dorka Fanstamagorka*. Žádnou z knih, z níž pochází ukázky, neznala. Hovořila často s odmlkou, při odpovědi čekala na potvrzení, zda odpověděla správně.

Chlapec (4. r.) – 11 let; navštěvuje městskou školu; přečte v průměru jednu knihu za měsíc; účelem četby je zábava; oblíbenou knihu nemá; jako poslední přečtenou uvedl *Deník malého poseroutky* (koupila maminka). Žádnou z knih, z níž pochází ukázky, neznal. Hovořil heslovitě, často s odmlkou.

Dívka (5. r.) – 11 let; navštěvuje městskou školu; čtení ji nebaví, čte z donucení; jako poslední knihu, kterou přečetla, uvedla námi předložené ukázky, následně doplnila „už nevím“; žádnou z knih, z níž pochází ukázky, neznala. Odpovědi na otázky byly spíše jednoslovné, heslovité. Jednalo se o nejkratší interview (18 min).

Chlapec (5. r.) – 11 let; navštěvuje městskou školu; přečte v průměru 6 knih za rok, jako účel četby uvedl „povinnost“; raději má videohry a komiksy³⁰⁰; žádnou z knih, z níž

³⁰⁰ Chlapec rozlišoval pojem kniha a komiks, kniha je pro něj souvislý text.

pochází ukázky, neznal. Po dobu rozhovoru nevydržel sedět v klidu, odpovídal spíše heslovitě, reagoval na navazující otázky.

Chlapec (6. r.) – 12 let; navštěvuje městskou školu; čte pro radost (encyklopedie) i z povinnosti (škola); přečte dle nálady i dvě knihy za měsíc; má rád knihy s humorem a encyklopedie; jako oblíbený titul uvedl *Deník malého poseřoutky*. („Občas je tam něco, co mi připadá jak doma. A hlavně se dost zasměju.“) Z předložených ukázek slyšel od paní učitelky o knize *Poslední cesta: doktor Korczak a jeho děti*, na doporučení maminky přečetl knihu *Kdysi*; přiznal však, že témata knih nepatří mezi jeho oblíbená. „Nemám rád depresivní knížky.“ Na položené otázky odpovídal souvisleji než mladší žáci, přesto i zde jsme zaznamenali časté odmlky při hledání slov, jimiž chtěl vyjádřit, co si myslí.

Dívka (6. r.) – 12 let; navštěvuje gymnázium; jako jediná se účastnila šetření v roce 2019³⁰¹; čte dle nálady pro zábavu i z povinnosti (doporučená četba); knihy jí většinou doporučuje starší sestra; přečte průměrně dvě knihy za měsíc; nemá vyhraněný vkus, ale upřednostňuje knihy z reálného života s dobrodružstvím, napětím. Jako poslední přečtenou knihu uvedla *Gump – pes, který naučil lidi žít*. Na položené otázky odpovídala celou větou. Více nad volbou odpovědi přemýšlela.

Dívka (9. r. 1)³⁰² – 15 let; navštěvuje vesnickou školu; považuje se za „knihomolku“; podle nálady přečte i dvě knihy týdně; knihy si navzájem doporučují s kamarádkou; v knihách má ráda napětí, aktuální problémy dospívajících, záhady; jako poslední přečtený titul uvedla *Oheň a plamen*, 2. díl ze série *Oko za oko*.³⁰³ Žádnou z knih, z níž pochází ukázky, neznala. Na položené otázky odpovídala souvisle.

Dívka (9. r. 2) – 14 let; navštěvuje městskou školu; zde dle slov vyučující patří k premiantům třídy; čte pravidelně pro „zábavu“, alespoň dvě knihy za měsíc; knihy si půjčuje/kupuje na základě doporučení vyučující či kamarádek; preferuje knihy s prvky fantasy, zajímá se však i o tematiku druhé světové války, holokaustu; jako poslední přečtenou knihu zmínila literaturu faktu *Ženy z bloku 10*. Na položené otázky odpovídala souvisle.

Chlapec (9. r. 1) – 15 let; navštěvuje gymnázium; čte spíše z „donucení“ v průměru jedna kniha za měsíc; jako poslední přečtený titul uvedl *Na západní frontě klid*; knihy

³⁰¹ Na vyplňování dotazníku v roce 2019 si matně vzpomněla, ukázky jí „přišly povědomé“.

³⁰² Jelikož vybrané ukázky komentovali jen žáci 9. ročníku, při vyhodnocování rozhovorů používáme označení dívka 1, dívka 2, chlapec 1, chlapec 2.

³⁰³ Jedná se o zástupce young adult literatury pro dívky.

mu doporučuje vyučující (myšlena povinná četba); jako poslední knihu, kterou přečetl z vlastní iniciativy, uvedl životopis *Neymar: budoucí král*. Žádnou z knih, z níž pochází ukázky, neznal. Na položené otázky odpovídal souvisle.

Chlapec (9. r. 2) – 14 let; dyslexie; navštěvuje městskou školu; kvůli problémům se čtením, průměroval četbu knih na 4 až 5 za rok; jako jedinému jsme zaslali kompletní soubor i s otázkami. Knihy s motivy války, smrti nečte „nechcu na to myslet“; preferuje dobrodružství; posledním přečteným titulem byl *Pozvánka*³⁰⁴. Žádnou z knih, z nichž pochází ukázky, neznal. Na otázky však odpovídal souvisle, bylo patrné, že ač mu nejsou témata ukázek příjemná, četl texty poctivě, odpovědi na zasláné otázky měl připravené.

9.2 Výsledky interview a diskuze

Připomeňme si výzkumné otázky kvalitativní části, které navazují na dotazníkové šetření:

- I) Považují žáci čtení historické literatury za přínosné? A v čem?
- II) Vnímají respondenti při čtení historické literatury pouze příběh, či se zaměřují i na historický kontext?
- III) Jakou roli v porozumění textu hraje historické povědomí?
- IV) Jak žáci vnímají přeložený text a reagují na něj?
- V) Preferují respondenti propojování vlastních zkušeností s děním v ukázce, sbližuje je to s textem? Hledají spojitosti se současnou dobou, svou životní zkušeností?
- VI) Jaké překážky v četbě a porozumění historické literatury žáci nachází?

Na **výzkumnou otázku I** jsme zjišťovali odpověď již po úvodní kontaktní části interview. V odpovědi na otázku panovala většinová shoda, výjimkou byl chlapec (4. r.). „Přínos pro nás moc nemá, jen nám dá nějaké informace o době kdysi.“ Ostatní však považují čtení literatury s historickou tematikou za přínosné, důvody můžeme rozlišit do dvou kategorií. První z nich obnáší přínos v doplnění učiva, informací o životě v dané době, vzhled do reality (stále však v rovině informativní). Druhá kategorie spočívá v osobním obohacení (uvědomění si své žité reality s realitou doby minulé). „Je důležité si uvědomit, jak strašně se lidi měli kdysi.“ (dívka 9. r. 2) V této souvislosti rovněž žáci kladli důraz na uvěřitelnost příběhu. Chlapec (9. r. 1) vyjádřil v souvislosti s přínosem

³⁰⁴ Jedná se o první díl severské série *Kepler62*. V knize důmyslně propojeno množství textu s ilustrací, nádech komiksu.

literárního žánru požadavek „dobrého poselství“.³⁰⁵ Je třeba uvést, že respondenti vztahovali vnímání literatury s historickou tematikou a její přínosnost spíše k přečteným ukázkám.

Odpověď na **výzkumnou otázku II** jsme částečně získali z odpovědi na otázku „Co by podle tebe měl mít dobrý příběh s historickou tematikou, aby tě zaujal?“, neboť žáci jednoznačně kladli důraz na uvěřitelnost příběhu, na reálnost. „Když zjistím, že je to o minulosti, měly by tam být věci, co byly v minulosti. Jak se lidi chovali, co měli a neměli.“ (dívka 4. r.) „Měl by (příběh) se spíš zabývat přímo tou historickou událostí a nedat ji bokem do pozadí.“ (chlapec 9. r. 2) Na přímou otázku, zda si při čtení uvědomovali zasazení děje do minulosti, odpověděli respondenti jednohlasně ano. Četli-li žáci ukázkou s vědomím, že se odehrává v minulosti, zvažovali tedy její reálnost/uvěřitelnost. Historismus v ukázkách detekovali žáci dle slovní zásoby i dle časových a místních údajů. „Tím jsem si uvědomila, že je to o něčem minulém a líp mi pak některý věci dávaly smysl.“ (dívka 9. r. 1)

Na **výzkumnou otázku III** lze odpovědět, že historické vědomí či jeho nevědomí má vliv na pochopení kontextů v ději, zvláště odkazuje-li se na konkrétní události. Problémem v porozumění ukázky *Ve stínu gilotiny* se u mladších žáků (4., 5., 6. třída) stala absence znalostí o dění ve Francii konce 18. století. Dívky i chlapci bezchybně zasadili příběh do Francie, avšak důvod zatčení a věznění dívky nepochopili, ač měli k dispozici stručné přiblížení děje před ukázkou. „Neslyšela jsem o tom, co se dělo. Nějak mi vrtalo hlavou, proč je vlastně ve vězení, co udělala.“ (dívka 6. r.)³⁰⁶ „Proč oddělovali rodiny od sebe?“ (chlapec 4. r.). Rovněž u ukázky *Poslední cesta...* v případě chlapce (4. r.) došlo ke správnému zasazení děje do období druhé světové války, avšak absence hlubších znalostí o době a pojmech pro danou dobu typické (ghetto), limitovaly možnost hlubšího pochopení. „Moc jsem tomu nerozuměl, ani nevím, co přesně to mělo znamenat.“ (chlapec 4. r.)

Nyní se zaměříme na **výzkumnou otázku IV**, již rozdělíme na konkrétní ukázky doplněné o poznatky z rozhovorů. Osnova rozhovorů byly totožná dle schématu otázek (viz příloha). V následující části jsou dílčí analýzy rozhovoru děleny na oblasti zaměřující se na: **a) ukotvení děje v prostoru a čase, zachycení tématu ukázky, charakteristiku**

³⁰⁵ Připomeňme, že se jedná o žáka, který nemá rád knihy s vážnějšími tématy, jakými jsou smrt a válka. Pozitivní poselství se tedy rovná v jeho pojetí šťastnému konci, „naději“.

³⁰⁶ Dívka rovněž dodala, že si po přečtení ukázky dohledala informace o době, kterou zachycuje.

ukázky za pomoci jednoho slova; b) srozumitelnost textu a jeho hodnocení; c) charakteristika postavy; d) komentáře k vybraným částem ukázky (podvojný deník); e) zaujetí pro možné přečtení celé knihy.

Ukázka 1, mladší žáci: Poslední cesta: Korczak a jeho děti (I. Cohen-Janca)

a) Všichni respondenti správně děj ukázky zařadili do období druhé světové války, napomohlo jim datum, jež v ukázce figuruje. Zároveň odpověď konkretizovali: „Polsko, nějaké ghetto, dál než Amerika³⁰⁷“ Za téma ukázky označovali: „chudoba, válka, život za války, smutný život v ghettu, ghetto (2x).“ Text však podle nich nemá žádné poselství, neodehrává se v něm nic důležitého. Avšak příběh vnímali jako uvěřitelný. „Klidně se to mohlo stát.“ (chlapec 6. r.)

Na pobídku: „Jak bys jedním slovem popsala/a ukázku?“ jsme zaznamenali odpovědi, které jsme seřadili dle úvodní charakteristiky respondentů „chudoba, válka, smutek, stěhování, kruté³⁰⁸, strach.“ Konkrétní emoci volily dívka 5. r. a dívka 6. r.

b) Text se jim četl „dobře“, byl srozumitelný.³⁰⁹ Ono pozitivní hodnocení vysvětlovali jazykem, který pro ně nebyl překážkou. „Bylo to snadné na porozumění.“ (dívka 4. r.) Dívka 5. r. však odpověď „dobře“ doplnila ihned hodnocením celé ukázky „nebavilo mě to číst; vůbec se mi ukázka nelíbila.“ Jestliže měli žáci určit, co jim bylo na ukázce příjemné/nepříjemné, komentovali spíše nepříjemný pocit z ukázky, který pramenil z tématu.³¹⁰ „Líbilo se mi, že lidí v ghettu pořád drží spolu. Nejhorší je, že ale neví, co je čeká. A podmínky, které mají pro život.“ (dívka 6. r.) „Nepříjemné je, že bylo, že tam byly rodiny bez domova. (...) zaujalo mě, že měli noviny.“ (chlapec 5. r.)

c) Pokud jsme se zaměřili na vypravěče příběhu a identifikaci jeho pocitů, žáci nad ním pociťovali lítost. „Chudina, bojí se, má hlad.“ (dívka 5. r.) „Asi se necítí moc dobře, asi zažívá něco hodně špatného.“ (chlapec 6. r.) „Měl to drsný. (...) V tom stěhování, strachu.“ (chlapec 5. r.) Dívka 4. r. pod charakteristikou spíše vyjadřovala důvod, vzniku titulu. „Chtěl lidem ukázat, že to nebylo vždy lehké. Myslím, že se z toho cítil smutný a chtěl se podělit s lidmi o pocity.“ Věkově protagonistu řadili ke svému věku.

³⁰⁷ Dívka (5. r.) ukázka nezaujala, odpovědi byly po většinu velmi stručné, nebo obecné.

³⁰⁸ „Myslím si, že správné slovo je kruté“ (chlapec 6. r.).

³⁰⁹ Totéž prohlásil i chlapec (4. r.), ač, jak jsme uvedli výše, prohlásil, že nerozuměl dění v ukázce.

³¹⁰ Výjimkou byl chlapec (5. r.) s odpovědí „nic“ a dívka (5. r.), která na ukázka zareagovala slovy „neurazí, nenadchne“.

d) Při zaslání textů byly děti vyzvány, aby si případně vypsaly/zatrhly pasáž ukázky, která je zaujala, svůj výběr zdůvodnily. Úkolu se zhostili celkem 3 respondenti, mladší chlapce a dívku (5. r.), žádná pasáž dle jejich slov nezaujala. „Nic důležitého se nedělo.“ (chlapec 4. r.) Shodli se, že ukázka postrádá akci, napětí. Předkládáme tedy tři vybrané úryvky s komentářem respondentů (opět se jednalo o stručné vyjádření k obsahu).

Všichni jsme vyčerpaní hladu, nemocemi a obavami. „Myslím, že to pro ně muselo být těžké období a nemohli s tím vůbec nic dělat. Nedovedu si to představit dneska.“ (dívka 4. r.) Dále dívka uvedla citát: *Říká se, že jsou vlaky, které odjíždějí do děsivých míst.* „Že to tak mohlo být, že nevěděli, co bude.“

Choulí se jeden k druhému, aby neumrzli. „Je to celé smutné, jak tam žili... jako nechtěl bych to zažít.“ (chlapec 6. r.)

V sobotu ráno předstíráme, že nás zajímá, co se píše v novinách vydávaných sirotčincem, ale není tam ta jediná zpráva, na kterou čekáme: co s námi bude? Kvůli hladu a starostem začínáme vypadat jako malí staříci. „Víc jsem nad tím přemýšlela. Jak se asi cítili, že ta nejistota a hlad... Zaujali mě ti malí staříci... chvilku mi trvalo, než jsem to pochopila.“ (dívka 6. r.)

e) Po závěrečném shrnutí ukázky by si celou knihu chtěla přečíst pouze dívka 6. r., neboť ji zaujala a chtěla vědět, jak bude příběh pokračovat. Dívku 4. r. ukázka zaujala, ale knihu by si nepřečetla, protože „bych po dočtení byla nešťastná.“ Zbylí respondenti se vyjadřovali na úrovni „asi ne“, až „ne nechci nic takového číst“. (chlapec 5. r.) Žáci (až na dívku 5. r.) se však shodli, že styl psaní autorky nebyl překážkou. „Líbilo se mi, jak autorka psala o tom ghettu, jaký to bylo.“ (dívka 6. r.) „Ty otázky byly dobré... jo živější to pak bylo.“ (chlapec 6. r.) „Líbilo se mi, jak to bylo napsané. Takový uvěřitelný.“ (dívka 4. r.)

Ukázka 2, mladší žáci: Ve stínu gilotiny (S. Reid)

a) Rovněž jako u první ukázky i zde neměli čtenáři problém určit rámeček příběhu. Děj ukázky se odehrává ve Francii, někteří konkretizovali ve věznici. Díky deníkovým záznamům dokázali určit i dny a rok.³¹¹ Za téma ukázky označovali: „vězení (2x), strach, nespravedlnost (2x) a nesvoboda, Velká francouzská revoluce.“ Na rozdíl od první ukázky,

³¹¹ Jak jsme již uvedli výše, v případě této ukázky absence historického povědomí o Velké francouzské revoluci v mladších žácích budila otázku: Proč je dívka i její matka ve vězení? Proč lidi zavírali?

zde měli žáci pocit, že ukázka poselství má. „Určitě jo.“ (chlapec 5. r.) Poselství ukázky blíže specifikoval chlapec 6. r.: „Poselství je, aby se tento příběh nestal někomu v budoucnosti.“ Dívka 4. r. si při čtení ukázky naopak vzpomněla, jak se cítila, když poprvé odjížděla na tábor. „Taky jsem byla bez mámy smutná... líp jsem si pak představila, jak se cítí.“ Příběh děti považovaly za uvěřitelný: „hodně“ (chlapec 6. r.). „Myslím, že rozhodně jo, tedy já vím, že něco bylo, takže jo.“ (dívka 6. r.)

Na pobídku: „Jak bys jedním slovem popsal/a ukázku?“ jsme zaznamenali u mladších žáků odpověď „vězení“(4x), chlapec 6. r. popsal ukázku adjektivem „reálné“, dívka 6. r. zvolila pocit „nejistota“.

b) Úryvek se jim četl „dobře“, z hlediska jazyka jej považovali za srozumitelný „Byla jsem v napětí, jak to skončí.“ (dívka 6. r.) Jestliže měli žáci určit, co jim bylo na ukázce příjemné/nepříjemné, vyjadřovali se k obsahu textu. „Je hezké, že to děvče mělo po boku Cecilé a nebylo samo. Nepříjemné je, že neví, jestli se setká ještě někdy s matkou.“ (dívka 4. r.) „Nepříjemné, že rozdělili ty rodiny.“ (chlapec 6. r.) „Jak drželi rodiny od sebe.“ (chlapec 4. r.) Odtržení hlavní hrdinky od rodiny v dětech značně rezonovalo. Dokonce si dívka 6. r. spojila tento jev s dnešní dobou. „Ono je to jak dneska, jak se nemůžeme navštěvovat. Takový vězení. Jen mamku a tatku mám.“

c) Pokud jsme se zaměřili na vypravěčku příběhu a identifikaci jejích pocitů, zaznamenali jsme dva rozdílné pohledy na dívku. Dívka 4. r. hlavní postavu komentovala slovy: „Asi neumí mluvit o svých pocitech, všechno je to o vězení.“ Po navazující otázce doplnila, že je dívka smutná a svírá ji nejistota. Naopak dívka 6. r. v ukázce pocity vypravěčky zachytila ihned. „Je smutná, neví co se děje, trápí ji, že nemůže být s mámou. Neumím si představit, co bych dělala na jejím místě. Zaujalo mě, že vlastně ani nevěděli, proč jsou ve vězení.“ Na označení dívky jako „smutné“ se žáci shodli. Věkově dívku zařadili ke svému věku.

d) Při zaslání textů byly děti vyzvány, aby si případně vypsaly/zatrhly pasáž ukázky, která je zaujala, svůj výběr zdůvodnily. Úkolu se zhostili celkem 3 respondenti, dva chlapce (5. r. a 6. r.) a dívku 5. r., žádná pasáž dle jejich slov nezaujala. Chlapec 5. r. absenci výběru zdůvodnil: „takový spíš holčičí... hodně pocitů tam bylo“. Předkládáme tedy tři vybrané úryvky s komentářem respondentů (opět se jednalo o stručné vyjádření k obsahu).

Ani nám neřekli, kam nás zavřou. Natož, proč nás odvázejí. Co jsme provedli, že si zasloužíme takový osud? Musím být statečná, ale strašně se bojím. „Přišlo mi to napínavé i smutné, ta nejistota, co s nimi bude. Určitě má strach, já bych měla.“ (dívka 6. r.)

Obdobně zvolil ukázkou i chlapec (4. r) *Ani nám neřekli, kam nás zavřou. Natož, proč nás odvázejí. Co jsme provedli, že si zasloužíme takový osud?* „Jako i mě naštválo... jak nevím, proč šli do vězení. Není to fér.“

Co se s námi stane? Dívku 4. r. zaujala otázka na konci textu, cítila potřebu zjistit, co bylo dál. „Dali jim nějaké roky, nebo jsou tam do konce života, co s nimi bude? Co s nimi jako bude! Tohle muselo člověka pronásledovat.“

e) Po závěrečném shrnutí ukázky by si celou knihu chtěly dočíst obě dívky, jež se vyjadřovaly i k úryvkům. Chlapec 6. r. uvedl „spíše jo“. „Ani mi moc nevadilo, že to psala holka... Nepřišlo mi to jako jen holčičí.“ Zbylí respondenti se vyjadřovali na úrovni „ne“, „asi ne“, „ne nezaujalo mě to.“ Žáci (až na dívku 5. r.) se však shodli, že je forma fiktivního deníku více oslovila. „Líbilo se mi, jak autorka psala jako deník, bylo to i víc napínavější“ (dívka 6. r.) „Deník je lepší forma, rychleji to utíká.“ (chlapec 6. r.) „Líbilo se mi to... četlo se to příjemně a snadno...“ (dívka 4. r.)

Ukázka 3, mladší žáci: Kdysi (M. Gleitzman)

a) Rámec poslední ukázky, o níž jsme hovořili s mladšími žáky, respondenti určili bez obtíží („válka, Polsko, koleje“). Za téma ukázky označovali mladší žáci „útěk, cestování, pocity³¹², výskok z vlaku.“ Žáci 6. ročníku ve shodě téma ukázky zasazovali do kontextu dění v dané době, nevycházeli tedy jen z ukázky, za téma označili „koncentrační tábory, nacismus.“ Propojení s vlastním životem děti v textu nenalézali. Jediná dívka 6. r. vnímala v textu poselství: „Poselství to, že se nevzdávat i v těch nejhorších časech.“ Příběh děti v jednoznačné shodě považovaly za uvěřitelný, čemuž napomohla i výstavba textu a způsob jakým hlavní protagonista promlouvá ke čtenáři.³¹³ „Mám rád, když někdo mluví za někoho jiného. Když na mě mluví.“ (chlapec 4. r.) „Bylo tím napínavé.“ (dívka 5. r.)

³¹² Ve smyslu: „on zachycuje, jak se cítí, že přežil.“ (dívka 5. r.)

³¹³ Hlavní postava čtenáře oslovuje, konfrontuje svůj život s životem čtenáře.

Na pobídku: „Jak bys jedním slovem popsal/a ukázkou?“ u mladších žáků zaznamenali odpovědi „vlak, útěk, skok, jízda vlakem“. Žáci 6. ročníku hodnotili úryvek ve shodě adjektivem „zajímavý“. V čem spočívá význam slova? Dívka (6. r.) byla dle svých slov z obsahu ukázky v rozpacích. „Byla celkem drsná. Podle mě se cítil šťastný i nešťastný zároveň, že žije, ale kamarádka zabili.“ Chlapec, který četl celou knihu, spatřoval zajímavost v námětu, který je zpracováván.

b) Text žáci považovali za srozumitelný, doptávali se, kdo je Richmal Cromptonová. Tento dotaz jsme však očekávali. Jestliže měli žáci určit, co jim bylo na ukázce příjemné/nepříjemné, vyjadřovali se k tématu, které zpracovává. „Byla to drsná, až nepříjemná ukázka, jak ji zastřelili. Vlastně jsem přemýšlela, že je možný, že to mohlo stát.“ (dívka, 6. r.) „Mně se i líbilo, o čem to bylo.“ (chlapec 5. r.) „Za příjemné považuju, že nakonec přežili.“ (dívka 5. r.) Dívka však v textu neodhalila smrt jedné z postav.

c) Pokud jsme se zaměřili na vypravěče příběhu a identifikaci jeho pocitů, žáci uváděli „strach, bojí se, asi je i smutný“. „Cítí se smutně... má strach, přišel o kamarádka, a zároveň má štěstí, že přežil, má radost.“ (dívka, 6. r.) Dívka (5. r.) domýšlela nad rámeč příběhu „Myslím, že se necítí sám... ví, že má kolem sebe lidi, kterým může věřit.“³¹⁴

d) Při zaslání textů byly děti vyzvány, aby si případně vypsaly/zatrhly pasáž ukázky, která je zaujala, svůj výběr zdůvodnily. Úkolu se zhostili celkem 4 respondenti, mladší chlapce ukázka dle jejich slov nezaujala. Připojujeme tedy čtyři vybrané úryvky s komentářem respondentů (opět se jednalo o stručné vyjádření k obsahu).

I moje brýle jsou v pořádku. „Ani nevím proč... takové jiné mi to přišlo... celkem mě to i pobavilo.“ (dívka 4. r.) Na otázku, proč jí přišla věta vtipná, dodala: „jak to podal...že se stará i o ty brýle.“ Dívka se vyjadřovala i k úvodní části. „Taky mě zaujala ta část s lebkou... takový drsný.“

Znáte to, jak vyskočíte z jedoucího vlaku a nacistě po vás střelí z kulometů a vidíte, jak se na vás řítí ostré pařezy, a pak dopadnete na zem tak tvrdě, že máte pocit, že jste si rozrazili lebku a hrudí vám prošly kulky a nepřežijete, ani když se budete modlit k Bohu, Ježíši, Panence Marii, papeži a Richmal Cromptonové. Tento úryvek si zaznamenali i ostatní respondenti. Ve své odpovědi se shodli dívka 5. r. a chlapec 6. r., oba oceňovali napětí úryvku. „Bylo to nejvíc napínavé.“ (chlapec 6. r.) „Mně to přišlo strašně neuvěřitelný, že to tak bylo.“ (dívka 6. r.)

³¹⁴ Na dotaz, co dívku k závěru vedlo, odpověděla: „No ta Zelda tam s ním byla.“ Dále odpověď nerozváděla.

e) Po závěrečném shrnutí ukázky by si celou knihu chtěli dočíst chlapec 4. r. a dívka 6. r. Ač se ukázka dívce 4. r. líbila, knihu by nečetla, „protože je to smutné.“ Zbylí respondenti odpovídali v podobném znění.

Závěrečné hodnocení ukázek mladšími žáky

V závěru interview měly děti přečtené ukázky porovnat a zvolit tu, která je oslovila nejvíce, svůj výběr samozřejmě zdůvodnily. Všichni chlapci a dívka (5. r.) se shodli na volbě třetí ukázky, která dle nich měla nejvíce napětí. „Poslední pro mě asi nejsilnější.“ (chlapec 5. r.) Nejmladší z dívek (4. r.) zvolila první ukázku. „hlavně si pamatuji tu část o vlacích, co jezdí pryč.“ Jak už jsme v rámci ukázky uvedli, knihu by si celou nepřečetla. Starší dívku (6. r.) nejvíce oslovila druhá ukázka, dle ní měla nejvíce napětí. „Autorka taky dobře popsala, jak se dívka cítila, bylo to více uvěřitelné.“ Ač čtenáři zvolili ukázku, která je nejvíce zaujala, a ukázky mnohdy hodnotili pozitivně v závěru rozhovoru, zvláště mladší z nich podotkli, že jsou knihy moc smutné a **ted'** je číst nechtějí. Raději by četli veselejší příběhy. „V dnešní době bych raději něco veselejšího.“ (dívka 4. r.)

Dětem jsme rovněž položili otázku, zda znají knihy s podobným námětem. Dívka (6. r.) četla komiksovou verzi *Deník Anne Frankové*, chlapec (5. r.) poznamenal, že vyučující zmiňovala komiks *Dítě s hvězdičkou*.

Následující ukázky četli pouze respondenti 9. ročníku. Strukturace odpovědí až na ukázku *Morová epidemie* zůstává zachována: **a) ukotvení děje v prostoru a čase, zachycení tématu ukázky, charakteristiku ukázky za pomoci jednoho slova; b) srozumitelnost textu a jeho hodnocení; c) charakteristika postavy; d) komentáře k vybraným částem ukázky (podvojný deník); e) zaujetí pro možné přečtení celé knihy.** Jelikož všichni žáci označili ukázky za srozumitelné a „dobře“ čtivé, věnujeme se v části b) hodnocení ukázky na základě pokynu „Zhodnot', co ti bylo na ukázce příjemné/nepříjemné.“

Ukázka 1, starší žáci: Sofiina tajná válka (J. Atkinsonová)

a) Rámec ukázky respondenti bez obtíží zasadili do válečné severní Francie, dívka 1 konkretizovala dle data, jež se nacházelo v ukázce. Za téma ukázky označovali: „válka, válka z pohledu obyčejného člověka“. Dle žáků (opět shoda) poselství příběhu spočívá ve snaze ukázat čtenářům život na pozadí války. „Myslím, že to přináší poznání, jak

se máme teď, a co museli prožívat tehdy.“ (dívka 2) „Ano, ukazuje nám, jak to bylo během válek a jak teď se máme dobře.“ (chlapec 1) Při čtení neměli žáci problém s porozuměním textu, a to včetně chlapce 2: „docela dobře se to četlo, ale nelíbilo se mi to“. „Četlo se to i docela rychle, asi to je i tím, že je to deník.“ (dívka 1) „Ukázka se mi četla hodně dobře. Líbilo se mně, že je to za druhé světové války.“ Čímž chlapec 1 částečně zodpověděl otázku týkající se uvěřitelnosti příběhu. Jak jsme očekávali, příběh působil dostatečně reálně. „Je až moc uvěřitelný.“ (chlapec 1) „Jako nedokážu si představit, takovou situaci a už vůbec ne v ní být několik dnů. Kdybych řekla, že jo, tak bych lhala, protože žít každý den ve strachu, že umřu, je strašná představa.“ (dívka 2)

Na pobídku: „Jak bys jedním slovem popsal/a ukázku?“ odpovídali žáci rovnou se zdůvodněním. „Nejistota. Neví, co bude.“ (dívka 1) „Tragédie. Může zemřít.“ (dívka 2) „Drsnost. Kniha ukazuje drsnost války a chudou dobu.“ (chlapec 1) „Válka. Je to celé o válce a životě ve vesnici.“ (chlapec 2) Z odpovědí lze vysledovat, že dívky svou pozornost soustředily na Sofii, zatímco chlapci ukázku popisovali celistvě.

b) Jestliže měli žáci určit, co jim bylo na ukázce příjemné/nepříjemné, jako klad např. uváděl chlapec 1 délku textu. Naopak chlapec 2 hodnotil pozitivní jednání hlavní postavy „Ta holčička měla dobré srdce a chtěla pomoc vojákům.“ Dívka 2 se věnovala autorskému pojetí námětu „Je hezké, jak jsou zde popsány myšlenky postavy.“ Dívka 1 rovněž za klad označila styl, jakým je kniha psaná „Líbilo se mi, že je to psáno jako deník. Bylo to pak takové i napínavější.“

c) Identifikace pocitů hlavní postavy nebyla pro žáky složitá. Zcela jednoznačně hovořili o jejím strachu. Žáků jsme se tedy doptali, co by postavě poradili. „Bála se, co bude, nechtěla zemřít... Aby se dobře schovala.“ (dívka 1) „Bojí se o sebe, o rodinu, nechce zemřít... Já bych jí poradila, ať se ukryje někde do bezpečí.“ (dívka 2) „Je vyděšená a bezmocná, bojí se o život... Řekl bych jí, že ji britští vojáci zachrání.“ (chlapec 2) „Cítí se hodně špatně. Trápí ji, že nemůže pomoci všem... Správná rada by byla, aby se tím nezaobírala a v tuhle chvíli se starala jenom o sebe.“ (chlapec 1)

d) Při zaslání textů byly děti vyzvány, aby si případně vypsaly/zatrhly pasáž ukázky, která je zaujala, svůj výběr zdůvodnily. Úryvek s komentářem nám poskytli všichni respondenti.

Ten rámus byl ohlušující – kovové dunění tanků, které rachotily čím dál blíž, kanonáda z lodních děl, svištění střel následované strašnými výbuchy, ječení letadel

nad hlavou a štěkání jejich kulometů, neustálá střelba ze samopalů, výstřely z pušek – a do toho všeho se mísily výkřiky a sténání mužů. „Dokázal jsem si to přímo představit, jak to asi vypadalo. Jak bych tam byl.“ (chlapec 1)

Myslím si, že se maminka tváří statečně jenom kvůli mně. Vsadím se, že je vyděšená stejně jako já. „Tady je vidět, jak je máma statečná, a že ji ta holčička potřebuje.“ (chlapec 2)

Po celou dobu jsem však z hlavy nemohla vypudit jednu děsivou myšlenku. Stačilo by jenom, aby si to jedna z těch tankových střel namířila naším směrem, a znamenalo by to „sbohem Sophie“. „Bylo to smutný, ta nejistota, jestli bude žít a jak na konci říkala ‚sbohem Sofie‘, mě zasáhlo. Vlastně celý odstavec se mi líbil, jako mě zaujal, jak přemýšlí, co bude, a kolem to bouchá.“ (dívka 1)

Stejnou část zvolila i dívka 2 s drobnou obměnou – doplnila konec odstavce: *Ale já nechtěla umřít.* Ve shodě s dívkou 1 zdůvodnila výběr: „zaujalo mě, jak autorka popisuje myšlenky, které se dívce honily v hlavě.“

e) Po závěrečném shrnutí ukázky by si celou knihu přečetli, až na chlapce 2³¹⁵, všichni. Jak jsme již uvedli výše, zaujala je deníková forma. „Hodně se mi líbil styl autora, takže bych asi dočetl celou.“ (chlapec 1) „Ukázka byla napínavá. Chci vědět, jak to dopadlo.“ (dívka 2) „Je dobrá. Já takový knížky moc nečtu, ale když budu mít náladu, tak jo.“ (dívka 1)

Ukázka 2, starší žáci: Morová epidemie³¹⁶ (P. Oldfield)

Při vyhodnocení rozhovorů jsme upravili strukturu, neboť za příjemné/nepříjemné označili žáci tutéž část textu, která v nich vzbudila pohoršení, tudíž obsah analýzy jsme upravili následovně: **a) ukotvení děje v prostoru a čase, zachycení tématu ukázky, charakteristiku ukázky za pomoci jednoho slova; b) komentáře k vybraným částem ukázky (podvojný deník); c) identifikace pocitů hlavní postavy; d) zaujetí pro možné přečtení celé knihy.**

³¹⁵ V charakteristice jsme uvedli, že žák nemá rád knihy s tématem válka, smrt. Dobrovolně by nečetl žádnou z ukázek.

³¹⁶ Domníváme se, že tato ukázka nejvíce ze všech mohla v dětech rezonovat nejvíce, neboť shodou okolností jsme rozhovory vedli v době lockdownu. Kniha je psána formou deníku, jak už víme, tato forma dětem vyhovuje.

a) Text je opět ve formě deníkového záznamu dívky, z toho důvodu neměli žáci problém určit jako rámeček příběhu Londýn, mor. Doplnovali i konkrétní data. Za téma ukázky označovali jednoznačně morovou epidemií. Možné poselství ukázky žáci spojovali s dnešní dobou. „Má poselství, aby k sobě byli lidé slušní a ohleduplní i v nelehké době... Myslím si, že je to v něčem podobné z dnešní dobou, když máme ten covid.“ (dívka 2) „Ano, má, že lidi dokáží hodně odsuzovat a dokážou být hodně drsní a zlí. Tahle ukázka mi připomněla, že máme v dnešní době taky nějakou epidemií, covidovou epidemií.“ (chlapec 1) „Poselství asi úplně ne, ale připomněla mi koronu.“ (dívka 1) V rozličném duchu vnímal poselství knihy chlapec 2. „Že se máme starat o své zdraví a že za doby moru neudělali pohřeb.“ Jelikož žáci mohli propojit ukázku s dnešní dobou, byl pro ně příběh o to více uvěřitelný.

Na pobídku: „Jak bys jedním slovem popsal/a ukázku?“ jsme neznamenali v odpovědích shodu. „Sbohem. Jako to loučení s tetou. Ona se vlastně pořádně nerozloučila.“ (dívka 1) „Pohroma. Píše se o tom, jak špatné to dřív bylo, a to je důležité vědět, abychom si uvědomili, že žijeme v dobré době.“ (dívka 2) „Smrt, diskriminace. Jak zakopávají mrtvé za městem a nechtějí tam nikoho. Jak ona nemohla odjet z města.“ (chlapec 2) „Hnus. Jak se tam lidi chovají k sobě.“ (chlapec 1)

b) Pohoršení nad jednáním postav v ukázce projeví všichni respondenti. Část, v níž nesouhlasí s jednáním postav, si zvolili tři z nich k okomentování.

„Padej tam, kam patříš!“ řval za mnou a smál se na celé kolo. „Tohle by nikdo dítěti říkat neměl ani se tak hnusně chovat. Je smutné, jak se tam lidé chovají.“ (dívka 2)

„Co jsi zač, že nám dáváš rozkazy?!“ zařval na mě jeden z nich. „Zatracená malá služka? Nestojíme o lidi jako ty v nóbl hadrech a s nosem nahoru. Samá nezdvořilost a pýcha. Moc dobře vás známe, takže hezky odprejskni!“ Praštil mě pěstí do obličeje, až jsem slétla dolů. Jenom díky lidem za sebou jsem se nepotloukla o zem. „Že ji uhodili jen kvůli tomu, že chtěla projít. To si podle mě neměli dovolit.“ (chlapec 2)

*„Padej tam, kam patříš!“ řval za mnou a smál se na celé kolo. „Jo, do začouzeného Londýna. Do špinavých ulic pod smradlavé komíny,“ povykoval chlap vedle. Aby ukázal své pohrdání, plivl po mně. Naštěstí se netrefil. „Má pravdu,“ přidal se další hlas. „Táhněte zpátky do smradu a smrti. Patří vám to!“ „Nespravedlnost, jak ji nechtěli pustit dál. Jak sráželi ten Londýn a tak, kvůli tomu moru.“ (dívka 1) Doplnila ještě jednu část, která ji zaujala. *Jak kára drkotala dál, odříkávala jsem poslední**

modlitbu za tetičku a pak jsem si zakryla obličej rukama. Slyšela jsem rachot kol, oddychování osla a znovu truchlivé vyvolávání. „Vyneste své mrtvé!“ „Bylo to celé smutné a neuvěřitelné, že ty těla vozili na vozíku přes město. Lidi se nemohli pořádně rozloučit.“

Praštil mě pěstí do obličeje, až jsem slétla dolů. „Jednou jsem dostal loket do oka a měl jsem monokl přes celý oko.“ (chlapec 1)

c) Identifikace pocitů protagonistky nebyla pro žáky složitá. Vzhledem k faktu, že ukázka zachycuje tři rozličné situace, odpovídalo tomuto i spektrum zachycených pocitů. „Byla smutná i smutná, protože nevěděla, co bude dál. Myslím, že byla i silná, protože byla na vše sama.“ (dívka 1) „Cítí se smutně a našťvaně.“ (dívka 2) Ve stejném duchu odpověděl i chlapec 1. Formulace odpovědi se lišila u chlapce 2. „Trápí ji to, že nahází všechny mrtvé do jedné jámy. Je taky našťvaná, jak nařídili udržovat ohně, když nemají peníze.“ Jako možnou radu postavě žáci shodně uvedli: „ať vydrží, že ten mor přejde“. (chlapec 2)

d) Po závěrečném shrnutí ukázky by si celou knihu přečetly pouze dívky, a to s podmínkou „pokud budu mít náladu, asi bych si to jen tak nevybrala.“ (dívka 1) Chlapec 1 se domníval, že kniha není určena pro děti. „Můj první pocit je ten, že kniha je to velice vážná knížka a není moc pro děti. Je hodně realistická.“ Vzhledem k jejímu tématu, by si ji nepřečetl. „Bylo to pro mě celkem nudné, spíš bych si přečetl něco o buď první, nebo druhé světové válce.“

Ukázka 3, starší žáci: Příběh Eriky (R. Vander Zee)

a) Poslední ukázka není psána formou deníku. Příběh žáci správně zasadili do období druhé světové války³¹⁷, konkretizovali vlak (transport). Dívka 2 se domnívala, že se příběh odehrává v Česku, ač tato informace v textu nebyla. „Případlo mi, že to může být od nás.“ Za téma ukázky označili „odjezd z ghetta vlakem, válka (2x), rodičovská péče.“ Propojení s vlastním životem vnímal chlapec 2 v rovině my a rodiče „Rodiče se o nás pořád starají, tady chtěli zachránit tu malou holčičku.“ Chlapec 1 si pro změnu vzpomněl na film *Pianista*. „Taky je to z druhé světové války.“ Dívka 1 označila za poselství ukázky: „nevzdávat se i v těch nejhorších časech“. Dívka 2 a chlapec 1 jako poselství spatřovali samotný příběh. „Má nám ukázat, jak to vypadalo kdysi.“ Pouze dívka

³¹⁷ „Za doby Hitlera, koncentračních táborů.“ (chlapec 2)

2 však kvůli části, kdy matka vyhodí dítě z jedoucího vlaku, nepovažovala příběh za uvěřitelný. „Nevím, nepřipadá mi, že by to někdo udělal.“

Na pobídku: „Jak bys jedním slovem popsal/a ukázkou?“ jsme neznamenali následující odpovědi. „Láska. Že ji rodiče měli rádi a chránili.“ (chlapec 2) „Vzpomínky. Přišlo mi to, že jsou to její vzpomínky.“ (dívka 2) „Nevím. Ona neví, co se stalo, proto se ptá na ty otázky.“ (dívka 1) „Nesvoboda. Jak je vezli z ghetta pryč, na smrt.“ (chlapec 1)

b) Jestliže měli žáci určit, co jim bylo na ukázce příjemné/nepříjemné, jako klad uváděl chlapec 1 dobový rámeček „oproti předchozí je o druhé světové válce, takže se mi líbila“. Obě dívky se shodně vyjadřovaly k obsahu, který jim byl nepříjemný. „Je to hodně drsné a smutné, dost tragický.“ (dívka 1) „Bylo to nepříjemný, tragické téma.“ (dívka 2) Jako klad naopak hodnotily autorovo pojetí tématu. „Ty otázky v textu jsou zajímavý, že pak nevíš a přemýšlíš nad textem.“ (dívka 2) „Bylo to hezky napsáno, srozumitelné.“ (dívka 1) U chlapce 2 ono příjemné spočívalo v záchraně „malé holčičky. Všude sama smrt, odvezli celý vagón na smrt.“ Téma, jako ostatně u všech ukázek, považoval za nepříjemné. „Bylo to děsivé až na rozbrečení.“

c) Identifikace pocitů protagonistky nepředstavovala pro žáky výraznou překážku. Dívky shodně označily pocity hlavní postavy „cítí něco jako ztracení, neví vlastně, jak to bylo, možná i smutek.“ (dívka 1) Chlapec 2 se vyjádřil obdobně „neví, není si jistá, když se to stalo, tak byla ještě malá“. Chlapec 1 spíše než pocity nejdříve popsal situaci, v které se Erika nachází: „Mladá dívka, která přemýšlí o událostech v minulosti“, následně doplnil „asi je smutná, když vzpomíná.“ V případě této ukázky jsme se na radu postavě neptali, avšak chlapec 2 k pocitům postavy sám doplnil: „Poradil bych jí, aby věděla, že to rodiče udělali pro ni... že má být ráda, že ji zachránili.“

d) Při zaslání textů byly děti vyzvány, aby si případně vypsaly/zatrhly pasáž ukázky, která je zaujala, svůj výběr zdůvodnily. Úryvek s komentářem nám poskytli obě dívky a chlapec 2. Chlapec 1 neshledal žádnou část ukázky za zajímavou.

A říkala moje matka „promiňte, promiňte, promiňte“, když si razila cestu mezi těmi všemi lidmi až k dřevěné stěně vozu? A šeptala moje jméno, když mě pevně balila do teplé přikrývky? Líbala mě a říkala, že mě má ráda? Plakala? Modlila se? „Ty otázky mi pomohly líp se ponořit do příběhu. Přišlo mi to smutný, až neuvěřitelný. Vlastně jsem pak taky přemýšlela, jak to teda bylo.“ (dívka 1)

Potom mě zvedla nad hlavu, vstříc tlumenému světlu. Pak mě matka vyhodila z vlaku. „Nečekala jsem takový konec. Nepřipadá mi, že by to někdo udělal.“ (dívka 2)

Představuji si, jak se to celé pak muselo odehrát. Když vlak ve vesnici zpomalil, matka se nejdříve podívala otvorem u střechy dobytčáku, který byl zakryt ostnatým drátem. Spolu s otcem ten otvor zvětšili. Potom mě zvedla nad hlavu, vstříc tlumenému světlu. Pak mě matka vyhodila z vlaku. „Je tu ta rodičovská láska, jak ji zachraňují.“ (chlapec 2)

e) Po závěrečném shrnutí ukázky by si celou knihu chtěla přečíst dívka 1, dokonce přemýšlela nad koupí. Chlapec 1 uvedl: „možná ano“. Dívka 2 i chlapec 2 by knihu kvůli tématu nečetli.

Závěrečné zhodnocení ukázek staršími žáky

V závěru interview měly děti přečtené ukázky porovnat a zvolit tu, která je oslovila nejvíce, svůj výběr samozřejmě zdůvodnily. Žáci ve shodě uvedli ukázkou z knihy *Sofiina tajná válka*. Dle nich byla napínavá, oslovila je deníková forma příběhu. „Mně se líbila celá, byla napínavá.“ (dívka 1) Jako další důvod volby uvedl chlapec 1 „protože příběh není zbytečně zdlouhavý a díky tomu, že příběh se odehrává přímo z bojiště.“ Dívka 1 uvedla i *Příběh Eriky*, v němž rovněž spatřuje napětí a zaujala ji výstavba textu „jak se ptala, jestli to tak je a přitom neví“. Při závěrečném shrnutí obsahu rozhovoru žáci bez výjimky přiznali, že se jim z počátku nechtělo číst ukázky s „těžkými“ tématy. „Chtěl bych něco pozitivnějšího, něco méně depresivního.“ (chlapec 1) „Na tuto dobu to bylo z počátku víc depresivní. Sama od sebe bych takové knížky teď nečetla.“ (dívka 1)

Respondentům jsme rovněž v závěru položili otázku, zda znají knihy s podobným námětem. Nutno podotknout, že od žáků 9. ročníku zaznívaly spíše tituly neintencionální tvorby, o níž slyšeli ve výuce. (*Na západní frontě klid, Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou, Smrt krásných srnců*) Mezi respondenty se vyjímalá zvláště pak dívka 2, která četla i neintencionální tvorbu (*Kavky*) a zajímá se o literaturu zachycující druhou světovou válku, holokaust. Zmínila rovněž literaturu faktu *Ženy z bloku 10*, či paměti *Chlapec na dřevěné bedně*.

Z intencionální tvorby jsme zaznamenali tituly (autory): Veronika Válková; *14–14 přátelství napříč staletími; Běž, chlapče, běž; Chlapec v pruhovaném pyžamu*, komiksové zpracování *Deník Anne Frankové*.

Odpověď na **výzkumnou otázku IV** lze shrnout následovně: žáci bez větších obtíží uvedli rámeček příběhu, identifikovali pocity postavy, dokázali ukázkou zhodnotit. Avšak zvláště mladší žáci nepovažovali téma smrti či války za vhodné pro vlastní četbu, nechtěli ve svém volném čase číst knihy s „nepříjemnými“ tématy. Ideální knihou by dle slov jednoho z žáků měl být „zábavný příběh s dobrým poselstvím.“ (chlapec 4. r.). Obdobný požadavek sdílel i chlapec 2. Vzhledem k situaci, v níž žijeme takřka rok, se nelze podívat, že je knihy svým tématem nelákaly. Jelikož rozhovory probíhaly pouze v době pandemie, domníváme se, že za neochotou číst tato témata může být i nelehká doba, v níž se společnost nachází.

Na **výzkumnou otázku V** jsme rovněž našli odpověď v rozhovorech. Z logiky věci, jak nám i potvrdily rozhovory, vyplývá, že žákům napomáhá hledat souvislost s vlastním životem téma, které je osloví/zaujme a je jím blízké, vyvolá v nich prudší emocionální reakci. (Pohoršení nad jednáním postav v ukázce *Morová epidemie*, či rozdělení rodin v ukázce *Ve stínu gilotiny*). Za projev promítání sebe sama, své životní zkušenosti do příběhu lze považovat způsob identifikace pocitů postav, či hodnocení jednání protagonistů. U ukázek, které zachycují pro ně neznámé události, u situací, které považují za nereálné si možné propojení s vlastním životem ani nehledají.

Výzkumnou otázku VI rovněž zodpovíme na základě rozhovorů s žáky. V případě námi zvolených ukázek a jejich recepce, žáci neuvedli, že by neporozuměli jazyku, jímž je dílo psáno (případně konkrétnímu slovu, jemuž by nerozuměli). Vzhledem k faktu, že byl pro ně výzkumník cizí osobou, dá se předpokládat, že by z ostychu tento fakt ani nepřiznali. Rovněž jsme v odpovědích žáků nezaznamenali výrazné nesrovnalosti v porozumění obsahu textu. Za determinant, který ovlivňoval jejich četbu lze považovat námět knihy i absenci historického povědomí (viz výzkumná otázka 3). Zde jsme zaznamenali u mladších žáků v případě ukázky *Ve stínu gilotiny* nejasnosti v pochopení situace dívky. Chlapec 4. r. opakovaně u dvou ukázek zmínil, že textům neporozuměl, nezaujaly ho, tudíž zde do jisté míry chyběla snaha pochopit text.

Pro kvalitativní šetření jsme se snažili získat rozličné spektrum respondentů z hlediska věku, pohlaví i školního zařízení, jež navštěvují. Tato fáze výzkumu doplnila výsledky šetření o poznatky získané z přímé interakce se čtenářem ukázek. Za stěžejní považujeme zjištění, že žáky ukázky zaujaly, dokázali se ponořit do příběhu, zhodnotit jeho obsah i formu, případně se vyjádřit k přínosnosti textu pro život. Nicméně šetření, jehož výsledky nelze generalizovat, mimo jiné ukázalo, že žáci v současné době nechtějí

číst texty s vážnými tématy. Raději by četli texty s historickou tematikou, které nesou stopy humoru, ale zároveň podávají dostatek informací, aby mohly být považovány za uvěřitelné. Na otázku „Co by podle tebe měl mít dobrý příběh s historickou tematikou, aby tě zaujal?“ jsme odpovídali v subkapitole 8.2 (s. 115, 116).

10 Shrnutí výsledků empirické části práce

V praktické části práce jsme představili výzkumné šetření, jež se zaměřilo na zachycení recepce a interpretace textů s historickou tematikou žáky základní školy a odpovídajících ročníků gymnaziálního vzdělávání.

V úvodní kapitole (kapitola 7) jsme se blíže věnovali smíšenému designu šetření a jeho metodologii. Pro kvantitativní část výzkumu jsme volili dotazník vlastní konstrukce, který byl členěn na tři hlavní oddíly: literatura s historickou tematikou; asociace k pojmům války, smrt, hrdina; posouzení a porozumění textu. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný (žáci 4., 5., 6. a 9. tříd), oslovili jsme školy, v nichž jsme měli kontakty, a tudíž jsme předpokládali, že výzkumné šetření bude umožněno. Distribuce dotazníků proběhla osobně a poštou. Návratnost činila 92,81 %. V kvalitativní části šetření byly využity rozšířené verze ukázek, které jsme začlenili do dotazníkového šetření. Zvolenou metodou šetření se stal polostrukturovaný interview. Výběr respondentů byl opět záměrný na základě dostupnosti, rovněž jsme se tedy snažili zajistit pestrost výzkumného vzorku co se věku, pohlaví a typu školy týká. Interview se zúčastnilo 10 žáků věku 10 až 15 let. Ukázky byly respondentům zaslány týden před rozhovorem s vybranými otázkami k ukázkám obecného charakteru.

Předvýzkum kvantitativní fáze výzkumu byl realizován na jaře 2019, zde 18 respondentů ověřovalo námi sestavený výzkumný nástroj. Vlastní šetření proběhlo v květnu a červnu roku 2019. Plánovaná fáze kvalitativní (ohniskové skupiny) byla z organizačních důvodů přesunuta na březen 2020, metoda však nebyla vlivem pandemické situace a takřka ročního uzavření škol realizována. Nahradili jsme ji polostrukturovaným interview, k jehož uskutečnění došlo na jaře 2021.

V kapitole 8 jsme se zaměřili na prezentaci dílčích výsledků kvantitativního šetření, jež jsme na základě kontextu doplnili o poznatky kvalitativní fáze výzkumu. V následující části tedy shrnujeme výsledky a hodnotíme jejich přínos pro didaktiku literární výchovy, potažmo pro praxi.

Představili jsme žákovské vnímání pojmu literatura s historickou tematikou, jako literatura, jež přináší vyprávění o životě v dávné době, o životě panovníku. Nejčastěji žáci charakterizovali literaturu s historickou tematikou, bez rozdílu mezi ročníky a pohlavím, jako poučnou/informativní, zajímavou, obohacující/poučnou, což považujeme za přínosné, neboť není tento typ literatury primárně vnímán jako nudný, zvláště u mladších žáků.

U starších žáků jsme však již zachytili jistý paradox v jejich hodnocení literatury s historickou tematikou, neboť žáci 9. ročníků považovali texty s historickou tematikou za nudné, ale zároveň i přínosné. Domníváme se, že příčinou je výuka literární historie (četba textů, které žáci považují za zastaralé, ač nejsou historickou fikcí) i přesycenost tématem druhé světové války.

Za dobrý výsledek považujeme zjištění, že celkového počtu 363 respondentů 35,8 % odpovědělo, že literaturu s historickou tematikou čte. Více než pět knih tohoto žánru doposud přečetlo 10 % dětí. Současné děti však u žánru stanovují požadavek přítomnosti humoru, napětí, zároveň reálnosti a absence depresivních témat, o nichž někteří odmítají přemýšlet.

Výsledky výzkumu odhalily souvislost mezi pohlavím a pocity ze slova válka a smrt, a to konkrétně u volby emoce překvapení, kterou volili častěji chlapci. V souladu se zahraničními výzkumy Hall (1993), Raviv, Oppenheimer a Bar-Tal (1999), jež se zaměřily na rozdílné genderové vnímání pojmu válka, jsme rovněž detekovali rozdílnost vnímání pojmu prostřednictvím konkrétní představy. Chlapci více definovali samotný pojem, zatímco dívky vyjadřovaly konkrétní emoce. V souvislosti s percepcí pojmu smrt jsme vysledovali totožný jev. Součástí podkapitoly byl oddíl věnovaný pojmu hrdina, jemuž žáci vybírali z nabídky 18 pojmů charakteristický atribut. Mezi pět nejčastějších atributů řadíme: odvaha, spravedlnost, srdce, laskavost, muž. Test nezávislosti odhalil vysoce signifikantní vztah mezi atributy hrdiny a ročníkem školní docházky i pohlavím.

Výsledky výzkumu ukázaly téměř signifikantní rozdíl mezi ročníkem školní docházky a vzbuzovanými emocemi u ukázky *Poslední cesta: doktor Korczak a jeho děti*; téměř významný vztah byl nalezen u rozdílu ročníků a emocemi u ukázky *Kdysi*. U ukázky *Ve stínu gilotiny* signifikantní vztah mezi ročníkem a emocemi nalezen nebyl. Na všechny ukázky reagovali odlišně ve svých emocích chlapci a dívky. V případě starších žáků byl prokázán signifikantní vztah mezi emocemi a pohlavím u ukázek *Sofiina tajná válka*, *Příběh Eriky*. U ukázky *Morová epidemie* nebyl tento vztah potvrzen.

Výsledky, jež se zaměřily na zjištění rozdílů v porozumění ukázek v rámci ročníků, potvrdily rozdílnou úspěšnost žáků dle ročníků. Rovněž byla odhalena velmi vysoce signifikantní odlišnost v počtu správných odpovědí mezi žáky základních škol a žáky víceletých gymnázií. Tento jev vnímáme jako důsledek diferenciac českého školství,

v němž žáci gymnázií mívají lepší výsledky než stejně staří žáci základních škol. Rozdílnost úspěšnosti v odpovědích dívek a chlapců je nízká.

Dle hodnocení ukázek žáky (udělení známky 1 až 5), můžeme konstatovat: mezi ukázkami nebyla žádná, která by se v hodnocení výrazněji odlišovala od ostatních dvou ukázek, zvláště u mladších žáků. Nepatrně lépe hodnocené ukázky (*Příběh Eriky*, *Kdysi*, *Poslední cesta: doktor Korczak*) se vyznačovaly tématem druhé světové války, holokaustu, přítomnosti/hrozby smrti. Zároveň forma otázek, jež se v ukázkách vyskytují, lépe vtahují čtenáře do děje a dodávají příběhu napětí, dramatično.

V rámci kvantitativní části výzkumu byly stanoveny 3 hypotézy:

H1 „Starší žáci (6. ročník) hodnotí texty jako srozumitelnější než mladší žáci základních škol (4. ročník).“ U-test nepodpořil zjištěný předpoklad, i přes zapojení výsledků žáků gymnázií (sekunda) hypotéza **nebyla přijata**.

H2 „Žáci gymnázia považují texty za srozumitelnější než žáci základních škol.“ Zde byl zkoumaný vzorek rozdělen na žáky 6. ročníků a 9. ročníků. Výsledek U testu hovořil ve prospěch zkoumané hypotézy. Hypotéza **byla přijata**.

H3 „Dívky hodnotí texty jako působivější než chlapci.“ Výsledek U testu podporoval zkoumanou hypotézu, ač se slabým efektem. Hypotéza **byla přijata**.

V rámci kvalitativní fáze výzkumu jsme hledali odpověď na 6 výzkumných otázek, jež se vztahovaly k recepci a interpretaci textu s historickou tematikou.

I) Považují žáci čtení historické literatury za přínosné? A v čem? V odpovědi na otázku panovala až na jednoho žáka shoda. Jako důvod přínosu uváděli žáci dva typy odpovědí: informační zdroj, doplňující učivo dějepisu; osobní přínosnost (uvědomění si své žité reality s realitou doby minulé, poselství obsahu pro současné čtenáře) v této souvislosti žáci kladli důraz na uvěřitelnost příběhu. Zároveň však chtějí, aby se historická fikce spíše než depresivním tématům věnovala námětům z historie, ke kterým by přistupovala s humorem.

II) Vnímají respondenti při čtení historické literatury pouze příběh, či se zaměřují i na historický kontext? Historismus v ukázkách jsou žáci schopni detekovat dle slovní zásoby i dle časových i místních údajů. Při čtení ukázky si uvědomovali, že zachycuje minulost (starší žáci dokázali lépe určit i historický kontext), a zvažovali realnost příběhu.

III) Jakou roli v porozumění textu hraje historické povědomí? Historické vědomí či jeho nevědomí má vliv na pochopení kontextů v ději, zvláště odkazuje-li se na určité události. Konkrétní problém s porozuměním kontextu jsme vysledovali u mladších ročníků při čtení ukázky z knihy *Ve stínu gilotiny*. V případě chlapce (4. ročník) i u ukázky *Kdysi*.

IV) Jak žáci vnímají přeložený text a reagují na něj? Žáci bez větších obtíží uvedli rámec příběhu, identifikovali pocity postavy, dokázali ukázkou zhodnotit. Zvláště mladší žáci nepovažovali téma smrti či války za vhodné pro vlastní četbu, nechtěli ve svém volném čase číst knihy s „nepříjemnými“ tématy. Jelikož rozhovory probíhaly pouze v době pandemie, domníváme se, že za neochotou číst tato témata může být i nelehká doba, v níž se společnost nachází.

V) Preferují respondenti propojování vlastních zkušeností s děním v ukázce, sblíží je to s textem? Hledají spojitosti se současnou dobou, svou životní zkušeností? Žákům napomáhá hledat souvislost s vlastním životem téma, které je osloví/zaujme a je jím blízké, vyvolá v nich emocionální reakci. Za projev promítání sebe sama, své životní zkušenosti do příběhu lze považovat způsob identifikace pocitů postav, či hodnocení jednání protagonistů. U ukázek, které zachycují pro ně neznámé události, u situací, které považují za nereálné, si možné propojení s vlastním životem nehledají.

VI) Jaké překážky v četbě a porozumění historické literatury žáci nachází? V případě námi zvolených ukázek a jejich recepce, nebylo zaznamenáno jazykové neporozumění textu. Za determinant, který ovlivňoval četbu lze považovat námět knihy i absenci historického povědomí.

V závěru shrňme výše zmíněné. Literatura s historickou tematikou je pro žáky zajímavý žánr, u něž oceňují zpracování informací i dobových reálií, jsou schopni v textech nalézat aktuálnost s dnešní dobou, zhodnotit jejich přínosnost. Zároveň však mají tendence se vyhýbat pro ně nepříjemným tématům, nechtějí přemýšlet nad hrůzami dob minulých zvláště pak mladší žáci. Pokud tedy chceme vybírat texty s historickou tematikou pro uplatnění v literární výchově, je vhodné zakomponovat úvodní otázky, které se vztahují ke zjištění žakovských prekonceptů k danému tématu a emocím, které v nich v souvislosti s tématem rezonují. Dle jejich odpovědí lze předběžně odvodit, jak budou na námi předložené texty děti reagovat a případně dohledat texty, které s daným námětem pracují v jemnějším, přístupnějším pojetí.

Závěr

Výzkumy zaměřené na čtenářství dětí patří v rámci odborných výzkumů směřujících do oblasti didaktiky literatury mezi významné zdroje poznání žákovské schopnosti vnímat a interpretovat daný text. V rámci našeho předmětu zkoumání lze říci, že recepce literatury s historickou tematikou žáky, spadá do oblasti zájmů studentských výzkumů realizovaných v rámci diplomových prací.

Ač je téma historie, zvláště období druhé světové války, pro čtenáře mnohdy atraktivní, tento typ literatury podle Gejgušové (2015) klade značné nároky na jejich schopnost porozumět textu a propojovat informace se získaným věděním. Na základě výzkumů (Václavíková Helšusová 2013, Gejgušová, 2015) zaměřených na žánrové preference četby dětí, můžeme konstatovat, že literatura s historickou tematikou nepatří mezi oblíbené. Avšak je třeba podotknout, že respondenti našeho výzkumu označovali literaturu s historickou tematikou nejčastěji za poučnou/informativní, zajímavou, obohacující/poučnou. Pouze v případě 9. ročníků byl zachycen jistý paradox, neboť označovaly tento typ literatury za nudný, ale zároveň přínosný. Za jistý determinant ovlivňující porozumění kontextu textu, zvláště u mladších ročníků, můžeme považovat absenci historického povědomí.

Domníváme se, že jedním z důvodů, nízkého hodnocení tohoto žánru, je výuka dějin zahlcená faktografií, a neznalost soudobé intencionální literatury pro děti a mládež. Jak jsme poukázali v kapitole dvě, v současnosti vychází literatura s historickou tematikou v mnoha žánrových variacích, které mají potenciál oslovit dětského čtenáře. Sami žáci během výzkumného šetření uváděli příklady literatury, kterou by zařadili do literatury s historickou tematikou, mnohé příklady však terminologické vymezení pojmu nesplňovaly (např. *Deník Anne Frankové*, *Na západní frontě klid*, tvorba Oty Pavla aj.). Zde tedy ona historičnost spočívala v odstupu čtenáře od látky, nikoli v době vzniku díla. Jako vhodný příklad uváděli mladší žáci *České dějiny očima Psa*. Starší žáci pak titul *Chlapec v pruhovaném pyžamu*.

V disertační práci jsme tudíž věnovali značnou pozornost snaze objasnit pojem literatura s historickou tematikou, vycházeli jsme hlavně z tuzemských i zahraničních literárněteoretických slovníků. Zde jsme naráželi na nejednotné pojetí termínu, neboť za problematickou část možné definice lze považovat časové vymezení odstupu autora od látky. Pro potřeby výzkumu při výběru ukázek jsme se opírali o u nás zažité pojetí termínu.

Samotné využití literatury s historickou tematikou v literární výchově umožňuje za pomoci vhodně zvolených ukávek uměleckého textu, metod a forem výuky rozvíjet u žáků tvůrčí, kritické i hodnotové myšlení. Své tvrzení jsme podložili v teoretické části práce příklady využití projektové výuky při práci s historickou fikcí v zahraničí. Rovněž i my jsme vytvořili návrh projektu pro možné uplatnění v praxi. Sama povaha historické fikce vybízí k využití této metody, neboť můžeme upevňovat mezipředmětové vztahy a zapojovat i průřezová témata.

Empirická část práce byla věnována prezentaci výsledků výzkumu smíšeného designu, jehož cílem bylo zachytit a zhodnotit recepci a následnou interpretaci textů s historickou tematikou žáky. Zaměřili jsme se nejen na vnímání samotného termínu, či na recepci a interpretaci textů, ale i na asociace k pojmům válka, smrt, hrdina, jež se v knihách s touto tematikou nejčastěji vyskytují. Výzkum byl rozdělen do dvou fází. Kvantitativní část výzkumu byla realizována prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce, pro jehož ověření byl realizován předvýzkum se vzorkem 18 žáků 6. ročníku. Výzkumný vzorek (záměrný výběr na základě příležitosti) realizovaného výzkumu činil 363 žáků prvního i druhého stupně základních škol a odpovídajících gymnázií z 5 krajů. Kvalitativní část výzkumu (záměrný výběr na základě příležitosti) vlivem epidemiologické situace proběhla na jaře 2021 prostřednictvím polostrukturovaného interview, z celkového počtu deseti rozhovorů bylo devět realizováno online formou prostřednictvím platform MS TEAMS a ZOOM.

Cíle disertační práce byly stanoveny následovně:

- Vymezit základní terminologii vztahující se k tématu disertační práce.
- Představit vývoj pojetí literární výchovy, její současnou podobu dle názorů didaktiků literatury.
- V teoretické rovině ukotvit potenciál využití textů s historickou tematikou v hodinách literární výchovy.
- V praktické části práce přiblížit žakovské vnímání pojmu literatura s historickou tematikou, na základě analýzy výsledků šetření popsat žakovskou recepci a interpretaci vybraných ukávek s historickou tematikou.
- Na základě teoretického ukotvení práce předložit návrhy projektů opírajících se o využití textů s historickou tematikou.

Domníváme se, že jsme výše zmíněné cíle v disertační práci naplnili, neboť první dvě kapitoly teoretické části práce byly věnovány terminologickému ukotvení práce. První kapitola vymezovala terminologii ve vztahu ke čtenářství, čtení dětí, přiblížili jsme termíny recepce, interpretace i prekoncept. Druhá kapitola se věnovala problematice vymezení pojmu literatura s historickou tematikou, poukázali jsme na nejednotnost v terminologickém pojetí historické fikce.

Pojetí literární výchovy z hlediska minulého a současného jsme se věnovali v kapitole 3. Zde jsme zaznamenali významné milníky ve vývoji pojetí, ve spojení s významnými odborníky, kteří se ve své době obsahem a podobou literární výchovy zabývali. Opakovaně zaznívala kritika přílišné faktografie. Současná pojetí literární výchovy kladou důraz na žáka jako aktivního čtenáře, jenž je rovnocenným partnerem komunikace nad textem. Rovněž je předmětem zájmu odborníků podpora tvůrčího i komunikačního pojetí literární výchovy. Cílené budování a prohlubování zážitku z četby umožňuje využití různorodé metody práce s textem.

Využití potenciálu historické fikce v literární výchově jsme představili v páté kapitole teoretické části práce. V souvislosti s naším prostředím jsme se zaměřili na analýzu čítankových řad. Zabývali jsme se rovněž výsledky šetření, které zjišťovaly oblibu žánru mezi žáky. Na základě příkladů ze zahraničí jsme demonstrovali možnosti uplatnění historické fikce v projektové výuce.

V praktické části práce jsme prezentovali výsledky kvantitativního i kvalitativního šetření. Snažili jsme se podat komplexní pohled na námi řešenou problematiku. Jsme si vědomi, že vzhledem k záměrnému výběru výzkumného vzorku obou fází výzkumu nelze výsledky generalizovat. Avšak domníváme se, že zkoumaná skutečnost může napomoci v praxi vyučujícím otevřít prostor pro hlubší práci s intencionální literaturou s historickou tematikou. Neboť ta děti obohacuje nejen v rovině informativní, ale i afektivní. Díky širší žánrových variací, můžeme jednotlivá díla, autorská pojetí námětu srovnávat, sledovat roviny vypravěče, rozvíjet tvůrčí, kritické i hodnotové myšlení. V propojení s projektovou výukou podporujeme nejen rozvoj čtenářských kompetencí, ale upevňujeme i mezipředmětové vztahy.

Přiložené návrhy projektů, jejichž východiskem je četba ukázek literatury s historickou tematikou, cílí na rozvoj kritického, tvůrčího a hodnotového myšlení žáka.

Abychom dodrželi kontinuitu práce, v návrzích projektů jsme využili literární ukázky, s nimiž žáci pracovali.

Do budoucna se v námi zkoumané problematice otevírá prostor pro rozšíření výzkumu o přímé pozorování práce žáků s textem v hodinách literární výchovy, či pro případné šetření mezi vyučujícími českého jazyka i studenty učitelství českého jazyka a prvního stupně, zjištění jejich znalosti pojmu literatura s historickou tematikou, míry zastoupení v jejich četbě, i úvah nad potenciálem využitím textů v literární výchově, konkrétních metod, jež by pro práci s texty použili. V této souvislosti plánujeme zjišťovat míru zastoupení textů s historickou tematikou v portfoliích/čítankách studentů učitelství prvního stupně prezenční i kombinované formy (223 celkem). Rovněž se zaměříme na jimi zvolené metody práce s textem.

ZDROJE

Primární literatura (čítanky, zdroje literárních ukázek)

- Dorovská, D. & Řeřichová, V. (1998) *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos.
- Dorovská, D. & Řeřichová, V. (1998) *Čítanka 7*. Olomouc: Prodos.
- Dorovská, D. & Řeřichová, V. (2010) *Čítanka 8*. Olomouc: Prodos.
- Dorovská, D. & Řeřichová, V. (2001) *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos.
- Janáčková, Z. & Fejfušová, M. (2007) *Čítanka pro 6. ročník*. Brno: Nová škola.
- Vieweghová, Th. (2016) *Čítanka pro 7. ročník*. Brno: Nová škola.
- Vieweghová, Th. (2013) *Čítanka pro 8. ročník základní školy nebo tercie víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola.
- Vieweghová, Th. (2013) *Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola.
- Lederbuchová, L. & Beránková, E. (2003) *Čítanka 6 ročník základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L. & Beránková, E. (2003) *Čítanka 6. Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L. & Beránková, E. (2004) *Čítanka 7 pro ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L. & Beránková, E. (2004) *Čítanka 7. Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L. & Stehlíková, M. (2005) *Čítanka 8 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L. & Stehlíková, M. (2006) *Čítanka 8. Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2005.
- Lederbuchová, L. & Stehlíková, M. (2006) *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L. & Stehlíková, M. (2007) *Čítanka 9. Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus.
- Soukal, J. (2013) *Čítanka 6: literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Soukal, J. (2017) *Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Soukal, J. (2008) *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Soukal, J. (2008) *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Atkins, J. (2011) *Sophiina tajná válka: [deník dívky z druhé světové války (1939–1940)*. Praha: Egmont.
- Cohen-Janca, I. (2017) *Poslední cesta: doktor Korczak a jeho děti*. Havlíčkův Brod: Petrkov.
- Gleitzman, M. (2016) *Kdysi*. Praha: Argo 2016.
- Oldfield, P. (2010) *Morová Epidemie: [deník londýnské dívky z roku 1665–1666]*. Praha: Egmont.

Reid, Sue. (2011) *Ve stínu gilotiny: [deník dívky z období Velké francouzské revoluce 1792-1794]*. V Praze: Egmont.

Tichý, Fr. (2017) *Transport za věčnost*. (Transport beyond eternity) Praha: Baobab.

Vander Zee, R. (2015) *Příběh Eriky*. Havlíčkův Brod: Petrkov.

Literatura:

Altmanová, J. a kol. (2011) *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

Bauman, P. (2013) *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti.

Bednářová, J. (2018). *Čtením ke kritickému myšlení: (aplikace metod RWCT pro primární vzdělávání)*. Liberec: Akord.

Beránková, E. (2002) *Tvořivá hra jako literární cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus.

Bílek, P. et. al. (2018) *Kontext v pohybu: (neo)pragmatické úvahy o literatuře a kultuře*. Praha: Akropolis.

Blažková, P. (2010) *Historická a životopisná tematika v současné literatuře pro děti a mládež*. (Diplomová práce). Dostupné z: <https://theses.cz/id/v5isu7?info=1;isslhret=Petra%3BBla%C5%BEkov%C3%A1%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dpetra%20bla%C5%BEkov%C3%A1%26start%3D2>

Brčáková, V. (2021) Uplatnění konstruktivismu při tvořivé práci s uměleckým textem. In: Čechová, M. & Spěváčková, M. (Eds). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. (s. 49–67) Plzeň: Západočeské univerzity v Plzni.

Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V. & Kotásek, J. (2000) Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, **50**(1), 23–37.

Čapek, Rob. (2015) *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.

Cenek, Sv. (1979) *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN

Čeňková, J. (2000) Proměny prózy s dětským hrdinou na přelomu 20. století. In: Kovář, O. & Poláček, J. (Eds.) *Proměny literatury pro mládež – vstup do nového tisíciletí*. (s. 38–41) Brno: Masarykova univerzita.

Čeňková, J. et al. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál.

Národní knihovna. (2021) *Čtení v čase koronavirové pandemie*. (Tisková zpráva) Dostupné z: http://text.nkp.cz/soubory/ostatni/tz_cteni_covid2021.pdf.

Dokoupil, B. (1987) *Český historický román 1945–1965*. Praha: Československý spisovatel.

- Dostál, D. (2020). *Statistické metody v psychologii*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta. Dostupné z: https://dostal.vyzkum-psychologie.cz/skripta_statistika.pdf.
- Doulík, P. (2005) *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Acta Universitatis Purkynianae 107. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Eger, L., & Egerová, D. (2017) *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Ekman, P. (2015) *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno: Jan Melvil.
- Faltýn, J. et al. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Fibinger, M., & Hádková, M. (2011) *Nové úkoly didaktiky mateřského jazyka a literatury (se zaměřením na gymnázia)*. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Fišer, Zb. & kol. (2012) *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Friedlanderová, H. et al. (2018) *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host.
- Gabal I. & Václavíková Helšusová, L. (2003) *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: GAC. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf.
- Galusková, D. (2018) *Obraz války v literatuře pro děti*. (Diplomová práce). Dostupné z: <https://theses.cz/id/galuskova.pdf>
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005) *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gejgušová, I. (2009) *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Gejgušová, I. (2011) *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Gejgušová, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Gejgušová, I. et al. (2017) *Principy a cesty školní výuky české literatury*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Ginnis, P. (2017) *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABORatoř, z.s.
- Groensteen, Th. (2005) *Stavba komiksu*. Brno: Host.
- Hádková, M. & Jindráček, V. (2012) *Princip názornosti ve výuce českého jazyka*

a literatury. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Haladová, M. (2015) *České dějiny v krásné literatuře (mezipředmětové vztahy ve výuce čtl a děj s didaktickou aplikací)*. (Diplomová práce). Dostupné z: <https://theses.cz/id/BHALADOVA.pdf>

Haman, A. (2001) „Historické motivy a postmoderní próza“. In. *Česká literatura na konci tisíciletí. Příspěvky ke 2. kongresu světové literárněvědné bohemistiky. Díl II.* (s. 747–755) Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Hausenblas, O. (2006) Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy*, 24(1), s. 40–44.

Hejsek, L. (2015) *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hendl, J. (2016) *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hník, O. (2007) *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany: Nakladatelství H & H.

Hník, O. (2012). Literární výchova a rozvoj čtenářství. In Wildová, R. et al., *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole* (s. 137–147). Praha: Univerzita Karlova.

Hník, O. (2014) *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.

Hník, O., Slavík J., Nedělka M., Valenta, J., Brücknerová, K. & Dyrťová K. (2015) Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. In: Stuchlíková I. & Janík T. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. (s. 361–422) Brno: Masarykova univerzita.

Hodnoty tvořivé spolupráce: Sborník k 35. výročí nakladatelství Albatros a Ml. letá. (1985) Praha: Albatros.

Homolová, K. (2008) *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Hrabák, J. (1983). *Úvahy o literatuře*. Praha: Československý spisovatel.

Chaloupka, Ot. (1971) *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros.

Chaloupka, Ot. (1982a) *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.

Chaloupka, Ot. (1982b) Uměleckonaučná literatura pro malé děti a její funkce. *Zlatý máj*, 26(2), s. 86–93.

Chaloupka, Ot. (1984) *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. 1. vyd. Praha: Academia.

Chrásková, M. (2016) *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

Inspirace pro rozvoj gramotnosti PISA: Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti. (2020). Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Uvolnene-testove-ulohy/PISA-Inspirace-pro-rozvoj-gramotnosti-ulohy-ze-cte>.

- Iser, W. (2001). Apelová struktura textů. In Sedmidubský, M., Červenka, M. & Vízdalová, I. *Čtenář jako výzva: výběr prací z kostnické recepční estetiky*. (s. 31–61) Brno: Host.
- Iser, W. (2004) Koncepty čtenáře a koncept implicitního čtenáře. *Aluze* 7(2–3), s. 135–143. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1421/jaro2007/CJBC610/um/CJBC610_8b-Iser.pdf
- Janík, T. et al. (2007) *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T. (2009a) *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009b) Didaktika obecná a oborová: pokus o vymezení a systematizaci pojmů. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_a_oborova_Janik.pdf
- Janík, T. (2009c) Obecná didaktika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. (s. 650–655) Praha: Portál.
- Janík, T. (2009d) Oborová a předmětová didaktika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. (s. 656–660) Praha: Portál.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009) Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), s. 116–135. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2009_2_03_Obsah_Subjekt_1_16_135.pdf.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 634–663. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1108/868>
- Jindráček, V. et al. (2011) *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.
- Jindráček, V.; Škoda, J. & Doulík, P. (2013) Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *Pedagogická Orientace*. 23(5), s. 691–716.
- Jindráček, V. (2015) *Možnosti didaktické interpretace epické a lyrickoepické poezie v literární výchově na základní škole*. (Disertační práce). Dostupné z: https://arl.ujep.cz/arl-ujep/cs/detail-ujep_us_cat-0198871-Moznosti-didakticke-interpretace-epicke-a-lyrickoepicke-poezie-v-literarni-vychove-na-zakladni-skole/
- Jindráček, V. (2018). Literární výchova v období kurikulární reformy: Rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. *Paidagogos*, 2018(1–2), 42–80. Dostupné z <http://www.paidagogos.net/>.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktické rekonstrukce: Impulz pro výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), s. 190–201.
- Kalhous, Zd. & kol. (2009) *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kansanen, P. (2007) Oborové didaktiky jako základ znalostní báze pro učitele – nebo tomu budeme raději říkat pedagogical content knowledge? In Janík, T. et al. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (s.11–22) Brno:

Paido.

Knecht, P. (2007) Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *ORBIS SCHOLAE*, 2(1), s. 67–81.

Koncepční rámec šetření PIRLS 2016. (2017) Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-setreni-PIRLS-2016>.

Kratochvílová, J. (2016) *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Krč, E. & Zbudilová, H. (2012) *Úvod do teorie literatury: literární terminologie a analýza literárního díla*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kreislová, A. (2006). K možnostem využití uměleckých textů v průřezových tématech. In Fibiger, M. (Ed.), *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. (s. 13–21) Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Kubíček, T. (2011). Sémiotika žánru historické fikce. *Česká Literatura*, 59(5), 655–677. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/42687783>

Lavičková, H. (2015). Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*, 25(2), s. 188–224. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420>

Lederbuchová, Lad. (1995) *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Lederbuchová, Lad. (2002) *Průvodce literárním dílem výkladový slovník základních pojmů*. Jihočany: H & H.

Lederbuchová, Lad. (2004) *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.

Lederbuchová, Lad. (2006) Zisky a ztráty mezipředmětových vztahů v literární výchově. In Fibiger, M. (Ed.), *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. (s. 5–15) Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Lederbuchová, Lad. (2010) *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Lepilová, K. (2014) *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika.

Lojdová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), s. 649–670. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380>.

Magyarová, A. (2017). *Téma holocaustu v literatuře pro děti a mládež*. (Diplomová práce). Dostupné z <https://theses.cz/id/i9g82x/DP-Magyarova.pdf>.

Maňák, J. (1995) *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Maňák, J. & Švec, Vl. (2003) *Výukové metody*. Brno: Paido.

Mareš, J. (2013) *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Mašát, M., & Šmakalová, K. (2019). The Reception of Selected Texts with the Theme of Shoah among Pupils of the 6 th–9th Year in the Primary Schools. *Universal Journal*

of *Educational Research*, 7(6), s. 1341–1346. Dostupné z:

<http://www.hrpub.org/download/20190530/UJER1-19513250.pdf>.

Mezinárodní šetření PISA 2018: Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti. (2019). Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Metodika-setreni/Koncepcni-ramec-PISA-2018-ctenarska-gramotnost>.

Mikšíková, V. (2019) *Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Mocná, D. & kol. (2004) *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka.

Nakonečný, M. (1995) *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

Nezkusil, V. (2004) *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Novák, R. & Gejgušová, I. (2013) *Hodnoty v literatuře a v současném čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Novotná, J. & Jurčíková, J. (2012) *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido.

Nucová, L. (2021) *Vznik Československa jako téma pro práci s literárním textem v literární výchově na 2. stupni základní školy*. (Diplomová práce) Dostupné z: https://theses.cz/id/1ie012/Diplomova_prace_Lucie_Nucova.pdf.

Parker, M. (2017) *Povídejte si s dětmi: velké myšlenky*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.

Plachá, V. (2018) *Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve škole*. (Diplomová práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/qkbiv6/Plach_Disertan_prce.pdf.

Plich, J. (1974) *Rozvoj osobnosti a slovesné umění v procesu výchovy: o základech teorie výchovy slovesným uměním*. Praha: SPN.

Potužníková, E., Lokajíčková, V., & Janík, T. (2014). Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace*, 24(2), s. 185–221. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/618>.

Prstková, E. (2009) *Obráz druhé světové války v prozaických dílech pro děti a mládež vydaných po roce 1989*. (Diplomová práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/h2muiw_diplomova_prace_Prstkova.pdf.

Průcha, J., Mareš, J. & Walterová, E. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2017) *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Řeřichová, V. (2007) České dějiny pohledem současné literatury pro děti a mládež (Využití literatury pro děti a mládež ve výuce společenských věd). In *Seminář ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole – Historie a škola VI.*, Telč 15. října 2007. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/historie-a-skolavi-clovek-spolecnost-dejiny-seminar-ke-koncepci-vyuky-dejepisu-na-zakladni-a-stredniskole-klicove-kompetence-a-soucasny-stav-vzdelavani-v-dejepise>.

Říčan, J. et al. (2019) *Metodické provázení oborovými didaktikami*. Vydání první. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

- Segi Lukavská, J., ed. (2018) *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host.
- Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Sladová J. & kol. (2016) *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Slavík, J. et al. (2013) *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum.
- Spousta, V. (1997) *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno, Masarykova univerzita.
- Straková, J. (2010) Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, **60**(2), (s. 20–36).
- Straková, J. (2016) *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Stráníková, A. (2019) *Literatura pro mládež s tematikou holokaustu v recepci žáků základní školy (Morris Gleitzman – Kdysi, John Boyne – Chlapec v pruhovaném pyžamu)*. (Diplomová práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/pmyqm4_diplomova_prace_Stranikova.pdf.
- Stuchlíková, I. et al. (2015) *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Svobodová, J., Gejgušová, I. (2006) Komunikační složka přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In Ligoš, M. (ed.). *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. (s. 31–46) Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku,
- Sýkorová, P. (2016). Koncept Standardů společného základu ve Spojených státech amerických: výuka čtení v primárním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, **26**(1), s. 117–134. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5232/4328>.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K. & Šalamounová, Z. (2017) Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *ORBIS SCHOLAE*, **10**(2), s. 47–69. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek_Sedova_Salamounova.pdf.
- Škoda, J. & Doulík P. (2010) *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Šmakalová, K. (2018) Historická tematika v čítankách pro druhý stupeň ZŠ a odpovídající ročníky gymnaziálního vzdělávání. In *JAZYK-LITERATURA-KOMUNIKACE*, **2017**(2), s. 79–86.
- Šmakalová, Špačková, K. et al. (2016). *Porozumění čtenému. IV., Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Štěpáník, S. & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, **27**(1), s. 58–80. Dostupné z:

<https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/532>.

Štochl, M. (2005) *Teorie literární komunikace: úvod do studia literatury*. Praha: Akropolis.

Šubrtová, M. (2007) *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita.

Švec, Št. (2002) *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS.

Švamberk Šauerová, M. (2015) *Projekty formování pozitivního postoje dětí a dospívajících k četbě v podmínkách rodinné edukace*. Praha: Palestra.

Švaříček, R. & Šedřová K. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Toman, J. (1999) *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm.

Toman, J. (2006) Typologické proměny současné české uměleckonaučné literatury pro děti. In *Současnost literatury pro děti a mládež*. (s.59–66) Liberec: Technická univerzita.

Trávníček, J. (2008) *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.

Uhl Danielková, P., & Hausenblas, O. (2020) Prohloubení zážitku z četby v osobních záznamech žáků v 9. ročníku ZŠ. In Greger, D., ed. et al. *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. (s.75–110) Praha: Univerzita Karlova.

Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: Měření v psychologii*. Praha: Portál.

Vala, J. (2013) *Poezie, studenti a učitelé: recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vala, J. (2017) Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*, **67**(3), s. 279–294.

Vala, J. & kol. (2015) *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vala, J., & Kusá, J. (Eds.). (2016). *Text jako učební úloha: teorie – výzkum – aplikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Václavíková Helšusová, L. (2012) *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec: Technická univerzita.

Veverková, H. (2002) Učivo. In Kalhous, Z. & Obst, O. *Školní didaktika*. (s. 121–148) Praha: Portál.

Věříšová, I. a kol. (2007) *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC.

Vlašín, Š. (1984) *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel.

Vyskočilová, E. & Dvořák, D. *Žákovo pojetí učiva*. In Kalhous, Z. & Obst, O. *Školní didaktika*. (s. 53–55). Praha: Portál.

Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích: sborník z mezinárodního semináře. (2006) Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Wildová, R. (2002) Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. *Kritické listy*, 2002(7), s. 29. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_7_web.pdf.

Wolf, M. (2020) *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host.

Zbudilová, H. (2013). Literatura jako klíč mysl otevírající. In Bauman P. (ed.), *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. (s. 134–154) České Budějovice? Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Zormanová, L. (2014) *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014.

Zahraníční literatura:

Abrams, M. K. (1999) *A Glossary of Literary Terms*. Boston: Heinle & Heinle.

Anderson, K. J. & Cavallaro, D. (2002) Parents or Pop Culture? Children's Heroes and Role Models. *Childhood Education*, 78(3), 161–168.

Ariasi, N., Boscolo, P., Ballarin, Ch. & del Favero, L. (2011) Interest in an expository text: How does it flow from reading to writing?. *Learning and Instruction*, 21(3), 467–480. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947521000058>

Boerman-Cornell, W. (2015) Using historical graphic novels in high school history classes: Potential for contextualization, sourcing, and corroborating. *The History Teacher*, 48(2), 209–224.

Cai, M. (1992). Variables and values in historical fiction for children. *New Advocate*, 5(4), 279–291.

Childs, P., & Fowler, R. (2006). *The Routledge dictionary of literary terms*. London: Routledge. Dostupné z: https://www.uv.es/fores/The_Routledge_Dictionary_of_Literary_Terms.pdf

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cuddon, J. A. (2013). *A dictionary of literary terms and literary theory*. Chichester: Wiley-Blackwell, A John Wiley & Sons. Dostupné z: https://www.academia.edu/31794054/English_Penguin_Dictionary_Of_Literary_Terms_And_Literary_Theory

Dinno, A. (2017). dunn.test: Dunn's test of multiple comparisons using rank sums. R package version 1.3.5. Dostupné z <https://CRAN.R-project.org/package=dunn.test>

Dombaycı, M., Demir, M., Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2011). Quadruple Thinking: Caring Thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 12, 552–561. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/82227264.pdf>

Edgington, Wil. D. (2002) To Promote Character Education, Use Literature for Children and Adolescents. *Social Studies*, 93(3), 113–116.

Fisher, J. (2004) Historical fiction. In Hunt, P. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. (s. 490–498). Abingdon: Routledge.

- Garcia, A. & Thomas, P. L. (2012) Adventures with Text and Beyond: "Like Reading" and Literacy Challenges in a Digital Age. *The English Journal*, **101**(6), 93–96
Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/23269417?&seq=1#page_scan_tab_contents
- Ghandehari, Sh. (2013) Definition of Reader, as a Relative Concept, in Reader-Response Theories. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **70**, 1381–1388.
Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813002012>
- Hall, Robin (1993) How Children Think and Feel About War and Peace: An Australian Study. *Journal of Peace Research*, **30**(2), s. 181–196. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/425198?seq=1>
- Henschel, S., Meier Ch. & Roick Th. (2016) Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. *Learning and Instruction*, **44**, 11–21. Dostupné z: www.elsevier.com/locate/learninstruc.
- Holub, S. C., Tisak, M. S. & Mullins, D. (2008) Gender Differences in Children's Hero Attributions: Personal Hero Choices and Evaluations of Typical Male and Female Heroes. *Sex Roles*, **58** (7,8), 567–578.
- Huck, C. S., Hepler, S., & Hickman, J. (1987). *Children's literature in the elementary school* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hunt, P. (2004) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Oxon, New York: Routledge. Dostupné z: <http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/else-liliani-ssmhum/encyclopedia-childrens-literature.pdf>
- Induráin, C. M. (1995) Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. In K. Spang, I. Arelló & C. Mata (Eds.) *La novela histórica: teoría y comentarios*. (s. 13–63) Pamplona: EUNSA. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/Retrospectiva_sobre_la_evolucion_de_la_novela_historica.pdf.
- Jacobs, L. (1961). Historical Fiction for Children. *The Reading Teacher*, **14**(3), 191–194. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/20197363>.
- Kastenbaum, R., & Costa, P. T. (1977). Psychological perspectives on death. *Annual Review of Psychology*, **28**, s. 225–249. Dostupné z: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.28.020177.001301>.
- Kenyon, B. L. (2001). Current Research in Children's Conceptions of Death: A Critical Review. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, **43**(1), s. 63–91. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/0X2B-B1N9-A579-DVK1>.
- Klages, E. (n.d.) *Why Historical Fiction Is Important for 21st-Century Kids*. Brightly: A Penguin Random House Company. Dostupné z: <https://www.readbrightly.com/importance-of-kids-historical-fiction/>.
- Krepia, M., Krepia V. & Tsilingiri M. (2017) School Children's Perception of the Concept of Death. *International Journal of Caring Sciences*, **10**(3), 1717–1722. Dostupné z: http://www.internationaljournalofcaringsciences.org/docs/68_tsitsi_special_10_3.pdf.
- Listening, Literature, and the Sound of Text. (2018) *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **61**(4), 465–468. Dostupné z: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jaal.709>

- Mangen, A. & Weel A. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy*, **50**(3), 116–124 Dostupné z: [http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer_Mangen,Weel.pdf](http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/Mangen,Weel.pdf).
- McTigue Erin, Thornton Elaine & Wiese Patricia. (2013). AUTHENTICATION PROJECTS FOR HISTORICAL FICTION: Do You Believe It? *The Reading Teacher* . **66**(6), 495–505. Dostupné z: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer_AUTHENTICATION_PROJECTS_FOR_HISTORICAL_FICTION.pdf.
- Olin-Scheller, Ch. & Tengberg Ml. (2012) 'If It Ain't True, Then It's Just a Book!' The reading and teaching of faction literature. *Journal of Research in Reading*, **35**(2), 153–168. Dostupné z: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer_Olin-Scheller,Tengberg.pdf.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *Reading Teacher*, **57**(7), 640–645. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/289214995_Books_to_live_by_Using_children's_literature_for_character_education.
- Park, Jie Y. (2016). “He Didn't Add More Evidence”: Using Historical Graphic Novels to Develop Language Learners' Disciplinary Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, **60**(1), 35–43. Dostupné z: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.521>.
- Power, C. L. (2003) Challenging the pluralism of our past: Presentism and the selective tradition in historical fiction written for young people. *Teaching of English*, **37**(4), s. 425–466.
- Quinn, R. (2007) *Strategies to teach character education through children's literature*. (Theses and Dissertations). Dostupné z: <https://rdw.rowan.edu/etd/835>.
- Raviv, A., Oppenheimer, L. & Bar-Tal, D. (1999). How Children Understand War and Peace. *European Journal of Personality*, **1999**(1), s. 1–24. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/254784394_How_Children_Understand_War_and_Peace.
- R Core Team (2019). R: *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Dostupné z <https://www.R-project.org/>.
- Rycik, M. T., & Rosler, B. (2009) The return of historical fiction. *The Reading Teacher*, **63**(2), 163–166.
- Schwab, W. (2005) Now I get what it was really like: Reading historical fiction to understand history. *Library Media Connection*, **24**(2), 24–25.
- Schwebel, Sara L. (2003) Historical Fiction and the Classroom: History and Myth in Elizabeth George Speare's *The Witch of Blackbird Pond*. *Children's Literature in Education*, **34**(3), 195–218. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=2720c1af-f65c-4c3b-a255-594ea10658cf%40sessionmgr401>.

Speece, M. W., & Brent, S. B. (1984) Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, **55** (5), 1671–1686. Dostupné z:

https://www.jstor.org/stable/1129915?origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents.

Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, **20**, 679–686. Dostupné z:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212567115001239> .

van Buuren, S. (2018). *Flexible imputation of missing data*. Boca Raton: Chapman and Hall/CRC Press. Dostupné z <https://stefvanbuuren.name/fimd/>.

VanSledright, B. A. (2004) *What does it mean to read history? Fertile ground for cross-disciplinary collaborations?* *Reading Research Quarterly*, **39**(3), 342–346.

Williams, D. (2013) *An Investigation Into Historical Fiction In The Primary Classroom And Its Impact On Children's Historical Skills And Understanding*. (Dissertation)

Dostupné z:<https://pdfs.semanticscholar.org/5989/142316880a12f4eb84de3981feb9a1e59cce.pdf>.

White, S. H. & O'Brien J. E. (1999) What is a Hero? An exploratory study of students' conceptions of heroes. *Journal of Moral Education*, **28**(1), 81–95.

Webové stránky

Aktuální populační vývoj v kostce. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/aktualni-populacni-vyvoj-v-kostce>.

Children's Historical Fiction: A Personal Assessment. Dostupné z:

<https://historicalnovelsociety.org/childrens-historical-fiction-a-personal-assessment/>

"Historical Fiction for Children." Children's Literature Review. Dostupné z:

<https://www.encyclopedia.com/children/academic-and-educational-journals/historical-fiction-children>

The True Story of the 3 Little Pigs. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=vB07RfntTvw>

Seznam tabulek, grafů a obrázků

Tabulky:

Tabulka 1: Zastoupení ukázek s historickou tematikou v jednotlivých čítankách a ročnících

Tabulka 2: Znění položek, nabídky odpovědí a procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí – verze pro nižší ročníky

Tabulka 3: Výsledky analýzy reliability testu – verze pro nižší ročníky

Tabulka 4: Verze pro nižší ročníky – 95% konfidenční intervaly (CI) pro hrubý skór (HS)

Tabulka 5: Znění položek, nabídky odpovědí a procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí verze pro vyšší ročníky

Tabulka 6: Výsledky analýzy reliability testu – verze pro vyšší ročníky

Tabulka 7: Výzkumný soubor z hlediska pohlaví, ročníků a typů škol

Tabulka 8: Výzkumný soubor z hlediska pohlaví, ročníků a typů škol

Tabulka 9: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 1

Tabulka 10: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 2

Tabulka 11: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 3

Tabulka 12: Absolutní a relativní četnosti odpovědí na otázku Kolik knih s historickou tematikou jsi dosud přečetl/a?

Tabulka 13: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 4, část 1

Tabulka 14: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k položce: „Co si představíš, když se řekne válka?“

Tabulka 15: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 4, část smrt

Tabulka 16: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k položce: „Co si představíš, když se řekne smrt?“

Tabulka 17: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 4, hrdina

Tabulka 18: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 1

Tabulka 19: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 2

Tabulka 20: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 3

Tabulka 21: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 1

Tabulka 22: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 2

Tabulka 23: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 3

Tabulka 24: Základní popisné statistiky dosaženého skóre dle ročníků

Tabulka 25: Úspěšnost u jednotlivých otázek dle ročníků

Tabulka 26: Základní popisné statistiky dosaženého skóre dle typu školy

Tabulka 27: Úspěšnost u jednotlivých otázek dle typu školy

Tabulka 28: Základní popisné statistiky dosaženého skóre dle pohlaví

Tabulka 29: Úspěšnost u jednotlivých otázek dle pohlaví

Tabulka 30: Základní popisné statistiky dosaženého skóre srozumitelnosti (jen ZŠ)

Tabulka 31: Základní popisné statistiky dosaženého skóre srozumitelnosti (ZŠ i G)

Tabulka 32: Základní popisné statistiky dosaženého skóre srozumitelnosti (jen 6. ročníky)

Tabulka 33: Základní popisné statistiky dosaženého skóre srozumitelnosti (jen 9. ročníky)

Tabulka 34: Základní popisné statistiky skóre na škále působivosti dle pohlaví

Grafy:

Graf 1. Otázky a úkoly v čítankách Nová škola, Fraus a SPN

Graf 2: Zastoupení škol. Školy jsou seřazeny sestupně dle absolutního počtu žáků participujících na výzkumu. Poslední dvě kategorie reprezentují gymnázia a jsou vyčleněny pro lepší odlišení od základních škol. Využity jsou zkratky jednotlivých krajů.

Graf 3: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 1

Graf 4: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 1

Graf 5: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 2

Graf 6: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 2

Graf 7: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 3

Graf 8: Poměrné zastoupení chlapců a dívek v odpovědích k výzkumné otázce 3

Graf 9: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 4, část válka

Graf 10: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 4, část válka

Graf 11: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat dle zastoupení odpovědí na otázku „Co si představíš, když se řekne válka?“

Graf 12: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 4, smrt

Graf 13: Poměrné zastoupení pohlaví v odpovědích k výzkumné otázce 4, smrt

Graf 14: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat dle zastoupení odpovědí na otázku „Co si představíš, když se řekne smrt?“

Graf 15: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 4, část hrdina

Graf 16: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 4, část hrdina

Graf 17: Rozložení četnosti odpovědí k otázce „Kdo je hrdina?“

Graf 18: Poměrné zastoupení pohlaví v odpovědích na pobídku „Jmenuj konkrétního hrdinu/hrdinku (např. historická postava, literární postava, současný hrdina, rodinný příslušník, případně povolání)“.

Graf 19: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 1

Graf 20: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 1

Graf 21: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 2

Graf 22: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 2

Graf 23: Poměrné zastoupení ročníků v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 3

Graf 24: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, mladší žáci, ukázka 3

Graf 25: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 1

Graf 26: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 2

Graf 27: Poměrné zastoupení chlapců a děvčat v odpovědích k výzkumné otázce 5, starší žáci, ukázka 3

Graf 28: Průměrné hodnocení ukázek mladšími žáky (4. 5. 6. ročník)

Graf 29: Průměrné hodnocení ukázek žáky 9. ročníku

Obrázky:

Obrázek 1: Histogramy (přesněji jen sloupcové grafy) počtu správných odpovědí dle jednotlivých ročníků. Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Obrázek 2: Krabicové grafy počtu správných odpovědí dle jednotlivých ročníků

Obrázek 3: Histogramy (přesněji jen sloupcové grafy) počtu správných odpovědí dle typu školy. Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Obrázek 4: Krabicové grafy počtu správných odpovědí dle typu školy

Obrázek 5: Histogramy (přesněji jen sloupcové grafy) počtu správných odpovědí dle pohlaví žáka. Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Obrázek 6: Krabicové grafy počtu správných odpovědí dle pohlaví žáka

Obrázek 7: Histogramy skóru srozumitelnosti podle ročníku školní docházky (jen ZŠ). Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Obrázek 8: Histogramy skóru srozumitelnosti podle ročníku školní docházky (ZŠ i G). Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Obrázek 9: Krabicové grafy skóru srozumitelnosti podle ročníku školní docházky (ZŠ i G).

Obrázek 10: Histogramy skóru srozumitelnosti podle typu školy (jen 6. ročníky). Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Obrázek 11: Krabicové grafy skóru srozumitelnosti podle typu školy (jen 6. ročníky)

Obrázek 12: Histogramy skóru srozumitelnosti podle typu školy (jen 9. ročníky). Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Obrázek 13: Krabicové grafy skóru srozumitelnosti podle typu školy (jen 9. ročníky)

Obrázek 14: Histogramy skóru působivosti podle pohlaví žáka. Zvonová křivka znázorňuje hustotu pravděpodobnosti normálního rozdělení.

Obrázek 15: Krabicové grafy skóru působivosti podle pohlaví žáka

Přílohy

Příloha 1: Shrnutí výsledků kvantitativní části

Otázka/hypotéza	Statistický test	Statistika	p-hodnota	Míra účinku	Výsledek	Efekt	
O1	ročníky	test nezávislosti	$\chi^2(15) = 10,55$	$p = 0,78$	$\varphi = 0,12$	×	
	pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(5) = 5,73$	$p = 0,33$	$\varphi = 0,09$	×	
O2	ročníky	test nezávislosti	$\chi^2(24) = 27,63$	$p = 0,28$	$\varphi = 0,18$	×	
	pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(8) = 10,56$	$p = 0,23$	$\varphi = 0,11$	×	
O3	ročníky	test nezávislosti	$\chi^2(3) = 5,78$	$p = 0,12$	$\varphi = 0,13$	×	
	pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(1) = 0,20$	$p = 0,66$	$\varphi = 0,02$	×	
O4	válka, ročníky	test nezávislosti	$\chi^2(21) = 28,33$	$p = 0,13$	$\varphi = 0,18$	×	
	válka, pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(7) = 15,12$	$p = 0,03$	$\varphi = 0,13$	✓	slabý
	smrt, ročníky	test nezávislosti	$\chi^2(21) = 21,28$	$p = 0,44$	$\varphi = 0,16$	×	
	smrt, pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(7) = 16,35$	$p = 0,02$	$\varphi = 0,14$	✓	slabý
	hrdina, ročníky	test nezávislosti	$\chi^2(48) = 88,97$	$p < 0,001$	$\varphi = 0,24$	✓	slabý
	hrdina, pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(16) = 43,55$	$p < 0,001$	$\varphi = 0,17$	✓	slabý
O5	mladší, text 1, ročníky	test nezávislosti	$\chi^2(14) = 21,46$	$p = 0,09$	$\varphi = 0,19$	×	
	mladší, text 1, pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(7) = 18,72$	$p = 0,01$	$\varphi = 0,18$	✓	slabý
	mladší, text 2, ročníky	test nezávislosti	$\chi^2(14) = 14,43$	$p = 0,42$	$\varphi = 0,16$	×	
	mladší, text 2, pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(7) = 27,55$	$p < 0,001$	$\varphi = 0,22$	✓	slabý
	mladší, text 3, ročníky	test nezávislosti	$\chi^2(14) = 21,72$	$p = 0,08$	$\varphi = 0,19$	×	
	mladší, text 3, pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(7) = 14,70$	$p = 0,04$	$\varphi = 0,16$	✓	slabý
	starší, text 1, pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(7) = 5,28$	$p = 0,63$	$\varphi = 0,19$	×	
	starší, text 2, pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(7) = 5,95$	$p = 0,55$	$\varphi = 0,21$	×	
	starší, text 3, pohlaví	test nezávislosti	$\chi^2(7) = 9,75$	$p = 0,20$	$\varphi = 0,25$	×	
O6	ročníky	<i>H</i> test	$H(3) = 73,06$	$p < 0,001$	$\eta^2 = 0,20$	✓	silný
	školy	<i>U</i> test	$Z = 6,22$	$p < 0,001$	$r = 0,54$	✓	silný
	pohlaví	<i>U</i> test	$Z = 3,02$	$p = 0,003$	$r = 0,18$	✓	slabý
H1	<i>U</i> test	$Z = -1,04$	$p_{\text{jedn.}} = 0,85$	$r = -0,10$	×		
H2	6. ročníky	<i>U</i> test	$Z = 2,03$	$p_{\text{jedn.}} = 0,02$	$r = 0,24$	✓	slabý
	9. ročníky	<i>U</i> test	$Z = 3,54$	$p_{\text{jedn.}} < 0,001$	$r = 0,48$	✓	střední
H3	<i>U</i> test	$Z = 2,13$	$p_{\text{jedn.}} = 0,02$	$r = 0,12$	✓	slabý	

Příloha 2: Dotazník mladší žáci

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



DOTAZNÍK
Recepce textů s historickou tematikou

Tento dotazník vznikl jako součást řešení projektu IGA_PdF_2019_012 Výzkum recepce a interpretace textů s historickou tematikou Univerzity Palackého v Olomouci.

Milí žáci a milé žákyně,

před Vámi leží dotazník s krátkými texty, který se zaměřuje na recepci textu. Zajímá nás, jak na Vás texty působí, zda jim rozumíte. Prosíme Vás o jejich přečtení a následné vyplnění odpovědí na otázky, které se zaměřují na Vaše vnímání textu.

V dotazníku nejsou „správné“ nebo „nesprávné“ odpovědi.

Dotazník je anonymní, nebude možné určit, které odpovědi jsi uvedl ty, a nemá vliv na Tvoji klasifikaci v ČJL.

Pokud něčemu nebudeš rozumět, zeptej se.

Děkujeme za Váš čas. ☺

Olomouc 2019

Úvod:

- 1) Jsem: dívka – chlapec
2) Jsem žák(yně): ZŠ – víceletého gymnázia
3) Věk: _____

A. Literatura s historickou tematikou.

1. Co si představíš pod pojmem literatura s historickou tematikou? (můžeš zvolit více odpovědí)

- a) vyprávění o životě v dávné době
 b) vyprávění o panovnících
 c) válka
 d) dobrodružství
 e) tajemno
 f) nuda
 g) jiné: _____

2. Literatura s historickou tematikou je: (můžeš zvolit více odpovědí)

- a) poučná/informativní
 b) obohacující/přínosná
 c) zábavná
 d) čtivá
 e) zajímavá
 f) nezajímavá/nudná
 g) inspirativní/podnětná
 h) dobrodružná
 i) zastaralá/neaktuální
 j) jiné: _____

3. Čteš literaturu s historickou tematikou? ano – ne

4. Kolik knih s historickou tematikou jsi dosud přečetl/a?

- a) 0
 b) 1–2
 c) 3–5
 d) více než 5

B. Asociace pojmů

5. Co si představíš, když se řekne **válka**? (zkus napsat heslovitě, 2–3 slovy)

6. Jaké pocity v tobě slovo **válka** vyvolává?(můžeš zvolit více odpovědí)

- | | |
|---------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) vztek | <input type="checkbox"/> f) strach |
| <input type="checkbox"/> b) radost/štěstí | <input type="checkbox"/> g) překvapení |
| <input type="checkbox"/> c) smutek | <input type="checkbox"/> h) bolest |
| <input type="checkbox"/> d) znechucení | <input type="checkbox"/> i) jiné _____ |
| <input type="checkbox"/> e) nic/lhostejnost | |

7. Co si představíš, když se řekne **smrt**? (zkus napsat heslovitě, 2–3 slovy)

8. Jaké pocity v tobě slovo **smrt** vyvolává? (můžeš zvolit více odpovědí)

- | | |
|---------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) vztek | <input type="checkbox"/> f) strach |
| <input type="checkbox"/> b) radost/štěstí | <input type="checkbox"/> g) překvapení |
| <input type="checkbox"/> c) smutek | <input type="checkbox"/> h) bolest |
| <input type="checkbox"/> d) znechucení | <input type="checkbox"/> i) jiné _____ |
| <input type="checkbox"/> e) nic/lhostejnost | |

9. Kdo je podle tebe **hrdina/hrdinka**? (zkus napsat heslovitě, 2–3 slovy)

10. Jmenuj konkrétního **hrdinu/hrdinku** (např. historická postava, literární postava, současný hrdina, rodinný příslušník, případně povolání).

11. Čím se vyznačuje **hrdina/hrdinka**? (můžeš zvolit maximálně 5 odpovědí)

- | | |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) odvaha | <input type="checkbox"/> j) muž |
| <input type="checkbox"/> b) humor | <input type="checkbox"/> k) žena |
| <input type="checkbox"/> c) zbraň | <input type="checkbox"/> l) dítě |
| <input type="checkbox"/> d) slovo | <input type="checkbox"/> m) pomsta |
| <input type="checkbox"/> e) srdce | <input type="checkbox"/> n) obyčejnost / každý člověk |
| <input type="checkbox"/> f) nadpřirozené schopnosti | <input type="checkbox"/> o) krutost |
| <input type="checkbox"/> g) spravedlnost | <input type="checkbox"/> p) pýcha |
| <input type="checkbox"/> h) laskavost | <input type="checkbox"/> r) skromnost |
| <input type="checkbox"/> i) skutečnost | <input type="checkbox"/> s) jiné _____ |

C. Posouzení a porozumění textu

INSTRUKCE: Přečti si pozorně text a odpověz na otázky. Označ **křížkem** čtvereček s odpovědí, která ti vyhovuje. Pokud se spleteš, **začerni** vyznačenou odpověď (čtvereček) a označ novou možnost (čtvereček) křížkem. Dobře si to rozmysli, k začerněnému čtverečku už se později nelze vrátit.

UKÁZKA 1

26. října 1941 jsme se znovu přestěhovali. Chlodná ulice už nepatří do ghetta. Museli jsme odejít. Němci neustále ubírají ulice a přidávají obyvatele. Náš nový dům v Senné ulici je ještě menší.

Jak dlouho tu zůstaneme? Všichni jsme vyčerpaní hladu, nemocemi a obavami. Slýcháme příšerné věci. Říká se, že jsou vlaky, které odjíždějí do děsivých míst.

Dočkáme se konce války? Vrátime se do Krochmalné ulice? Bude si moct Mietek a ostatní mrňouskové hrát a žít jako děti? Stanou se z nás zase Poláci stejní jako ostatní?

V sobotu ráno předstíráme, že nás zajímá, co se píše v novinách vydávaných sirotčincem, ale není tam ta jediná zpráva, na kterou čekáme: co s námi bude? Kvůli hladu a starostem začínáme vypadat jako malí staříci. Z ghetta se stává maličká země, ještě uzavřenější sama do sebe. Když někdo bez povolení překročí hranici, čeká ho trest smrti. Nikdo neví nic o tom, co se děje tam, na druhé straně zdi, kde žijí Poláci. Je to dál než Amerika.

Irene Cohen-Janca, *Poslední cesta: Doktor Korzak a jeho děti*

I. Porozumění textu ukázka č. 1

Na základě textu odpověz na následující otázky:

1. Ve které zemi se odehrává děj příběhu?

- a) Německo
- b) Československo
- c) Polsko
- d) Spojené státy americké

2. Které tvrzení je pravdivé?

- a) Chlodná ulice je součástí ghetta.
- b) Senná ulice je součástí ghetta.
- c) Krochmalná ulice je součástí ghetta
- d) Žádná z ulic nepatří do ghetta.

3. Které z uvedených slov nejlépe vystihuje život v ghettu?

- a) volnost
- b) utrpení
- c) sirotčinec
- d) bezpečí

II. Posouzení textu:

4. Na stupnici 1 až 5 označuj ukázkou jako ve škole (1 nejlepší, 5 nejhorší)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

	ano	spíš ano	spíš ne	ne
5. Text je srozumitelný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Text se mi líbí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Přejde mi, že popis událostí je podobný skutečnosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Přečetl bych si text, popř. celou knihu znovu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Text je poučný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Text se četl dobře.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Text je nudný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Chápu význam textu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Text je krásný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Jaké pocity v tobě **ukázka** vyvolává? (můžeš zvolit maximálně 3 odpovědi)

- a) vztek
- b) radost/štěstí
- c) smutek
- d) znechucení
- e) strach
- f) nic/lhostejnost
- g) překvapení
- h) bolest
- i) jiné _____

UKÁZKA č. 2

Věznice Chantilly, 15. Germinal roku II (4. dubna 1794)

Sotva dokážu napsat, co jsem se dozvěděla. Slzy mi padají na papír. Pojedu do vězení v Paříži! Bez maminky! Strážce mě povolal a byl hluchý k mým i maminčiným prosbám, aby mě tu nechal nebo aby ji naložil taky. Strašný zlý člověk. Když si představím, co mě čeká, svírá mě nekonečná hrůza.

Budu mít přece jen někoho, kdo mě utěší – ale bylo by ode mě sobecké, abych se z toho radovala. Cécile pojedou do Paříže se mnou. Přišla do mé cely v slzách. Její maminku tu taky nechají. Ani nám neřekli, kam nás zavřou. Natož, proč nás odvázejí. Co jsme provedli, že si zasloužíme takový osud? Musím být statečná, ale strašně se bojím. Mou jedinou nadějí je, že mě zavřou do stejného vězení jako tatínka. Nevím však, kde vlastně je. Maminka mi slibuje, že udělá všechno na světě, aby se ke mně co nejdřív dostala.

Snažily jsme se trochu sebrat, ale jakmile maminka odešla, zase jsme se rozplakaly. Co se s námi stane?

Sue Reid, *Ve stínu gilotiny*

I. Porozumění textu ukázka č. 2

Na základě textu odpověz na následující otázky:

1. Ve které zemi se odehrává děj příběhu?

- a) Německo
- b) Francie
- c) Polsko
- d) Anglie

2. Které tvrzení je pravdivé?

- a) Dívka bude odvezena do věznice Chantilly bez maminky.
- b) Maminka dívky bude odvezena do Paříže.
- c) Dívka bude odvezena do věznice v Paříži.
- d) Maminka bude odvezena do věznice Chantilly.

3. Které z uvedených slov nejlépe vystihuje pocit hlavní hrdinky?

- a) radost
- b) smutek
- c) vztek
- d) bezpečí

II. Posouzení textu:

4. Na stupnici 1 až 5 označuj ukázkou jako ve škole (1 nejlepší, 5 nejhorší)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

	ano	spíš ano	spíš ne	ne
5. Text je srozumitelný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Text se mi líbí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Přejde mi, že popis událostí je podobný skutečnosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Přečetl bych si text, popř. celou knihu znovu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Text je poučný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Text se četl dobře.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Text je nudný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Chápu význam textu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Text je krásný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Jaké pocity v tobě **ukázka** vyvolává? (můžeš zvolit maximálně 3 odpovědi)

- | | |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) vztek | <input type="checkbox"/> f) nic/lhostejnost |
| <input type="checkbox"/> b) radost/štěstí | <input type="checkbox"/> g) překvapení |
| <input type="checkbox"/> c) smutek | <input type="checkbox"/> h) bolest |
| <input type="checkbox"/> d) znechucení | <input type="checkbox"/> i) jiné _____ |
| <input type="checkbox"/> e) strach | |

UKÁZKA č. 3

Kdysi jsem ležel na poli někde v Polsku a nebyl jsem si jistý, jestli jsem naživu nebo mrtvý.

Znáte to, jak vyskočíte z jedoucího vlaku a nacisté po vás střílejí z kulometů a vidíte, jak se na vás řítí ostré pařezy, a pak dopadnete na zem tak tvrdě, že máte pocit, že jste si rozrazili lebku a hrudí vám prošly kulky a nepřežijete, ani když se budete modlit k Bohu, Ježíši, Panence Marii, papeži a Richmal Cromptonové?

Tak přesně tohle se stalo chudince Chaye.

Leží vedle mě v trávě, krvácí a nedýchá.

Natáhnu se a dotknu se jejího obličeje. Až se trochu oklepu, odtáhnou ji někam dál od koleji na klidnější místo.

I Zelda leží vedle mě. Choulíme se k sobě a sledujeme, jak vlak mizí v dálce.

Morris Gleitzman, *Kdysi*

I. Porozumění textu ukázka č. 3

Na základě textu odpověz na následující otázky:

1. Ve které zemi se odehrává děj příběhu?

- a) Německo
 b) Československo
 c) Polsko
 d) Spojené státy americké

2. Které tvrzení je pravdivé?

- a) Zelda je mrtvá.
 b) Chaye je mrtvá.
 c) Chaye je živá.
 d) Chaye je pouze zraněná.

3. Které z uvedených slov nejlépe vystihuje pocit hlavního hrdiny?

- a) radost
 b) smutek
 c) vztek
 d) strach

II. Posouzení textu:

4. Na stupnici 1 až 5 oznámkuj ukázkou jako ve škole (1 nejlepší, 5 nejhorší)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

	ano	spíš ano	spíš ne	ne
5. Text je srozumitelný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Text se mi líbí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Přejde mi, že popis události je podobný skutečnosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Přečetl bych si text, popř. celou knihu znovu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Text je poučný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Text se četl dobře.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Text je nudný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Chápu význam textu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Text je krásný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Jaké pocity v tobě **ukázka** vyvolává? (můžeš zvolit maximálně 3 odpovědi)

- a) vztek
- b) radost/štěstí
- c) smutek
- d) znechucení
- e) strach

- f) nic/lhostejnost
- g) překvapení
- h) bolest
- i) jiné _____

Příloha 3: Dotazník starší žáci (bez titulní strany, která je totožná s dotazníkem pro mladší žáky)

Úvod:

- 1) Jsem: dívka – chlapec
2) Jsem žák(yně): ZŠ – víceletého gymnázia
3) Věk: _____

A. Literatura s historickou tematikou.

1. Co si představíš pod pojmem literatura s historickou tematikou? (můžeš zvolit více odpovědí)

- a) vyprávění o životě v dávné době
 b) vyprávění o panovnících
 c) válka
 d) dobrodružství
 e) tajemno
 f) nuda
 g) jiné: _____

2. Literatura s historickou tematikou je: (můžeš zvolit více odpovědí)

- a) poučná/informativní
 b) obohacující/přínosná
 c) zábavná
 d) čtivá
 e) zajímavá
 f) nezajímavá/nudná
 g) inspirativní/podnětná
 h) dobrodružná
 i) zastaralá/neaktuální
 j) jiné: _____

3. Čteš literaturu s historickou tematikou? ano – ne

4. Kolik knih s historickou tematikou jsi dosud přečetl/a?

- a) 0
 b) 1–2
 c) 3–5
 d) více než 5

B. Asociace pojmů

5. Co si představíš, když se řekne **válka**? (zkus napsat heslovitě, 2–3 slovy)

6. Jaké pocity v tobě slovo **válka** vyvolává?(můžeš zvolit více odpovědí)

- | | |
|---------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) vztek | <input type="checkbox"/> f) strach |
| <input type="checkbox"/> b) radost/štěstí | <input type="checkbox"/> g) překvapení |
| <input type="checkbox"/> c) smutek | <input type="checkbox"/> h) bolest |
| <input type="checkbox"/> d) znechucení | <input type="checkbox"/> i) jiné _____ |
| <input type="checkbox"/> e) nic/lhostejnost | |

7. Co si představíš, když se řekne **smrt**? (zkus napsat heslovitě, 2–3 slovy)

8. Jaké pocity v tobě slovo **smrt** vyvolává? (můžeš zvolit více odpovědí)

- | | |
|---------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) vztek | <input type="checkbox"/> f) strach |
| <input type="checkbox"/> b) radost/štěstí | <input type="checkbox"/> g) překvapení |
| <input type="checkbox"/> c) smutek | <input type="checkbox"/> h) bolest |
| <input type="checkbox"/> d) znechucení | <input type="checkbox"/> i) jiné _____ |
| <input type="checkbox"/> e) nic/lhostejnost | |

9. Kdo je podle tebe **hrdina/hrdinka**? (zkus napsat heslovitě, 2–3 slovy)

10. Jmenuj konkrétního **hrdinu/hrdinku** (např. historická postava, literární postava, současný hrdina, rodinný příslušník, případně povolání).

11. Čím se vyznačuje **hrdina/hrdinka**? (můžeš zvolit maximálně 5 odpovědí)

- | | |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) odvaha | <input type="checkbox"/> j) muž |
| <input type="checkbox"/> b) humor | <input type="checkbox"/> k) žena |
| <input type="checkbox"/> c) zbraň | <input type="checkbox"/> l) dítě |
| <input type="checkbox"/> d) slovo | <input type="checkbox"/> m) pomsta |
| <input type="checkbox"/> e) srdce | <input type="checkbox"/> n) obyčejnost / každý člověk |
| <input type="checkbox"/> f) nadpřirozené schopnosti | <input type="checkbox"/> o) krutost |
| <input type="checkbox"/> g) spravedlnost | <input type="checkbox"/> p) pýcha |
| <input type="checkbox"/> h) laskavost | <input type="checkbox"/> r) skromnost |
| <input type="checkbox"/> i) skutečnost | <input type="checkbox"/> s) jiné _____ |

C. Posouzení a porozumění textu

INSTRUKCE: Přečti si pozorně text a odpověz na otázky. Označ křížkem čtvereček s odpovědí, která ti vyhovuje. Pokud se spleteš, začerni vyznačenou odpověď (čtvereček) a označ novou možnost (čtvereček) křížkem. Dobře si to rozmysli, k začerněnému čtverečku už se později nelze vrátit.

UKÁZKA č. 1

Tohle se stalo v úterý 11. června

Ztěžka jsem polkla. Pokoušela jsem se sama sebe přesvědčit, že ten tank nebude střílet naším směrem. V tu chvíli bez varování se kolem rozlehl strašlivý výbuch – nejsilnější, jaký jsem kdy slyšela. Dveře vylétly z pantů a okno se roztránilo na kousky. Střeby se rozsypaly po podlaze. Asi jsem vykřikla, ale všechno bylo tak zmatené, že ve skutečnosti nevím, co se událo. Nakonec jsem zjistila, že se i s tetou Régine a Charlesem krčíme pod dubovým kuchyňským stolem – zděšení do morku kostí a tak v šoku, že jsme ani nemohli brečet.

Leželi jsme na podlaze celé hodiny a já jsem svírala nohy od stolu tak pevně, až mě bolely ruce. Při každém dalším výbuchu jsem sebou trhla. Palba venku pokračovala. Teta měla obličej stejně bílý jako útesy před domem. Jenom ležela na zemi a zírala slepě do prázdna. Charles se držel maminky jako klíště a plakal. Po chvíli jsem mu začala zpívat. Po celou dobu jsem však z hlavy nemohla vypudit jednu děsivou myšlenku. Stačilo by jenom, aby si to jedna z těch tankových střel namířila naším směrem, a znamenalo by to „sbohem Sophie“. Ale já jsem nechtěla umřít.

Ten rámus byl ohlušující – kovové dunění tanků, které rachotily čím dál blíž, kanonáda z lodních děl, svištění střel následované strašnými výbuchy, ječení letadel nad hlavou a štěkání jejich kulometů, neustálá střelba ze samopalů, výstřely z pušek – a do toho všeho se mísily výkřiky a sténání mužů.

Už jsem ani nemyslela na vojáky venku – kolik jich je mrtvých nebo zraněných. Jediné, na co jsem mohla pomyslet, bylo: přežijeme tohle peklo?

Jill Atkinsonová, *Sofina tajná válka*

I. Porozumění textu

Na základě textu odpověz na následující otázky:

1. Dívka, která příběh vypráví, se jmenuje:

- a) Régine
- b) Charley
- c) Jill
- d) Sofie

2. Které tvrzení je pravdivé?

- a) Před boji se schovávala dívka s příbuznými ve sklepě.
- b) Před boji se schovávala dívka s příbuznými pod kuchyňským stolem.
- c) Před boji se schovávala dívka s příbuznými pod oknem.
- d) Před bojem utekla dívka s příbuznými z domu.

3. Které z uvedených slov nejlépe vystihuje pocit hlavní hrdinky?

- a) radost
- b) strach
- c) smutek
- d) bezpečí

II. Posouzení textu:

4. Na stupnici 1 až 5 oznámkuj ukázkou jako ve škole (1 nejlepší, 5 nejhorší)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

	ano	spíš ano	spíš ne	ne
5. Text je srozumitelný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Text se mi líbí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Přijde mi, že popis události je podobný skutečnosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Přečetl bych si text, popř. celou knihu znovu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Text je poučný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Text se četl dobře.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Text je nudný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Chápu význam textu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Text je krásný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Jaké pocity v tobě **ukázka** vyvolává? (můžeš zvolit maximálně 3 odpovědi)

- | | |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) vztek | <input type="checkbox"/> f) nic/lhostejnost |
| <input type="checkbox"/> b) radost/štěstí | <input type="checkbox"/> g) překvapení |
| <input type="checkbox"/> c) smutek | <input type="checkbox"/> h) bolest |
| <input type="checkbox"/> d) znechucení | <input type="checkbox"/> i) jiné _____ |
| <input type="checkbox"/> e) strach | |

UKÁZKA č. 2

Bylo po jedenácté v noci, když vůz přijel. Slyšela jsem chmurné volání „Vyneste své mrtvé!“ mnohem dřív než dojel k našim dveřím. Byl menší, než jak jsem si ho představovala, a táhl ho ztrhaný osel. Hlídač odemkl dveře a kočí mi pomohl tetičku vynést ven. Ve voze už leželo pět nebo šest dalších nešťastníků. Naštěstí tam nebyli naházení, jak jsem se obávala, ale byli uloženi, jak nejlíp to šlo. Dva z nich byli skutečně nazí, ale další tři byli ustrojeni v nejrůznějších šatech. Poslední tělo bylo zabalené v rozedrané plachtě. Já jsem tetičku Nell zabalila do čisté přikrývky, aby ji nikdo nemohl okukovat.

„Chtěla bych jet s ní,“ řekla jsem kočímu. „Abych viděla místo jejího posledního odpočinku.“

Muž jenom zavrtěl hlavou. „Tohle už jsem slyšel nejmíň stokrát,“ řekl mi laskavým hlasem.

„Ale je to proti zákonům. Musíte zůstat zavřená v domě.“

„Mám peníze...“

„Nepokoušejte se mě podplatit. Copak chcete, abych strávil zbytek života ve vězení?“

Jak kára drkotala dál, odříkávala jsem poslední modlitbu za tetičku a pak jsem si zakryla obličej rukama. Slyšela jsem rachot kol, oddechování osla a znovu truchlivé vyvolávání.

„Vyneste své mrtvé!“

Pomyslela jsem, kolik lidí dnešní noci odevzdá své drahé zesnulé. Kolik dalších chudáků se přidá na poslední cestu k tetičce, aby je pak všechny svrhli do narychlo vykopané jámy. Neotevřela jsem oči, dokud ty pochmurné zvuky konečně nezanimly v dálce. Ten zvuk kol drkotajících po dlažbě mě bude pronásledovat celý život.

Pamela Oldfieldová, *Morová epidemie*

I. Porozumění textu

Na základě textu odpověz na následující otázky:

1. Kolik těl leželo na voze, když přijel?

- a) tři
- b) dvě
- c) pět až šest
- d) čtyři

2. Které tvrzení je pravdivé?

- a) Dívka tělo tetičky doprovodila až na hřbitov.
- b) Dívka se snažila podplatit kočího, aby mohla jet s tetičkou na hřbitov.
- c) Dívka byla odvedena do vězení.
- d) Kočí přijal úplatek.

3. Jak zemřela dívčina tetička Nell?

- a) byla zabita
- b) věkem/na stáří
- c) na mor
- d) nezemřela

II. Posouzení textu:

4. Na stupnici 1 až 5 označuj ukázkou jako ve škole (1 nejlepší, 5 nejhorší)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

	ano	spíš ano	spíš ne	ne
5. Text je srozumitelný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Text se mi líbí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Přijde mi, že popis událostí je podobný skutečnosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Přečetl bych si text, popř. celou knihu znovu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Text je poučný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Text se četl dobře.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Text je nudný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Chápu význam textu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Text je krásný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Jaké pocity v tobě **ukázka** vyvolává? (můžeš zvolit maximálně 3 odpovědi)

- a) vztek
- b) radost/štěstí
- c) smutek
- d) znechucení
- e) strach
- f) nic/lhostejnost
- g) překvapení
- h) bolest
- i) jiné _____

UKÁZKA č. 3

Často přemýšlím, jak naše rodina prožila ty své poslední společné týdny. Představuji si, jak moji rodiče, oloupeni o všechno, co měli, byli vyhnáni z domova a nahnáni do ghetta.

Pak nám bylo nařízeno opustit ghetto. Moji rodiče se určitě nemohli dočkat, až odjedou z té čtvrti, obehnané ostnatým drátem – pryč od tyfu, tlačenice, špíny a strádání. Měli ale vůbec tušení, kam se dostanou? Řekli jim, že se stěhují na lepší místo? Někam, kde bude jídlo a práce? Zaslechli už něco o táborech smrti?

Přemýšlím, jak jim bylo, když hnáni na nádraží se stovkami dalších Židů. Nacpáni do dobytčáků, kde jich bylo tolik, že všichni museli stát. Propadli panice, když zjistili, že je zvenku zamkli?

Představuji si, jak mě matka silně tiskla, aby mě chránila před zápachem, pláčem a strachem uvnitř toho přečpaného vozu. Bezpochyby už tušila, že nejedou na bezpečné místo. Kde asi stála? Byla uprostřed vozu? Byl můj otec vedle ní? Říkal jí, aby byla statečná? Mluvili o tom, co udělat?

Kdy učinili to rozhodnutí?

A říkala moje matka „promiňte, promiňte, promiňte“, když si razila cestu mezi těmi všemi lidmi až k dřevěné stěně vozu? A šeptala moje jméno, když mě pevně balila do teplé přikrývky? Líbala mě a říkala, že mě má ráda? Plakala? Modlila se?

Představuji si, jak se to celé pak muselo odehrát. Když vlak ve vesnici zpomalil, matka se nejdříve podívala otvorem u střechy dobytčáku, který byl zakryt ostnatým drátem. Spolu s otcem ten otvor zvětšili. Potom mě zvedla nad hlavu, vstříc tlumenému světlu.

Pak mě matka vyhodila z vlaku.

(Ruth Vander Zee *Příběh Eriky*)

I. Porozumění textu

Na základě textu odpověz na následující otázky:

1. Rodiče vypravěčky Eriky byly:

- a) Němci
- b) Židé
- c) Češi
- d) katolíci

2. Které tvrzení je pravdivé?

- a) Matka vyhodila dítě, když vlak zastavil.
- b) Otec vyhodil dítě z jedoucího vlaku.
- c) Matka s otcem dítě ukryli do bezpečí.
- d) Matka vyhodila dítě z jedoucího vlaku.

3. Cestující v dobytčáku prožívali:

- a) strach
- b) pocit bezpečí
- c) radost
- d) vztek

II. Posouzení textu:

4. Na stupnici 1 až 5 oznámkuj ukázkou jako ve škole (1 nejlepší, 5 nejhorší)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

	ano	spíš ano	spíš ne	ne
5. Text je srozumitelný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Text se mi líbí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Půjde mi, že popis události je podobný skutečnosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Přečetl bych si text, popř. celou knihu znovu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Text je poučný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Text se četl dobře.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Text je nudný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Chápu význam textu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Text je krásný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Jaké pocity v tobě **ukázka** vyvolává? (můžeš zvolit maximálně 3 odpovědi)

- | | |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) vztek | <input type="checkbox"/> f) nic/lhostejnost |
| <input type="checkbox"/> b) radost/štěstí | <input type="checkbox"/> g) překvapení |
| <input type="checkbox"/> c) smutek | <input type="checkbox"/> h) bolest |
| <input type="checkbox"/> d) znechucení | <input type="checkbox"/> i) jiné _____ |
| <input type="checkbox"/> e) strach | |

Příloha 4: Texty rozhovor

V době druhé světové války se odehrává příběh varšavských židovských sirotků. Válka mění podobu města, sirotčinec se opakovaně stěhuje na novou adresu, život už není jako dřív. A přeci malý ostrůvek štěstí vytváří kolem sebe a sirotků doktor Korczak. O životě za hradbou ghetta vypráví jeden ze sirotků, Šimon.

UKÁZKA 1

I když náš dům díky Panu Doktorovi ještě trochu připomíná dřívější svět ghetto, je čím dál podivnější a ubožejší. Každý den do něj ze všech koutů země přijíždějí Židé a je v něm čím dál tím méně místa. Ulice se hemží lidmi, všude jsou žebráci, lidé v hadrech se snaží prodat staré krámy. Na chodnících sedí celé rodiny, které nemají střechu nad hlavou, a choulí se jeden k druhému, aby neumrzli.

Je slyšet hudebníky a operní pěvce, kteří byli před válkou slavní a teď žebrají a čekají, až jim někdo hodí pár drobných.

Poštovní úřad už nedoručuje poštu a potravinové balíky, které Pan Doktor dostával z celého světa, jsou teď zakázané.

Kluci chytají kočky, aby lovily krysy, které zaplavují ghetto. Mezi kluky jsou také pašeráci, co se snaží dostat ven z ghetta, ti nejmenší prolézají kanály nebo dírami ve zdi, aby se dostali na druhou stranu, kde dál běží normální život. Snaží se přinést trochu jídla svým rodinám.

26. října 1941 jsme se znovu přestěhovali. Chladná ulice už nepatří do ghetta. Museli jsme odejít. Němci neustále ubírají ulice a přidávají obyvatele. Náš nový dům v Senné ulici je ještě menší.

Jak dlouho tu zůstaneme? Všichni jsme vyčerpaní hladu, nemocemi a obavami. Slýcháme příšerné věci. Říká se, že jsou vlaky, které odjíždějí do děsivých míst.

Dočkáme se konce války? Vrátime se do Krochmalné ulice? Bude si moct Mietek a ostatní mrňouskové hrát a žít jako děti? Stanou se z nás zase Poláci stejní jako ostatní?

V sobotu ráno předstíráme, že nás zajímá, co se píše v novinách vydávaných sirotčincem, ale není tam ta jediná zpráva, na kterou čekáme: co s námi bude? Kvůli hladu a starostem začínáme vypadat jako malí staříci. Z ghetta se stává maličká země, ještě uzavřenější sama do sebe. Když někdo bez povolení překročí hranici, čeká ho trest smrti. Nikdo neví nic o tom, co se děje tam, na druhé straně zdi, kde žijí Poláci. Je to dál než Amerika.

Irene Cohen-Janca, *Poslední cesta: Doktor Korczak a jeho děti*

Ve Francii vypukla Velká francouzská revoluce. Isabella s celou rodinou s napětím sledují, jak jim nová nařízení namířená proti šlechtě zabavují majetek, ukrajují z jejich privilegií. Časem zjišťují, že se stali vězni na venkovském sídle, bohužel i rodinné sídlo jsou nuceni členové rodiny postupně opouštět. Jednoho dne je do věznice Chantilly odvezena i Isabella s matkou. Zde společně čekají, co se s nimi stane.

UKÁZKA č. 2

Věznice Chantilly, 3. Pluviôse roku II (23. leden 1794)

Do Paříže odvázejí stále víc a víc vězňů. Věznice je ale stejně přeplněná jako dřív. Jakmile jeden vůz s vězni odjede, přijede další plný podezřelých. Občas se mi zdá, že musí být ve vězení nebo na cestě do něj aspoň polovina Francie. Proč proboha zavírají tolik lidí do vězení? A kdy tohle šílenství skončí? Často myslím na svého bratra i Armanda. Modlím se, aby byli pořád na svobodě. Někdy mě moc mrzí, že jsem tehdy neutekla s Françoisem. Byla bych na svobodě taky. Je snad na světě nějaké hezčí slovo.

Věznice Chantilly, 15. Germinal roku II (4. dubna 1794)

Sotva dokážu napsat, co jsem se dozvěděla. Slzy mi padají na papír. Pojedu do vězení v Paříži! Bez maminky! Strážce mě povolal a byl hluchý k mým i maminciným prosbám, aby mě tu nechal nebo aby ji naložil taky. Strašný zlý člověk. Když si představím, co mě čeká, svírá mě nekonečná hrůza.

Budu mít přece jen někoho, kdo mě utěší – ale bylo by ode mě sobecké, abych se z toho radovala. Cécile pojede do Paříže se mnou. Přišla do mé cely v slzách. Její maminku tu taky nechají. Ani nám neřekli, kam nás zavřou. Natož, proč nás odvázejí. Co jsme provedli, že si zasloužíme takový osud? Musím být statečná, ale strašně se bojím. Mou jedinou nadějí je, že mě zavřou do stejného vězení jako tatínka. Nevím však, kde vlastně je. Maminka mi slibuje, že udělá všechno na světě, aby se ke mně co nejdřív dostala.

Snažily jsme se trochu sebrat, ale jakmile maminka odešla, zase jsme se rozplakaly. Co se s námi stane?

Sue Reid, *Ve stínu gilotiny*

Kdysi žil v Polsku v klášteře devítiletý chlapec Felix. Jednoho dne se vydal na cestu domů s úmyslem varovat své rodiče před nacisty, sám se vlivem události ocitl v ghettu, kde pomáhal s dětmi a jako skvělý vypravěč příběhů se stal asistentem doktora Barneyho. Jednoho dne přišlo povolání k transportu pro všechny děti, o než se staral doktor Barney. Vlak mířil ke svému cíli, a tak...

UKÁZKA č. 3

Kdysi jsem ležel na poli někde v Polsku a nebyl jsem si jistý, jestli jsem naživu nebo mrtvý.

Znáte to, jak vyskočíte z jedoucího vlaku a nacisté po vás střílejí z kulometů a vidíte, jak se na vás rítí ostré pařezy, a pak dopadnete na zem tak tvrdě, že máte pocit, že jste si rozrazili lebku a hrudí vám prošly kulky a nepřežijete, ani když se budete modlit k Bohu, Ježíši, Panence Marii, papeži a Richmal Cromptonové?

Tak přesně tohle se stalo chudince Chaye.

Leží vedle mě v trávě, krvácí a nedýchá.

Natáhnu se a dotknu se jejího obličje. Až se trochu oklepu, odtáhnu ji někam dál od kolejí na klidnější místo.

I Zelda leží vedle mě. Choulíme se k sobě a sledujeme, jak vlak mizí v dálce.

„Jsi v pořádku?“ ptám se.

„Ano,“ odpoví. „A ty?“

Přikývnu. I moje brýle jsou v pořádku.

„Máme štěstí,“ dodá smutně.

„Ano,“ přikývnu. „To máme.“

Morris Gleitzman, *Kdysi*

Sofie je mladá dívka, která žije na pobřeží severní Francie, poklidný život ve vesnici na břehu oceánu naruší druhá světová válka, okupace Francie. Sofie ve svém deníku zachycuje změnu, kterou sebou nová politická situace přináší. S obavami sleduje, jak se válka blíží blíže a blíže jejich vesnici.

UKÁZKA č. 1

Úterý 4. června

Každým dnem je na hlavní silnici čím dál víc uprchlíků. Moc ráda bych jim všem pomohla, ale maminka říká, že nemůžeme nakrmit celou Francii. Asi má pravdu. Musíme si šetřit jídlo na horší časy.

Ti britští a francouzští vojáci, o kterých jsme slyšeli minulý týden – ti, kteří se dostali do pasti na plážích u Dunkerque – no, tak spoustu z nich prý zachránily bitevní lodě a spousta malých člunů, které se k nim vydaly přes moře z Anglie, ale tisíce dalších padly nebo se dostaly do zajetí. Ptala jsem se táty, co se stane s těmi zajatci. Vysvětlil mi, že je až do konce války zavrou do zajateckých táborů a že bude ještě mnohem víc obětí i zajatců, než válka skončí.

Válka je strašlivá!

Patrice říká, že se sem přesouvají nějací britští vojáci. Možná nás dokážou ochránit. Myslím si, že se maminka tváří statečně jenom kvůli mně. Vsadím se, že je vyděšená stejně jako já. Jestli se sem stahují obě nepřátelské strany, tak možná uvízneme přesně uprostřed! Bude se bojovat přímo v naší vesnici!

Tohle se stalo v úterý 11. června

Ztěžka jsem polkla. Pokoušela jsem se sama sebe přesvědčit, že ten tank nebude střílet naším směrem. V tu chvíli bez varování se kolem rozlehl strašlivý výbuch – nejsilnější, jaký jsem kdy slyšela. Dveře vylétly z pantů a okno se roztříštilo na kousky. Střeby se rozsypaly po podlaze. Asi jsem vykřikla, ale všechno bylo tak zmatené, že ve skutečnosti nevím, co se událo. Nakonec jsem zjistila, že se i s tetou Régine a Charlesem krčíme pod dubovým kuchyňským stolem – zděšení do morku kostí a tak v šoku, že jsme ani nemohli brečet.

Leželi jsme na podlaze celé hodiny a já jsem svírala nohy od stolu tak pevně, až mě bolely ruce. Při každém dalším výbuchu jsem sebou trhla. Palba venku pokračovala. Teta měla obličej stejně bílý jako útesy před domem. Jenom ležela na zemi a zírala slepě do prázdna. Charles se držel maminky jako klíště a plakal. Po chvíli jsem mu začala zpívat. Po celou dobu jsem však z hlavy nemohla vypudit jednu děsivou myšlenku. Stačilo by jenom, aby si to jedna z těch tankových střel namířila naším směrem, a znamenalo by to „sbohem Sophie“. Ale já jsem nechtěla umřít.

Ten rámus byl ohlušující – kovové dunění tanků, které rachotily čím dál blíže, kanonáda z lodních děl, svištění střel následované strašnými výbuchy, ječení letadel nad hlavou a štěkání jejich kulometů, neustálá střelba ze samopalů, výstřely z pušek – a do toho všeho se mísily výkřiky a sténání mužů.

Už jsem ani nemyslela na vojáky venku – kolik jich je mrtvých nebo zraněných. Jediné, na co jsem mohla pomyslet, bylo: přežijeme tohle peklo?

Jill Atkinsonová, *Sofina tajná válka*

Alice žije se svým otcem a tetou v londýnském městském domě. Poklidný život rodiny naruší morová nákaza, která se šíří městem. Přichází opatření, která omezují pohyb obyvatelstva, a tak otec uvízne neznámo kde. Rodina ani neví, zda stále žije. Počty nakažených rostou, jednoho dne onemocní i teta Alice.

UKÁZKA č. 2

16. července 1665

Bylo po jedenácté v noci, když vůz přijel. Slyšela jsem chmurné volání „Vyneste své mrtvé!“ mnohem dřív než dojel k našim dveřím. Byl menší, než jak jsem si ho představovala, a táhl ho ztrhaný osel. Hlídač odemkl dveře a kočí mi pomohl tetičku vynést ven. Ve voze už leželo pět nebo šest dalších nešťastníků. Naštěstí tam nebyli naházení, jak jsem se obávala, ale byli uloženi, jak nejlíp to šlo. Dva z nich byli skutečně nazí, ale další tři byli ustrojeni v nejrůznějších šatech. Poslední tělo bylo zabalené v rozedrané plachtě. Já jsem tetičku Nell zabalila do čisté přikrývky, aby ji nikdo nemohl okukovat.

„Chtěla bych jet s ní,“ řekla jsem kočímu. „Abych viděla místo jejího posledního odpočinku.“ Muž jenom zavrtěl hlavou. „Tohle už jsem slyšel nejmiň stokrát,“ řekl mi laskavým hlasem. „Ale je to proti zákonům. Musíte zůstat zavřená v domě.“

„Mám peníze...“

„Nepokoušejte se mě podplatit. Copak chcete, abych strávil zbytek života ve vězení?“

Jak kára drkotala dál, odřikávala jsem poslední modlitbu za tetičku a pak jsem si zakryla obličej rukama. Slyšela jsem rachot kol, oddychování osla a znovu truchlivé vyvolávání.

„Vyneste své mrtvé!“

Pomyslela jsem, kolik lidí dnešní noci odevzdá své drahé zesnulé. Kolik dalších chudáků se přidá na poslední cestu k tetičce, aby je pak všechny svrhli do narychlo vykopané jámy. Neotevřela jsem oči, dokud ty pochmurné zvuky konečně nezanimly v dálce. Ten zvuk kol drkotajících po dlažbě mě bude pronásledovat celý život.

11. srpna

Pan Winn tvrdí, že ode dneška platí nové nařízení – v každé ulici se musí zapálit oheň. V tomhle úmorném vedru.

„Copak se snaží usmažit ty, co přežili?“ zeptala jsem se.

„Ohně mají vypálit morovou nákazu ve vzduchu,“ odpověděl mi.

Hranice se musejí zapálit před každým dvanáctým domem. Oheň pak musejí udržovat vlastníci šesti domů po každé straně, kteří taky opatří dřevo. Řekla jsem mu, že to není možné. Polovina z nás je zavřená. Nemůžeme si nijak vydělávat peníze a nemůžeme kupovat dříví. Je to hrůza. Poppet byl dneska moc nezbedný. Okousal nohu tátovi nejoblíbenější židle. Takovéhle věci nikdy nedělal – dokonce ani jako štěně. Ale teď se děsně nudí. Odpustila jsem mu to. Nedá se to opravit, ale doufám, že si toho táta nevšimne, až – jestli – se vrátí. (Už se nemůžu spolehnout vůbec na nic.)

Asi je 21. srpna

Nemohla jsem připustit, aby mě nepustili dovnitř.

„Copak si myslíte,“ vmetla jsem jim do tváře, „že bych se sem trmácela bez pravých dokumentů? Domníváte se, že jsem úplně hlupák?“

„Jo, a ještě hůř než to,“ odpověděl mi jeden z nich s hnusným úšklebkem ve tváři. „Vy Londýňané mi lezete krkem. Když jde všechno dobře, tak nosíte nos nahoru. Myslíte si o nás, že jsme venkovští balíci. Ale když přijde nemoc, tak utíkáte na venkov a prosíte o pomoc.“

Jeho kumpáni se k němu halasně připojili, ale já jsem se nevzdávala

„Tak pošlete pro mého strýčka, farmáře Johna Payntona. On se za mě přimluví.“

Hlas se mi třásl pobouřením, ale už ve mně rostly pochybnosti. Viděla jsem v jejich tvářích, že asi nevyhrají.

„Co jsi zač, že nám dávaš rozkazy?!“ zařval na mě jeden z nich. „Zatracená malá služka? Nestojíme o lidi jako ty v nóbl hadrech a s nosem nahoru. Samá nezdvořilost a pýcha. Moc dobře vás známe, takže hezky odprejskni!“

Praštil mě pěstí do obličeje, až jsem slétla dolů. Jenom díky lidem za sebou jsem se nepotloukla o zem.

„Padej tam, kam patříš!“ řval za mnou a smál se na celé kolo.
„Jo, do začouzeného Londýna. Do špinavých ulic pod smradlavé komíny,“ povykoval chlap vedle.
Aby ukázal své pohrdání, plivl po mně. Naštěstí se netrefil.
„Má pravdu,“ přidal se další hlas. „Táhněte zpátky do smradu a smrti. Patří vám to!“

Pamela Oldfieldová, *Morová epidemie*

Příběh Eriky, která nezná své rodiče. Jediné, co ví, že je židovského původu a kdysi snad její rodiče byli vedeni k transportu, jenž směřoval do koncentračního tábora.

UKÁZKA č. 3

Často přemýšlím, jak naše rodina prožila ty své poslední společné týdny. Představuji si, jak moji rodiče, oloupeni o všechno, co měli, byli vyhnáni z domova a nahnáni do ghetta.

Pak nám bylo nařízeno opustit ghetto. Moji rodiče se určitě nemohli dočkat, až odjedou z té čtvrti, obehnané ostnatým drátem – pryč od tyfu, tlačenice, špíny a strádání. Měli ale vůbec tušení, kam se dostanou? Řekli jim, že se stěhují na lepší místo? Někam, kde bude jídlo a práce? Zaslechli už něco o táborech smrti?

Přemýšlím, jak jim bylo, když hnáni na nádraží se stovkami dalších Židů. Nacpáni do dobytčáků, kde jich bylo tolik, že všichni museli stát. Propadli panice, když zjistili, že je zvenku zamkli?

Představuji si, jak mě matka silně tiskla, aby mě chránila před zápachem, pláčem a strachem uvnitř toho přecpaného vozu. Bezpochyby už tušila, že nejedou na bezpečné místo. Kde asi stála? Byla uprostřed vozu? Byl můj otec vedle ní? Říkal jí, aby byla statečná? Mluvili o tom, co udělat?

Kdy učinili to rozhodnutí?

A říkala moje matka „promiňte, promiňte, promiňte“, když si razila cestu mezi těmi všemi lidmi až k dřevěné stěně vozu? A šeptala moje jméno, když mě pevně balila do teplé příkrývky? Líbala mě a říkala, že mě má ráda? Plakala? Modlila se?

Představuji si, jak se to celé pak muselo odehrát. Když vlak ve vesnici zpomalil, matka se nejdříve podívala otvorem u střechy dobytčáku, který byl zakryt ostnatým drátem. Spolu s otcem ten otvor zvětšili. Potom mě zvedla nad hlavu, vstříc tlumenému světlu.

Pak mě matka vyhodila z vlaku.

(Ruth Vander Zee *Příběh Eriky*)

Příloha 5: Polostrukturovaný rozhovor, otázky k ukázkám

1. Jaký je tvůj pocit po prvním přečtení ukázky?
2. Jak se ti ukázka četla?
3. Co je ti na ní příjemné a co nepříjemné?
4. Jaké téma ukázka zpracovává?
5. Myslíš si, že se v ukázce odehrává něco důležitého?
6. Má ukázka nějaké poselství? Jaké?
7. Připomněla ti ukázka něco z tvého života?
8. Jak bys jedním slovem (adjektivem, substantivem) popsal/a ukázku?
9. Kde a kdy se ukázka odehrává? Znal/a jsi popisované historické události?
10. Je pro tebe příběh uvěřitelný?
11. Charakterizuj vypravěče – jak se cítí, co zažívá.
12. Oslovila tě nějaká pasáž z ukázky? VYPIŠ A OKOMENTUJ
13. Dočetl/a bys knihu celou?
14. Jak bys zhodnotil práci autora s námětem?

ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ UKÁZEK:

15. Která ukázka tě nejvíc oslovila? Čím?
16. Znáš další knížky s podobnou tematikou?
17. Co by měl podle tebe obsahovat dobrý příběh s historickým tématem, aby tě zaujal?

Příloha 6: Návrhy projektů

Projekt: *Píše se život tehdy i teď*

Anotace projektu: Východiskem projektu je práce s ukázkou z knihy Pamily Oldfieldové *Morová epidemie: deník roku 1665 a 1666*. Prostřednictvím fiktivního deníku mladé dívky se žáci seznamují s životem v Londýně 17. století, který sužuje morová epidemie a později rozsáhlý požár. Fiktivní deník je jednou z forem, která současným čtenářům přibližuje historické události. Zároveň jako forma má svá specifika a jeho užití v literární výchově vybízí k expresivně pojaté literární výchově s mezipředmětovým přesahem. Cílovou skupinou jsou žáci 9. ročníku.

Cíl projektu: Cílem projektu je prostřednictvím historické fikce rozvíjet kritické, tvořivé a hodnotové myšlení žáků. Žák pracuje nejen s beletristickým textem, ale pracuje s textem informativní povahy, vyhodnocuje informace.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému, kompetence digitální³¹⁸

Mezipředmětové vazby a přesahy: dějepis, občanská výchova, matematika, přírodověda, anglický jazyk

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Organizace řízení učební činnosti: skupinová, individuální

Organizace prostorová: učebna výpočetní techniky, učebna dané třídy, venkovní prostory (v případě pěkného počasí je možné četbu a práci s textem přesunout do venkovních prostor školy)

Pomůcky: dataprojektor, pracovní listy, slovníky anglického jazyka, tabule, psací potřeby

Možné mezipředmětové propojení:

Časová náročnost: V matematice 2 vyučovací hodiny, stejný rozsah předpokládáme i dějepisu, přírodovědy a občanské výchovy

Propojení matematika: statistika – zpracování dat z tabulky do přehledových grafů – využití konečného součtu nemocí za rok 1665 i přehledové tabulky za srpen, září. Výpočet procentuálního zastoupení chorob, stanovení pořadí nemocí s nejvyšší úmrtností. Práce s přehledovými tabulkami úmrtnosti v ČR – nejčastější choroby <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-podle-pohlavi-a-veku-2010-2019>; <https://www.czso.cz/csu/czso/umrtnostni-tabulky>; srovnání evropské za léta 2006 až 2017 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Causes_of_death_statistics/cs#P.C5.99.C3.AD.C4.8Diny_smrti_v_C4.8Dlensk.C3.BDch_st.C3.A1tech_EU-27_v_roce_2017.

Propojení přírodopis: dohledat informace o chorobách ze seznamu u tabulky 1, zpracovat informační leták (skupinová práce) s charakteristikou nemoci, její léčby, zda se vyskytuje i v současném světě, popř. v jakém regionu.

³¹⁸ V případě doporučeného propojení s matematikou a statistickými daty.

Propojení dějepis: téma černá smrt v Evropě – kde se vzala, jak postupovala Evropou, důsledky, morové sloupy. Přiblížení významných událostí u nás i ve světě v 2. pol. 17. stol.
Propojení občanská výchova: téma morálka, morální dilema, zodpovědnost, chování společnosti, vyčleňování jedince
Očekávané výstupy: Flipchartové archy se základními informacemi k tématu z hodin dějepis, přírodopisu a matematiky.

Harmonogram:

Přípravná fáze: 1. vyučovací hodina (sloh) – věnujeme se literární formě *deník*.

Cíl:

Žák uvede, zda zná nějaká díla, jež jsou psány formou deníku.

Žák zhodnotí atraktivitu této literární formy.

Žák zhodnotí význam psaní deníku pro život.

Žák popíše formální náležitosti formy deníkové záznamu.

Žák napíše vlastní deník.

Využíváme metody myšlenkové mapy pro zaznamenání asociací k pojmu deník, dále pracovní listy s otázkami. V závěru hodiny dostanou žáci za úkol jako přípravu pro práci s literární ukázkou si psát po dobu minimálně 5 dnů svůj vlastní deník. Na základě společného zpracování otázek, vědí, jaké formální náležitosti by měl deník mít. Obsah deníku je ponechán na nich.

Realizace práce s literárními ukázkami (spojené 3 hodiny výuky) – žáci pracují s předloženými ukázkami, vyplňují pracovní list, komunikují ve třídě i ve dvojici, či ve skupině.

Cíl:

Žák odpoví na otázky vztahující se k 3D grafice Londýna.

Žák odpoví na otázky vztahující se k porozumění přečteného textu.

Žák dokončí ve dvojici příběh.

Žák zhodnotí umělecké kvality textů.

Žák aktivně komunikuje.

Žák zhodnotí vlastní aktivitu.

Zvolené aktivity:

1) Před čtením ukázky

Zhlédnutí krátkého videa s animací Londýna 17. století. Žáci mají možnost všimnout si tvarů staveb, atmosféry města. <https://www.youtube.com/watch?v=SPY-hr-8-M0>

Otázky k videu: Co tě na videu zaujalo? Jak na tebe Londýn působil?

Chtěl bys žít v této době? Jaký byl život v této době? Jaké problémy trápily děti, které žily v této době?

2) Po čtení ukázky 1:

Pro shrnutí ukázky využita rybí kost, v níž žáci odpovídají na otázky k textu heslovitě.

Následující otázky a aktivita pětílístek jsou zaměřeny na hlavní postavu.

Žáci jsou vedeni prostřednictvím otázek a pokynů k hodnocení ukázky i vlastní reakce na čtený text.

Žáci jsou prostřednictvím pokynů vedeni k vizualizaci situace v ukázce.

Žáci jsou vyzváni, aby ve dvojici dokončili příběh, minimální rozsah 10 řádků. Je třeba dodržet deníkovou formu. (Zde možno dětem nabídnou klíčová slova k následujícímu dění, či větu, která navazuje na ukázkou).

Prezentace dokončených příběhů.

3) Po čtení ukázky 2:

Využity otázky k textu, v nichž žáci hodnotí jednání postav v ukázce.

Aktivita porad' postavě, Vennův diagram – propojení vlastního já a Alice, co máme společného. Připomínáme, že se nemusí jednat jen životní zkušenost, věk, ale také povahové rysy; přemýšlím, jak bych se zachoval já.

Srovnání obsahu vlastního deníku a deníku Alice, co si zapisovali děti, význam obsahu záznamu. Aktivita: Staň se Alicí a pokus se zhodnotit vlastní deníkové záznamy, co by ti na jejich obsah řekla? Líbil by se jí jejich obsah?

4) Reflektivní část:

Žák zhodnotí uvěřitelnost příběhu³¹⁹, autorský styl (slovní zásoba³²⁰, výstavba napětí, dialogů).

Žák zhodnotí vlastní práci s textem, práci ve dvojici.

Realizace (1 hodina) – věnována práci s informativním textem, tabulkami.

Cíl:

Žák vyhledává v přehledových tabulkách konkrétní informace.

Žák si obohatí slovní zásobu v anglickém i českém jazyce.

Žák aktivně komunikuje.

Závěrečný výstup: Dopis (email) Alici. Žáci získali fakta o životě v době morové epidemie v Londýně, hlouběji se věnovali i Alici, propojení sebe s ní. Nyní tedy mají možnost napsat jí osobní dopis, jehož obsah je ponechán na jejich zvážení. Dopis (email) by však neměl postrádat náležitosti jako datum, oslovení, rozloučení a podpis.

³¹⁹ Srovnání nabízí neintencionální dílo od D. Defoe *Deník morového roku*, autenticita příběhu.

³²⁰ V tomto případě hodnotíme překlad.

DENÍK


Napiš 3 slova, která tě první napadnou, když se řekne slovo DENÍK.

Proč lidé píšou deníky?

Co by měl obsahovat deníkový záznam?

Jaký druh deníku si můžeme psát?

Jaké jsou výhody a nevýhody psaní deníku?

	<table border="1"><tr><td data-bbox="331 719 831 1234">Výhody psaní deníku</td><td data-bbox="831 719 1342 1234">Nevýhody psaní deníku</td></tr></table>	Výhody psaní deníku	Nevýhody psaní deníku
Výhody psaní deníku	Nevýhody psaní deníku		

Píšeš si i ty svůj deník?

Znáš nějakou knihu, která je psána jako deník?

Je podle tebe dílo psané formou deníku atraktivní? Zdůvodni.

UKÁZKA 1

Pamela Oldfieldová, *Morová epidemie deník roku 1665 a 1666*

Anotace knihy: Píše se rok 1665 a čtrnáctiletá Alice se těší na návrat do Londýna. Mor se však rychle šíří celým městem. Jak dny ubíhají, objevuje se na dveřích stále více domů kříž. Když dostane mor i její teta, musí učinit rozhodnutí, které jí možná změní celý život...

Bohužel nákazu morem teta nepřežije, a tak se Alice ocitá sama v sobě a přebírá zodpovědnost, jež plyne z opatření, jež mají zamezit rozšíření nákazy. Při čtení ukázky se čtenáři ocitají s Alicí na zápraží domu, kde očekává příjezd vozu, jenž každý večer sváží mrtvé z celého Londýna.

16. července 1665

Bylo po jedenácté v noci, když vůz přijel. Slyšela jsem chmurné volání „Vyneste své mrtvé!“ mnohem dřív než dojel k našim dveřím. Byl menší, než jak jsem si ho představovala, a táhl ho ztrhaný osel. Hlídač odemkl dveře a kočí mi pomohl tetičku vynést ven. Ve voze už leželo pět nebo šest dalších nešťastníků. Naštěstí tam nebyli naházení, jak jsem se obávala, ale byli uloženi, jak nejlíp to šlo. Dva z nich byli skutečně nazí, ale další tři byli ustrojeni v nejrůznějších šatech. Poslední tělo bylo zabalené v rozedrané plachtě. Já jsem tetičku Nell zabalila do čisté přikrývky, aby ji nikdo nemohl okukovat.

„Chtěla bych jet s ní,“ řekla jsem kočímu. „Abych viděla místo jejího posledního odpočinku.“

Muž jenom zavrtěl hlavou. „Tohle už jsem slyšel nejmíň stokrát,“ řekl mi laskavým hlasem.

„Ale je to proti zákonům. Musíte zůstat zavřená v domě.“

„Mám peníze...“

„Nepokoušejte se mě podplatit. Copak chcete, abych strávil zbytek života ve vězení?“

Jak kára drkotala dál, odřikávala jsem poslední modlitbu za tetičku a pak jsem si zakryla obličej rukama. Slyšela jsem rachot kol, oddechování osla a znovu truchlivé vyvolávání.

„Vyneste své mrtvé!“

Pomyslela jsem, kolik lidí dnešní noci odevzdá své drahé zesnulé. Kolik dalších chudáků se přidá na poslední cestu k tetičce, aby je pak všechny svrhli do narychlo vykopané jámy. Neotevřela jsem oči, dokud ty pochmurné zvuky konečně nezanikly v dálce. Ten zvuk kol drkotajících po dlažbě mě bude pronásledovat celý život.

(Oldfieldová, 2010, s. 49–50)

Otázky a úkoly k textu:

Do schématu rybí kosti doplň odpovědi na otázky, které se vztahují k jejímu ději.

KDO v příběhu vystupuje....

KDY se příběh odehrává...

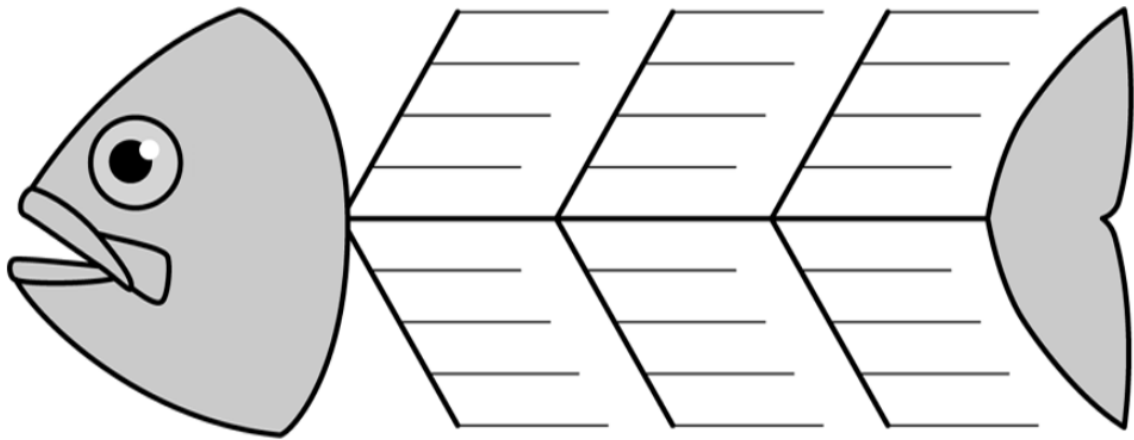
KDE se příběh odehrává...

CO se v ukázce stalo...

KAM směřuje vůz...

JAK se cítí hlavní postava...

Do okasu ryby napiš téma ukázky.



zdroj: https://www.google.com/rybi_kost

Co vše ses z deníku dozvěděl/a o hlavní postavě? Dolož v textu.

Pokus se vytvořit pětílístek na hlavní postavu, pracuj i s informacemi, jež nalezeš před ukázkou.

1. První řádek jméno postavy.
2. Druhý řádek dvě přídavná jména, charakterizující hlavní postavu.
3. Třetí řádek tři slovesa, popisující konání hlavní postavy.
4. Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech, vztahující se k hlavní postavě. (předložky nepočítáme)
5. Na poslední řádek napiš přezdívku pro hlavní postavu.

Kolik postav vystupuje v ukázce?

Jak na tebe ukázka působí?

Před čtením jsme viděli na videu, jak vypadal Londýn v době, kdy se ukázka odehrává. Představ si, že je podle knihy natočen film. Pokus se popsat, co vidíš na své obrazovce, když je zachycena situace z ukázky. (Jak vypadají postavy, prostředí kolem nich, jak se chovají?).

Oslovila tě pasáž z ukázky? Vypiš si ji a k ní doplň svůj komentář.

CITÁT	KOMENTÁŘ
-------	----------

Proč myslíš, že si dívka píše deník?

Napište ve dvojici, jak by mohl příběh pokračovat.

UKÁZKA 2

Poté, co podstoupí naše hrdinka povinnou karanténu bez nákazy, je jí umožněno vycestovat z Londýna. Každý, kdo opouští Londýn, musí získat od správy potvrzení o „bezinfekčnosti“. Brzy však zjišťuje, že získané potvrzení není zárukou bezproblémového cestování.

Asi je 21. srpna

Nemohla jsem připustit, aby mě nepustili dovnitř.

„Copak si myslíte,“ vmetla jsem jim do tváře, „že bych se sem trmácela bez pravých dokumentů? Domníváte se, že jsem úplný hlupák?“

„Jo, a ještě hůř než to,“ odpověděl mi jeden z nich s hnusným úšklebkem ve tváři. „Vy Londýňané mi lezete krkem. Když jde všechno dobře, tak nosíte nos nahoru. Myslíte si o nás, že jsme venkovští balíci. Ale když přijde nemoc, tak utíkáte na venkov a prosíte o pomoc.“

Jeho kumpáni se k němu halasně připojili, ale já jsem se nevzdávala

„Tak pošlete pro mého strýčka, farmáře Johna Payntona. On se za mě přimluví.“

Hlas se mi třásl pobouřením, ale už ve mně rostly pochybnosti. Viděla jsem v jejich tvářích, že asi nevyhrají.

„Co jsi zač, že nám dávaš rozkazy?!“ zařval na mě jeden z nich. „Zatracená malá služka? Nestojíme o lidi jako ty v nóbl hadrech a s nosem nahoru. Samá nezdvořilost a pýcha. Moc dobře vás známe, takže hezky odprejskni!“

Praštil mě pěstí do obličeje, až jsem slétla dolů. Jenom díky lidem za sebou jsem se nepotloukla o zem.

„Padej tam, kam patříš!“ řval za mnou a smál se na celé kolo.

„Jo, do začouzeného Londýna. Do špinavých ulic pod smradlavé komíny,“ povykoval chlap vedle. Aby ukázal své pohrdání, plivl po mně. Naštěstí se netrefil.

„Má pravdu,“ přidal se další hlas. „Táhněte zpátky do smradu a smrti. Patří vám to!“

(Oldfieldová, 2010, s. 80–81)

Otázky a úkoly k textu:

Připomíná ti situace v ukázce nějakou situaci z reálného života? Jakou?

Pokus se zamyslet, proč muži jednali, tak jak jednali.

Porad' Alici, co má v této situaci dělat? Co by měla mužům odpovědět?

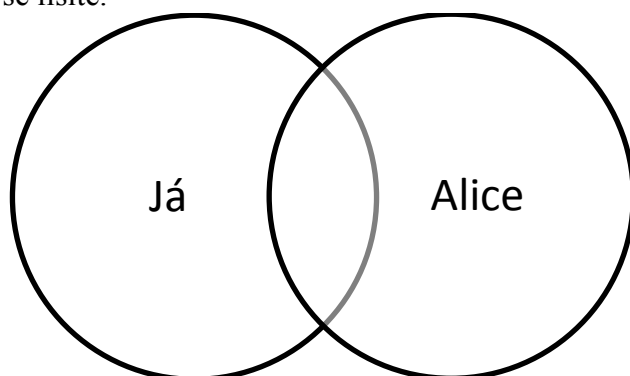
Co bys dělal/a ty?

Myslíš, že se hrdinka dostane ke svému strýci?

Shrň téma ukázky jedním slovem.

Vlastní aktivita žáka:

Měl/a jsi možnost nahlédnout do deníku Alice. Měl/a jsi za úkol sepsat vlastní deník. Pokus se za pomoci Vennova diagramu zaznamenat, co máš ty i Alice společného, a naopak v čem se lišíte.



Následně se spolužákem své záznamy spojte, graficky vytvořte vlastní obrazec podobností a odlišností.

Představ si, že jsi Alice, jak by zhodnotila tvůj příběh, zaznamenaný v deníku?

Byl pro tebe příběh Alice uvěřitelný?

Práce s informačním textem:

Prohlédni si následující obrázky (1, 2a, 2b) obsahující statistické tabulky. Dokážeš odhadnout důvod jejich vzniku? Jaké informace bez užití slovníku anglického jazyka jsi schopen přečíst a rozumět jim? (diskutuj se spolužákem)

Jaké základní údaje můžeme z obrázku 1 vyčíst? (Využij přiložený slovník pojmů v českém jazyce.)

Zamysli se a urči, která informace by pro tebe, coby obyvatele Londýna 17. století byla nejdůležitější.

Kolik z příčin úmrtí se týká populace dětí?


Která informace tě nejvíce zaujala?

Závěr: Zjistil/a jsi dostatek informací o životě v Londýně během epidemie moru? Pokud ne, sepiš otázky, na co by ses chtěl/a zeptat.

Poslední úkol pro tebe: Napiš Alici dopis (email), obsah je jen na tobě. Nezapomeň, že dopis (email) má určité náležitosti (datum, oslovení, rozloučení a podpis).

Obrázek 1: Zpracování statistických dat z týdne od 15. do 22. srpna 1665 ze statistických dat Bills of Mortality

The Diseases and Casualties this Week.

					
A Boittive	4	Imposthume	8		
Aged	45	Infants	22		
Beeding	1	Kingevil	4		
Broken legge	1	Lethargy	1		
Broke her icull by a fall in the street at St. Mary VVoolchurch	1	Livergrown	1		
Childbed	28	Meagrome	1		
Chrisomes	9	Palfie	1		
Consumption	126	Plague	4237		
Convulsion	89	Purples	2		
Cough	1	Quinsie	5		
Dropne	53	Kickers	23		
Feaver	348	Riting of the Lights	18		
Flox and Small-pox	11	Rupture	1		
Flux	1	Scurvy	3		
Frighted	2	Shingles	1		
Gowt	1	Spotted Feaver	166		
Grief	3	Stilborn	4		
Gripping in the Guts	79	Stone	2		
Head-mould-foot	1	Stopping of the Stomach	17		
Jaundies	7	Strangury	3		
		Suddenly	2		
		Surfeis	74		
		Teeth	111		
		Thrush	6		
		Tifick	9		
		Ulcer	1		
		Vomiting	10		
		Winde	4		
		Wormes	20		
Christned	{ Males — 90 { Females — 81 { In all — 171	Buried	{ Males — 2777 { Females — 2791 { In all — 5568	Plague	4237
Increased in the Burials this Week		249			
Parishes clear of the Plague		27		Parishes Infected — 103	
The Assize of Bread set forth by Order of the Lord Mayor and Councill of Aldermen, A penny Wheaten Loaf to contain Nine Ounces and a half, and three half-penny White Loaves the like weight.					

Zpracování statistických dat z týdne od 15. do 22. srpna 1665 ze statistických dat Bills of Mortality (zdroj: <https://www.mediastorehouse.com/granger-art-on-demand/medicine/mortality-london-plague-week-15-22-august-1665-8867501.html>)

Obrázek 2a: Přehled úmrtnosti v Londýně za rok 1665

DISEASES and CASUALTIES.

A Bortive and Stillborn	617	Executed	— — —	21	Overlaid and Starved	— — —	45	
Aged	— — —	1545	Flox and Small Pox	— — —	655	Palsy	— — —	30
Ague and Fever	— — —	5257	Found dead in the Streets,	}	20	Plague	— — —	68596
Apoplexy and Suddenly	— — —	116	Fields, &c.			Planet	— — —	6
Bedrid	— — —	10	French Pox	— — —	86	Plurify	— — —	15
Blasted	— — —	5	Frighted	— — —	23	Poisoned	— — —	1
Bleeding	— — —	16	Gout and Sciatica	— — —	27	Quinfy	— — —	35
Bloody Flux, Scowring,	}	185	Grief	— — —	46	Rickets	— — —	557
and Flux			Gripping in the Guts	— — —	1288	Rising of the Lights	— — —	397
Burnt and Scalded	— — —	8	Hang'd and made away	}	7	Rupture	— — —	34
Calenture	— — —	3	themselves			Scurvy	— — —	105
Cancer, Gangrene, and	}	56	Headmouldshot and	}	14	Shingles and Swine Pox	— — —	2
Fistula			Mouldfallen			— — —	Sores, Ulcers, broken	}
Canker and Thrush	— — —	111	Jaundies	— — —	110	and bruifed Limbs		
Childbed	— — —	625	Impossthume	— — —	227	Spleen	— — —	14
Chrifomes and Infants	— — —	1258	Kill'd by several Accidents	— — —	46	Spotted Fever and Purples	— — —	1929
Cold and Cough	— — —	68	King's Evil	— — —	86	Stopping of the Stomach	— — —	332
Colick and Wind	— — —	134	Leprosy	— — —	2	Stone and Strangury	— — —	98
Consumption and Tiffick	— — —	4808	Lethargy	— — —	14	Surfeit	— — —	1251
Convulsion and Mother	— — —	2036	Livergrown	— — —	20	Teeth and Worms	— — —	2614
Distraacted	— — —	5	Megrims and Head-ach	— — —	12	Vomiting	— — —	51
Dropy and Tympany	— — —	1478	Measles	— — —	7	Wen	— — —	1
Drowned	— — —	50	Murdered and Shot	— — —	9			

CHRISTENED { Males — 5114
Females 4853
In all — 9967 } BURIED { Males — 48569
Females 48737
In all — 97306 } Of the Plague 68596

(zdroj <https://www.thesocialhistorian.com/visitation-of-the-plague-london-1665/>)

Obrázek 2b: Přehled úmrtnosti v Londýně za rok 1665

1665.

	Bur.	Pla.		Bur.	Pla.
St Maudlin Milk-street	44	22	St Olave Hart-street	237	160
St Maudlin Old Fish-street	176	121	St Olave Jewry	54	32
St Michael Bassishaw	253	164	St Olave Silver-street	250	132
St Michael Cornhill	104	52	St Pancras Soper-lane	30	15
St Michael Crooked-lane	179	133	St Peter Cheap	61	35
St Michael Queenhithe	203	122	St Peter Cornhill	136	76
St Michael Querne	44	18	St Peter Paul's Wharf	114	86
St Michael Royal	152	116	St Peter Poor	79	47
St Michael Wood-street	122	62	St Stephen Coleman-street	560	391
St Mildred Bread-street	59	26	St Stephen Walbrook	34	17
St Mildred Poultry	68	46	St Swithin	93	56
St Nicholas Acons	46	28	St Thomas Apostle	163	110
St Nicholas Coleabby	125	91	Trinity Parish	115	79
St Nicholas Olave	90	62			
Buried in the ninety-seven Parishes within the Walls			15207		
Whereof of the Plague			9887		
St Andrew Holborn	3958	3103	St George Southwark	1613	1260
St Bartholomew Great	493	344	St Giles Cripplegate	8069	4838
St Bartholomew Lees	193	139	St Olave Southwark	4793	2785
St Bridget	2111	1427	St Saviour Southwark	4235	3446
Bridewell Precinct	230	179	St Sepulchre's Parish	4509	2746
St Botolph Aldersgate	997	755	St Thomas Southwark	475	371
St Botolph Aldgate	4926	4051	Trinity Minorities	168	123
St Botolph Bishopsgate	3464	2500	At the Pest-house	159	156
St Dunstan West	958	665			
Buried in the sixteen Parishes without the Walls			41351		
Whereof of the Plague			28888		
St Giles in the Fields	4457	3216	St Magdalen Bermondsey	1943	1363
Hackney Parish	232	132	St Mary Newington	1272	1004
St James Clarkenwell	1863	1377	St Mary Islington	696	593
St Katherine's Tower	956	601	St Mary Whitechapel	4766	3855
Lambeth Parish	798	537	Rotherhith Parish	304	210
St Leonard Shoreditch	2669	1949	Stepney Parish	8598	6583
Buried in the twelve Out Parishes in Middlesex and Surrey			28554		
Whereof of the Plague			21420		
St Clement Danes	1969	1319	St Mary Savoy	303	198
St Paul Covent Garden	408	261	St Margaret Westminster	4710	3472
St Martin in the Fields	4804	2883	Whereof at the Pest-house	156	
Buried in the five Parishes in the City and Liberties of Westminster			12194		
Whereof of the Plague			8403		
The Total of all the Christenings			9967		
The Total of all the Burials this Year			97306		
Whereof of the Plague			68596		

DISEASES

(zdroj <https://www.thesocialhistorian.com/visitation-of-the-plague-london-1665/>)

Slovníček pojmů k obrázku 1.

The Diseases nad Casualties this Week. (Týdenní přehled nemocí a obětí³²¹)


Příčina úmrtí	
Abortive	předčasný porod
Aged	na stáří
Childbed	při porodu
Chrisomes	úmrtí novorozeňat do 1 měsíce
Consumption	tuberkulóza
Convulsion	záchvaty, často spojovány s úmrtím nemluvňat, příčin mohlo být více, nerozlišovalo se, dnes bychom mohli říct epilepsie
Dropsy	zadržování vody v těle, otékání
Feaver	horečka
Griping in the Guts	zažívací obtíže
Infants	úmrtí dětí
Plague	mor
Rickets	křivice (u dětí)
Rising of the Lights	obtíže dýchacích cest (např. astma, záškrť i jiné)
Spotted Fever	skvrnitý tyfus
Stillborn	narození mrtvého dítěte
Surfeit	přejídání, obžerství
Teething	úmrtí dětí během doby, kdy jim rostly první zuby (horečky, otoky atd.)
Wormes	úmrtí spojená s vysokým výskytem parazitů v těle (tasemnice, pásovní červi z nedostatečně upraveného masa aj.)

Doplňující údaje	
Christened	pokřtěný
Buried	pohřben
Decreased in the Burials this Week	snížení počtu pohřbů pro tento týden
Increased in the Burials this Week	týdenní nárůst počtu pohřbů
Parishes clear of Plague	farnosti nezasazené morem
Parishes Infected	farnosti zasažené morem
The Aßize (Assize) of Bread set forth by Order of the Lord Maior and Court of Aldermen: A penny Wheaten Loaf to Contain Nine Ounces and a half, and three half-penny White Loaves the like weight.	Stanovená regulace ceny, velikosti a kvality chleba: chléb v ceně 1 penny váží devět a půl unce, a tři chleby ceny půl penny za jeden mají stejnou váhu.

³²¹ Vlastní překlad


Doplňující přehledy, vztahující se k tématu, jež je možno rovněž využít.
 Ukázka kompletních týdenních statistických záznamů září 1665.

Obrázek 3: Přehled úmrtnosti 12. až 19. září

The Diseases and Casualties this Week		London 39 From the 12 of September to the 19. 1665	
	Grief ————— 1	Bar. Plag.	Bar. Plag.
A Borave ————— 23	Griping in the Guts ————— 45	St Alban Woodstreet — 23	St George Botolphshere — 5 3
Aged ————— 57	Head-mould-shot ————— 2	St Gregory by St Pauls — 41	St Martin Organs — 9 7
Bedridden ————— 1	Jaundies ————— 3	St Helen ————— 8 8	St Martin Outwich — 8 3
Bleeding ————— 1	Impossthume ————— 6	St James Dukes place — 29	St Martin Vintry — 6 6
Cancer ————— 1	Infans ————— 10	St James Garlickhithe — 13	St Martin Fridaystreet — 1 1
Childbed ————— 39	Kingevil ————— 1	St John Baptist — 7 6	St Martin Millditch — 5 3
Chirfomes ————— 20	Leagry ————— 1	St John Evangelist — 7 6	St Martin Oldfishstreet — 10 11
Collick ————— 1	Meagrome ————— 1	St John Zachary — 3 2	St Michael Botolph — 17 12
Consumption ————— 129	Plague ————— 6544	St Katharine Coleman — 44	St Michael Cornhill — 14 11
Convulsion ————— 71	Plasnet ————— 1	St Lawrence Jewry — 5 6	St Michael Crookedlane — 10 10
Dropfie ————— 31	Quinfie ————— 3	St Lawrence Pountney — 22	St Michael Queens — 4 3
Drowned 3, one at Stepney, one at St. Katharine near the Tower, and one at St. Marga- ret Westminster ————— 3	Rickets ————— 20	St Leonard Eastcheap — 5 4	St Michael Royal — 20 17
Feaver ————— 332	Rising of the Lights ————— 15	St Leonard Fotherlane — 34	St Michael Woodstreet — 6 2
Flox and Small-pox ————— 8	Rupture ————— 4	St Magnus Parish — 7 6	St Mildred Breadstreet — 6 3
Found dead in the street at St. Olave Southwark ————— 1	Scowring ————— 3	St Margaret Lothbury — 5 5	St Nicholas — 4 2
French-pox ————— 1	Scurvy ————— 2	St Margaret Moles — 17	St Nicholas Acon — 8 7
Frighted ————— 1	Spotted Feaver ————— 97	St Margaret Newfishst. — 17	St Nicholas Colekilly — 14 13
Gangrene ————— 1	Stone ————— 1	St Margaret Patern — 5 3	St Nicholas Olaves — 12 9
Christned { Males — 90 } { Females — 78 } { In all — 168 }	Stopping of the stomach — 5	St Mary Abchurch — 13 9	St Olave Hartstree — 20 18
Decreased in the Burials this Week — 562	Strangury ————— 2	St Mary Aldermanbury — 20	St Olave Jewry — 23 17
Parishes clear of the Plague — 11	Surfeur ————— 45	St Mary Abemay — 11	St Olave Silverstreet — 2 2
Parishes Infected — 119	Teeth ————— 128	St Mary le Bow — 4 2	St Peter Soperstree — 2 2
The Assize of Bread set forth by Order of the Lord Mayor and Courty of Aldermen, A penny Wheaten Loaf to contain Nine Ounces and a half, and three half-penny White Loaves the like weight.	Thrush ————— 6	St Mary Colechurch — 9 1	St Peter Cornhill — 10 6
	Timpany ————— 1	St Mary Hill — 12	St Peter Paulwharf — 11 12
	Tiflick ————— 4	St Mary Mountthow — 9 9	St Peter Poor — 6 6
	Ulcer ————— 1	St Mary Somerset — 36	St Screen Colemanstreet — 47 40
	Vomiting ————— 2	St Mary Swayning — 2 1	St Screen Walbrook — 5 5
	Wormes ————— 15	St Mary Woolchurch — 2 2	St Swithin — 1 1
		St Mary Woolnoth — 9 6	St Thomas Apostles — 19 17
		St Peter — 10 9	Trinity Parish — 13 13
		St Gabriel Fenchurch — 6 3	
		Christned in the 97 Parishes within the walls — 40	Buried — 1493 Plague — 1189
		St Andrew Holborn — 271	St Andrew Southwark — 417
		St Bartholomew Great — 21	St Soperichers Parish — 301
		St Bartholomew Little — 14	St Thomas Southwark — 57
		St Bridget — 236	Trinity Minories — 13
		St Dunstan in the Fields — 14	At the Pesthouse — 6
		St Giles in the Fields — 140	
		St James Clerkenwell — 77	
		St Kath near the Tower — 93	
		Christned in the 16 Parishes without the walls — 65	Buried, and at the Pesthouse — 363 Plague — 320
		St Giles in the Fields — 140	St Mary Illington — 68
		St James Clerkenwell — 77	St Mary Whitechappel — 52
		St Kath near the Tower — 93	St Mary Woolchurch — 17
		Christned in the 12 parishes in Middlesex and Surrey — 42	St Stephen Parish — 716
		St Clement Danes — 168	St Thomas Apostles — 19
		St Dunstan in the Fields — 140	Trinity Parish — 13
		St James Clerkenwell — 77	
		St Kath near the Tower — 93	
		Christned in the 5 Parishes in the City and Liberties of Westminster — 29	Buried — 915 Plague — 815

(zdroj: <https://www.historytoday.com/great-plague-1665-case-closed>)

Obrázek 4: Přehled úmrtnosti 19. až 26. září

The Diseases and Casualties this Week,		London 40 From the 19 of September to the 26. 1665			
 <p>A Birtive — 3 Ague — 2 Apoplexie — 1 Bleeding — 2 Burnt in his Bed by a Candle at St. Giles Cripplegate — 1 Canter — 1 Childbed — 42 Cholera — 18 Consumption — 134 Convulsion — 64 Cough — 2 Dropie — 33 Feaver — 309 Flox and Small-pox — 5 Frighted — 3 Gowes — 1 Grief — 3 Gripping in the Guts — 31 Jaundies — 5</p>	Imposthume — 11 Infans — 16 Killed by a fall from the Bell-frey at Alhalows the Great — 1 Kingfeil — 3 Lethargy — 1 Palfe — 1 Plague — 7165 Rickets — 17 Rising of the Lights — 14 Scouring — 5 Scarvy — 2 Spleen — 1 Spotted Feaver — 109 Stilborn — 17 Stone — 1 Stopting of the stomach — 9 Strangury — 1 Suddenly — 1 Surfeit — 49 Teeth — 121 Teeth — 5 Timpany — 1 Tiffick — 11 Vomiting — 3 Winde — 3 Wormes — 15	<p>Circum'd } Males — 91 } } Females — 81 } In all — 176 } Baried } Males — 4095 } } Females — 4202 } In all — 8297 } Plague — 7165</p> <p>Increas'd in the Burials this Week — 607 Parishes clear of the Plague — 4 Parishes Infected — 126</p>	<p>St. Alban Woodfrowe — 10 1 St. Andrew Holborn — 19 24 St. Andrew Southwark — 1 1 St. Andrew Water — 1 1 St. Andrew Whitechapel — 25 24 St. Andrew Woodfrowe — 11 10 St. Andrew Water — 10 11 St. Andrew the Wall — 17 17 St. Andrew — 11 11 St. Andrew Hubbard — 3 3 St. Andrew Water — 16 23 St. Andrew Whitechapel — 10 12 St. Andrew — 10 10 St. Andrew — 19 11 St. Andrew — 8 7 St. Andrew — 5 1 St. Andrew Exchange — 5 0 St. Andrew Pyria — 1 1 St. Andrew Church — 12 4 St. Andrew — 10 19 St. Andrew — 1 1 St. Andrew Billingsgate — 2 8 St. Andrew — 40 43 St. Andrew — 5 6 St. Andrew — 1 1 St. Andrew — 6 8 St. Andrew — 21 17 St. Andrew — 5 1 St. Andrew — 11 7 St. Andrew — 13 10 St. Andrew — 10 9 St. Andrew — 7 5</p>	<p>St. George Southwark — 11 26 St. George St. Paul — 1 1 St. George — 1 1 St. George — 1 1 St. George — 18 10 St. George — 10 7 St. George — 2 7 St. George — 14 15 St. George — 10 20 St. George — 7 1 St. George — 17 14 St. George — 2 2 St. George — 10 17 St. George — 1 1 St. George — 2 1 St. George — 2 7 St. George — 2 4 St. George — 19 15 St. George — 13 11 St. George — 1 1 St. George — 1 2 St. George — 1 4 St. George — 1 1 St. George — 10 6 St. George — 5 5 St. George — 11 5 St. George — 11 5 St. George — 4 1</p>	<p>St. Martin Eastgate — 27 20 St. Martin Oyster — 8 3 St. Martin Oldchurch — 18 16 St. Martin Water — 1 1 St. Martin St. Andrew — 5 1 St. Martin Oldchurch — 10 8 St. Martin St. Andrew — 13 16 St. Martin St. Andrew — 15 11 St. Martin St. Andrew — 12 10 St. Martin St. Andrew — 4 1 St. Martin St. Andrew — 14 11 St. Martin St. Andrew — 5 1 St. Martin St. Andrew — 1 1 St. Martin St. Andrew — 4 4 St. Martin St. Andrew — 7 5 St. Martin St. Andrew — 14 14 St. Martin St. Andrew — 7 4 St. Martin St. Andrew — 10 19 St. Martin St. Andrew — 1 1 St. Martin St. Andrew — 9 7 St. Martin St. Andrew — 4 2 St. Martin St. Andrew — 6 2 St. Martin St. Andrew — 10 10 St. Martin St. Andrew — 15 11 St. Martin St. Andrew — 8 6 St. Martin St. Andrew — 16 11 St. Martin St. Andrew — 1 2 St. Martin St. Andrew — 7 5 St. Martin St. Andrew — 7 5 St. Martin St. Andrew — 10 9</p>
	<p>Attributed to the 97 Parishes within the Walls — 18 Buried — 1268 Plague — 1025</p>		<p>St. Andrew Holborn — 101 184 St. Andrew Southwark — 11 11 St. Andrew Water — 117 91 St. Andrew Whitechapel — 26 24 St. Andrew Woodfrowe — 67 64</p>	<p>St. George Southwark — 469 433 St. George St. Paul — 138 145 St. George — 73 58 St. George — 151 117 St. George — 477 325 St. George — 473 344</p>	<p>St. Martin St. Andrew — 156 141 St. Martin St. Andrew — 193 148 St. Martin St. Andrew — 19 16 St. Martin St. Andrew — 12 18 St. Martin St. Andrew — 7 7</p>
	<p>Attributed to the 16 Parishes without the Walls — 41 Buried, and in the Parishes — 1688 Plague — 1112</p>		<p>St. Giles in the Fields — 119 107 St. Giles in the Fields — 8 15 St. James Clerkenwell — 75 64 St. John near St. Dunstons — 78 62</p>	<p>St. James Clerkenwell — 48 40 St. James Clerkenwell — 40 18 St. James Clerkenwell — 201 174 St. James Clerkenwell — 94 94</p>	<p>St. Mary Magdalen — 44 41 St. Mary Whitechapel — 146 130 St. Mary Whitechapel — 10 18 St. Mary Whitechapel — 616 579 St. Mary Whitechapel — 1642</p>
	<p>The Assize of Bread set forth by Order of the Lord Mayor and Courts of Aldermen, A penny Wheaten Loaf to contain Nine Ounces and a half, and three half-penny White Loaves the like weight.</p>		<p>St. Clements Dane — 158 148 St. Paul Covent Garden — 19 18</p>	<p>St. Martin St. Andrew — 119 171 St. Mary St. Andrew — 10 11</p>	<p>St. Mary Whitechapel — 1001 83 St. Mary Whitechapel — 11</p>

(zdroj: <https://www.newswise.com/articles/infectious-disease-detectives-researchers-track-and-analyze-smallpox-epidemics-over-three-centuries?ta=home>)

Projekt: *Spisovateli, její osud držíš ve svých rukou!*

Anotace:

Východiskem pro projekt je práce s ukázkou z knihy Ruth Vander Zee *Příběh Eriky*. Prostřednictvím vyprávění Eriky se žáci seznamují s jejím nejasným životním příběhem, který se začíná odvíjet na pozadí transportu židovského obyvatelstva do koncentračních táborů. Úkolem žáků v literární výchově je dovyprávět osud ženy, která nezná své kořeny, své rodiče. Jediné co ví, je místo, kde ji jako nemluvně našli. Důraz je kladen na dodržení základní formy, jež je dána knihou. Cílovou skupinou jsou žáci 5. a 6. tříd. Předpokládaná časová náročnost 5 vyučovacích hodin literární výchovy (jednodenní projekt za literární část).

Cíl projektu: Hlavním cílem projektu je prostřednictvím literárního textu propojit kritické, tvůrčí i hodnotové myšlení žáků. Žáci na základě výchozího textu vytváří vlastní příběh.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Mezipředmětové vazby a přesahy: dějepis, občanská výchova (vlastivěda), výtvarná výchova

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Organizace řízení učební činnosti: skupinová, individuální

Organizace prostorová: učebna výtvarné výchovy, učebna dané třídy, venkovní prostory (v případě pěkného počasí je možné četbu a práci s textem přesunout do venkovních prostor školy)

Pomůcky: Dataprojektor, pracovní listy, slovníky německého jazyka, tabule, psací potřeby, flipchart papíry, fixy, deníky žáků

Mezipředmětové propojení:

Propojení výtvarná výchova: Úvodní brainstorming s vyučujícím k výtvarným technikám (kresba pastelem, tuší, tužkou, uhlem voskovkou; malba temperou, vodové barvy; koláž, frotáž). Žáci navrhnu vlastní obálku knihy. Zváží techniku i materiál potřený pro zpracování návrhu obalu knihy, dále si promyslí, jaké barvy a symboly použije.

Pokud škola disponuje tablety či počítači, nabízí se možnost práce s návrhy obalu knihy prostřednictvím těchto prostředků.

Propojení dějepis: Přiblížení tématu holokaust – práce se zdroji <https://www.holocaust.cz/>; <https://www.postbellum.cz/>; <https://yolocaust.de/>; [https://www.myjsmetonevzdali.cz/temat a/konec-ceskoslovenska-a-druha-svetova-valka/holokaust/](https://www.myjsmetonevzdali.cz/temat-a/konec-ceskoslovenska-a-druha-svetova-valka/holokaust/) příčiny, důsledky, osudy dětí.

Skupinové zpracování tématu do prezentace ppt.

Propojení občanská výchova: Zpracování témat lidská práva, tolerance, morálka, rasismus, xenofobie diskriminace, spravedlnost. Skupinové zpracování tématu na flipchartové papíry.

Očekávané výstupy: Přehledové flipchartové papíry a prezentace s informacemi k tématům lidská práva a holokaust.

Harmonogram:

Přípravná fáze: 1. vyučovací hodina – pracujeme s tématem vznik knihy: co by měl mít dobrý příběh, jak by měl pracovat spisovatel s informacemi.

Cíle:

Žáci zhodnotí, co by dle nich měl obsahovat dobrý příběh, dobrý příběh s námětem 2. sv. v.

Žáci zhodnotí práci spisovatele s informacemi.

Otázky:

Co by měl mít dobrý příběh?

Co by měl mít dobrý příběh odehrávající se za 2. sv. v.?

Co potřebuje spisovatel vědět, než začne vytvářet příběh z 2. sv. v.?

Čeho by se měl spisovatel vyvarovat při psaní příběhu?

Aktivita: Ekvivalent skládkového učení. Žáci jsou rozděleni do 4 skupin, každá na flipchart papír zpracuje myšlenkovou mapu na jednu otázku. Jakmile je myšlenková mapa zpracovaná, posune svůj papír další skupině, která může doplnit na papír vlastní postřehy, nesmí škrtnat předchozí návrhy. Stejně tak konají ostatní skupiny. Papíry kolují po skupinách, než se dostanou k původní skupině. Poté přichází na řadu prezentace myšlenkové mapy autorskou skupinou. Každá skupina má jeden barevný fix, tudíž při společné kontrole, víme, která skupina doplnila konkrétní poznatky.

Realizace (4 hodiny) – žáci pracují s předloženou ukázkou, vyplňují pracovní list, komunikují ve třídě i ve dvojici, či ve skupině, tvoří vlastní příběh.

Cíle:

Žák odpoví na otázky vztahující se k porozumění přečteného textu.

Žák shrne hlavní myšlenku příběhu.

Žák zhodnotí ukázkou.

Na základě literární ukázky žák dokončí příběh.

Žák propojí získané informace při tvorbě vlastního příběhu.

Žák aktivně komunikuje ve skupině.

Žák pracuje se cizojazyčným slovníkem

Žák vytvoří návrh obálky knihy s vlastní anotací.³²²

Aktivita před čtením:

Žáci jsou vyzváni, aby se zamysleli, jak by se ve 4 větách představili neznámému člověku. Své představení si sdělí ve dvojicích. Následně společně shrneme, jaká fakta o sobě sdělili, ta rozdělíme do základních kategorií.

Žákům následně poskytnuta klíčová slova, odhadují, o čem by mohl příběh být.

rodina, transport, záchrana, nemluvně, neznámá

Při čtení:

Na poslední řádek ukázky doplňují poslední slovo.

³²² Aktivita realizovaná hlavně ve výtvarné výchově.

Po čtení:

Aktivita tabulka odpovědí: co jsi se dozvěděl/a, na co by ses zeptal/a.

Žáci odpovídají na doplňující otázky k textu, v nichž jsou vyzváni k zamyšlení se nad významem příběhu pro současné čtenáře, nad jeho poselstvím. Rovněž hodnotí svůj pocit po přečtení ukázky.

Aktivita změna perspektivy vypravěče: popis situace z pohledu matky, či cizího pozorovatele, rovněž Žida, který cestuje stejným dobytčákem.

Práce s ilustrací: Cílem aktivity je doplnit text obrazem, který zachycuje pohled na nástupiště. Žáci jsou vyzváni k hlubšímu prozkoumání ilustrace, vypsání slov, která ji charakterizují. Na základě práce se slovníkem doplňují do ilustrace vlastní bubliny s textem, dotváří dojem „komiksu“.

Vlastní tvůrčí činnost:

Vrátíme se k ukázce, zaměříme se na formu ukázky, zpracování námětu. Rovněž se zaměříme na získané informace. Jako opora rovněž zůstanou před žáky vyvěšeny myšlenkové mapy z přípravné fáze.

Žáci jsou prostřednictvím otázek vedeni k zamyšlení se nad postavu Eriky a významu vyprávění příběhu.

Aktivita životabáseň, slouží k hlubšímu uvědomění si Eriky, jak se cítí, jaká asi je. Jak by dokončila věty. Důležité je zdůraznit, že Erika každého žáka je originální, neboť každý z nich vnímá Eriku jinak.

Prostřednictvím návodných otázek, na něž by si měli žáci odpovědět, by měla vzniknout možná kostra příběhu. Zde předpokládáme vzájemnou spolupráci, vytvoření návrhu otázek s žáky, každý si může zvolit svůj počet otázek, na něž bude v pokračování života Eriky odpovídat. Žáci rovněž mohou využít otázky, které si zpracovali do tabulky po přečtení ukázky

Zdůrazňujeme dodržení formy nastavené ukázkou. Stručné seznámení s životem příběhy Eriky, v němž by měli pokračovat.

Na závěr jsou žáci vyzváni k tvorbě anotace knihy.

Závěrečný výstup: Vlastní příběh doplňující *Příběhem Eriky*.

Možné propojení s dalšími tituly: ze současné intencionální tvorby s tématem osudů dětí za 2. sv. v. např. P. Sís *Nicky a Vera*; M. Gleitzman série *Once*; K. Levine *Hanin kufřík*; A. Tetzner *Červená stuha*; A. Appelfeld *O holčičce z jiného světa*; Fr. Tichý *Transport za věčnost*; N. Reviláková *Deník Dory Grayové*.

Příběh Eriky

Neznám své datum narození. Neznám své rodné jméno. Nevím, v jakém městě či zemi jsem se narodila. Nevím, jestli jsem měla bratry nebo sestry.

Jediné, co opravdu vím, je, že když mi bylo jen několik měsíců, byla jsem zachráněna před holocaustem.



Často přemýšlím, jak naše rodina prožila ty své poslední společné týdny. Představuji si, jak moji rodiče, oloupeni o všechno, co měli, byli vyhnáni z domova a nahnáni do ghetta.

Pak nám bylo nařízeno opustit ghetto. Moji rodiče se určitě nemohli dočkat, až odjedou z té čtvrti, obehnané ostatním drátem – pryč od tyfu, tlačenice, špíny a strádání. Měli ale vůbec tušení, kam se dostanou? Řekli jim, že se stěhují na lepší místo? Někam, kde bude jídlo a práce? Zaslechli už něco o táborech smrti?



Přemýšlím, jak jim bylo, když hnáni na nádraží se stovkami dalších Židů. Nacpáni do dobytčáků, kde jich bylo tolik, že všichni museli stát. Propadli panice, když zjistili, že je zvenku zamkli?



Představuji si, jak mě matka silně tiskla, aby mě chránila před zápachem, pláčem a strachem uvnitř toho přečpaného vozu. Bezpochyby už tušila, že nejedou na bezpečné místo. Kde asi stála? Byla uprostřed vozu? Byl můj otec vedle ní? Říkal jí, aby byla statečná? Mluvili o tom, co udělat?



Kdy učinili to rozhodnutí?

A říkala moje matka „promiňte, promiňte, promiňte“, když si razila cestu mezi těmi všemi lidmi až k dřevěné stěně vozu? A šeptala moje jméno, když mě pevně balila do teplé přikrývky? Líbala mě a říkala, že mě má ráda? Plakala? Modlila se?



Představuji si, jak se to celé pak muselo odehrát. Když vlak ve vesnici zpomalil, matka se nejdříve podívala otvorem u střechy dobytčáku, který byl zakryt ostnatým drátem. Spolu s otcem ten otvor zvětšili. Potom mě zvedla nad hlavu, vstříc tlumenému světlu.

Pak mě matka vyhodila z _____.



(Vander Zee, 2015, nečíslované strany)

Před čtením:

Zamysli se, jak by ses ve 4 větách představil neznámému člověku. Odpovědi si sdělte ve dvojici.

Na základě klíčových slov se pokus odhadnout, o čem bude následující ukázka.

rodina, transport, záchrana, nemluvně, neznámá

Při čtení:

Na poslední řádek doplň vhodné poslední slovo.

Otázky a úkoly k textu:

Zaznamenej si do tabulky, co ses o Erice dozvěděl/a a na co by ses chtěl/a Eriky i autorky zeptat.

Dozvěděl/a jsem se o Erice:	Zeptal/a bych se Eriky:	Zeptal/a bych se autorky:

Zkus se zamyslet, proč se spisovatelka zaměřila na příběh s tematikou holokaustu? Jaké poselství chtěla svým čtenářům předat? Jaký význam má tento text pro nás?

Jaký je význam symbolu hvězdy v ukázce?

Jaké otázky tě v průběhu čtení napadaly?

Pokus se jedním slovem shrnout svůj pocit z ukázky.

Ke každému odstavci napiš jedno klíčové slovo, které by odstavec vystihovalo.

Pokus se posledních pět odstavců textu přepsat z pohledu Eričiny matky či cizího pozorovatele, rovněž Žida, který cestuje stejným dobytčákem. Klíčová slova předchozího úkolu ti mohou pomoci. Začít můžeš slovy: *Stojím na nádraží...*

Úkoly k ilustraci z knihy:

Pozorně si prohlédni následující ilustraci. Napiš 5 podstatných jmen, 4 přídavná jména a 3 slovesa, které bychom mohly považovat za klíčová pro tuto ilustraci.

Vymysli pro ilustraci název.



Ve slovníku němčiny vyhledej význam slova: verboten, halt, schnell aj.

Zamysli se, v jakém ročním období by se mohl odvod obyvatelstva konat.

Pokus se do obrázku nakreslit bublinu se slovy, která by mohl říkat voják se zbraní, rovněž se pokus nakreslit bublinu se slovy, která by mohl říkat kdokoli z nastupujících (dítě, či dospělý).

Vlastní tvůrčí činnost:

Máš možnost dokončit Eričin příběh, dodrž však náležitosti vyprávění – stručný popis životních událostí vypravěčky. Než budeš pokračovat, zamysli se nad následujícími otázkami.

Kolik je Ericce let, když svůj příběh vypráví? (Kolik let uplynulo od „vyhození“ z vlaku?)

Komu jej vypráví?

A proč?

Jak Erika vypadá v době, kdy vypráví příběh?

Nyní se pokus z pohledu Eriky vytvořit její životabáseň:

Jsem...

Chtěl/a bych být...

Chtěl/a bych mít...

Umím...

Nechci...

Dávám...

Sním o...

Jsem...

Otázky k vlastní tvorbě:

Co se s Erikou stalo po „vyhození“ z vlaku? Kdo ji našel?

Kdo ji vychoval?

Kde Erika žije?

Jaké bylo její dětství?

Jaké stěžejní životní události ji potkaly během dětství a dospívání?

Kdy zjistila, že byla vyhozena z transportu? Jak se cítila? Jak ji informace ovlivnila v dalším životě?

Vdala se Erika? Kolik měla dětí?

Jaké je její povolání?

Proč svůj příběh vypráví? Jak své vyprávění zakončí?

Na základě vytvořeného příběhu vytvoř anotaci knihy.

Anotace

Jméno a příjmení	Kristýna Šmakalová
Katedra	Katedra českého jazyka a literatury
Univerzita	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Studijní program	Specializace v pedagogice
Studijní obor	Didaktika literatury
Školitelka	doc. Mgr. Jaroslav Vala, PhD.
Rok obhajoby	2021
Název disertační práce	Recepce a interpretace textů s historickou tematikou ve výuce literární výchovy
Shrnutí	<p>Cílem výzkumu k disertační práci je zachytit a zhodnotit recepci a následnou interpretaci textů s historickou tematikou žáky. Zajímá nás, jak žák vnímá tento typ textu, co jej při čtení zaujme, osloví. Zda mu čtení textů přináší uvědomění si společenských, kulturních hodnot, zda hledá spojitosti s přítomností, se sebou samým. Za daným účelem jsme realizovali výzkumné šetření smíšeného designu.</p> <p>V první části disertační práce se budeme věnovat terminologickému ukotvení práce ve vztahu ke čtení. Rovněž se pokusíme vymezit pojem literatura s historickou tematikou. V teoretické části práce se věnujeme vývoji a současnému pojetí výuky literární výchovy, jako východisko nám poslouží názory odborníků zabývajících se oborovou didaktikou literatury. Teoretickou část práce zakončíme kapitolou, v níž budeme prezentovat výsledky analýzy čítanek pro první i druhý stupeň základní školy. Zajímalo nás, zda autoři čítanek využívají texty s historickou tematikou a nakolik s nimi pracují, jakých metod využívají.</p> <p>V empirické části disertační práce se zaměříme na metodologii výzkumného šetření a následnou prezentaci výsledků. V rámci kvantitativní části výzkumu jsme zjišťovali žákovskou znalost pojmu historická literatura i recepci konkrétních textů. Pro sběr dat byl zvolen dotazník vlastní konstrukce. Kvalitativní fáze výzkumu naváže na data získaná v dotazníkovém šetření. Využijeme metodu polostrukturovaného interview, jehož se účastnilo 10 dětí ve věku od 11 do 15 let.</p>
Klíčová slova	Literatura s historickou tematikou, recepce, interpretace, žáci, literární výchova, oborová didaktika literatury
Přílohy vázané v práci	6 příloh (v rozsahu 43 stran)
Přílohy volné	1 příloha (1 CD);
Rozsah práce	200 stran (427 099 znaků)
Jazyk práce	čeština

Annotation

Title of dissertation	The Reception and Interpretation of Texts with Historical Topics in Literary Education
Summary	<p>The dissertation is focused on the issue of reception and interpretation of texts with historical topics by primary school and lower secondary school pupils and corresponding grades at grammar schools. We are interested in how the pupils perceive this type of text, what intrigued pupils while they read these texts. Whether the texts lead them to an awareness of social, cultural values, whether they seek connections with the present, with himself. For this purpose, we used a research investigation of the mixed methods design.</p> <p>The first part of the dissertation is focused on the terminology used in the text; the current concept of teaching literary education and opinions of experts dealing with didactics of literature; the pupil's perception of these type of text; the current state of knowledge of the perception of texts by pupils, their reading literacy. We will present, among other things, possible methods used with intentional texts with historical topics in literary education. The last chapter of the first part of the dissertation will consist of a presentation of the results of the analysis of reading-books for the primary schools and the lower-secondary schools. We were interested in whether the authors of reading books use texts with historical topics and how they work with them, which methods they use.</p> <p>The second part of the dissertation thesis presents the methodology of the survey and its results. We have used our own design questionnaire. The questionnaire also included texts for children that are more closely related to the issue. Pupils evaluated the reception of the texts in terms of comprehensibility and impressiveness and the potential of the texts (personal benefit, connection with their previous experience, possible inclusion in literary lessons).</p> <p>The questionnaire survey was followed by an interview. We provided the pupils with the opportunity to comment on the associations they had written. Interview in the group enabled the pupils to share their observations with each other and to refine their attitude towards the topic.</p> <p>The results of the research can serve as an incentive for teachers at primary school and lower secondary school to open discussions about these topics (history, war, hero, death, etc.) in the particular subject and also in literary lessons. We find intentional literature a great "bridge" that</p>

	sensitively mediates past events and helps the children experience life in difficult times. Speaking about these topics can positively affect a child's moral development.
Klíčová slova	Pupils, Literacy, Literary Education, Text with Historical Topics, Didactics of Literature

Autoreferát

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka a literatury

**Recepce a interpretace textů s historickou tematikou
ve výuce literární výchovy**

Mgr. Kristýna Šmakalová

Autoreferát k disertační práci

Školitel: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Olomouc 2021

Autor: Mgr. Kristýna Šmakalová

Název: Recepce a interpretace textů s historickou tematikou ve výuce literární výchovy

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Didaktika literatury

Školitel: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Oponenti: doc. Mgr. Ondřej Hník, Ph.D.
doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.

Disertační práce s posudky je vystavena 14 dnů před vykonáním její obhajoby na referátu pro doktorská studia Ph.D. na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Obsah

Úvod.....	4
1 Shrnutí teoretické části práce	9
2 Charakteristika výzkumu	10
3. Metodologie výzkumu	12
3.1 Metodologie kvantitativního výzkumu	12
3.2 Metodologie kvalitativního výzkumu	14
4. Vybrané výsledky.....	15
4.1 Kvantitativní část výzkumu	15
4.2 Kvalitativní část výzkumu	18
Závěr	20
Výběr použité literatury a zdrojů:	



Úvod

V současném školství je kladen značný důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti a posílení samostatné práce žáka s textem. Výzkumy čtenářství³²³ posledních let ukázaly na změny v čtenářských návycích dětí a mládeže. Volnočasová četba se vlivem změn v mikroprostředí dětí i díky rozvoji technologií postupně dostává na okraj spektra činností současné mládeže. Učitelé se snaží přivést děti k četbě, vytvořit pro ně dostatečně podnětné prostředí. Prostřednictvím práce s literární ukázkou vyučující u žáků rozvíjí dovednost číst s porozuměním a vedou je k interpretaci vybraného textu, nejlépe i k vlastní produkci. Cílí tedy na podporu kritického a tvůrčího (kreativního) myšlení, opomíjené nesmí zůstat ani hodnotové myšlení. Zásadní roli hraje učitelova volba vhodné literární ukázky a následná didaktická transformace obsahu.

Nejčastějším edukačním médiem, jež učitelé v literární výchově využívají, jsou čítanky, do nichž jejich tvůrci zařazují i texty s historickou tematikou, ta se v literatuře podílí na vytváření kulturněhistorického povědomí jedince. Z hlediska školní praxe má tato literatura výchovný a vzdělávací charakter, stává se mimo jiné i můstkem k naplňování mezipředmětových vztahů, hlavně s dějepisem. Je považováno za důležité, aby se text nestal pouze prostředkem k přiblížení dějinných událostí. Žáky by měl vyučující vést i k poznání umělecké kvality ukázky. Z tohoto důvodu je vhodné volit takové literární texty, které mají potenciál zaujmout dětského čtenáře. Současná intencionální literatura s historickou tematikou svou šíří žánrových variací nabízí vyučujícím možnost vybírat texty rozličné povahy.

Při provedení podrobnější analýzy antologií využívaných v literární výchově (zvláště na druhém stupni ZŠ) bylo zjištěno, že převážná část ukázek pochází z neintencionální literatury³²⁴. S přihlédnutím k záměru výzkumu vyvstává otázka, nakolik oslovují intencionální texty s historickou tematikou dnešního mladého čtenáře, zda rozvíjí jeho osobnost (životní postoje, morální hodnoty), vedou jej k přemýšlení nad současným světem a přináší mu prostor k zisku nejen prožitků, ale i poznatků, které mohou pozitivně ovlivnit jeho další životní etapu, anebo se jedná z pohledu žáků o nezajímavé, mrtvé texty. V neposlední řadě je třeba se zaměřit i na umělecké kvality těchto textů a jejich vnímání žákem.

³²³ Výzkumy *České děti jako čtenáři 2013* a *České děti a mládež jako čtenáři 2017* vedené Národní knihovnou ČR, Václavíková Helšusová (2012), výzkumy mezinárodního šetření PIRLS a PISA.

³²⁴ Adekvátnosti čítankových textů se věnoval výzkum IGA_PdF_2016_024 *Výzkum recepce a adekvátnosti čítankových textů*.

Na základě provedených rešerší k tématu práce, lze konstatovat, že v českém prostředí se problematice recepce intencionálních textů s historickou tematikou žáky věnují obvykle práce diplomové, jež se zaměřují na konkrétní tituly, jejich charakteristiku a zároveň poskytují návrhy lekcí využití tématu v hodinách literární výchovy. Ve větší míře se setkáváme s pracemi vztahujícími se k období druhé světové války (ústředním tématem se stává holokaust)³²⁵, popřípadě v centru zájmu stojí populárně-naučná literatura s historickou tematikou³²⁶ a možnost jejího uplatnění ve výuce literární výchovy. Vzhledem k rozsahu prací, zůstávají opomíjeny roviny: vnímání pojmu literatura s historickou tematikou (historická fikce) dětmi; atraktivita žánru, jeho zastoupení ve volnočasové četbě; přínosnost i náročnost žánru; umělecká hodnota.

Rozsáhlejší tuzemské výzkumy se převážně věnují čtenářství dětí a dospívajících³²⁷, snaží se zjistit, jakou podobu má v literární výchově práce s textem, využití metod; skutečný stav čtenářských návyků dětí, včetně žánrových preferencí; úroveň jejich čtenářské gramotnosti; popřípadě je jejich cílem zachytit recepci vybraných textů, zvláště pak poezie. Gejgušová (2015) se mimo jiné ve svém výzkumu zabývala i preferencí literárních žánrů u žáků. Zmiňuje nároky, které klade četba historické literatury na svého čtenáře. V rámci výzkumů zaměřených na recepci textů žáky se občas objevují i texty s historickou tematikou, jak je tomu například u autorů Uhl Danielková, Hausenblas (2020), kteří se zaměřili na prohloubení zážitku z četby u žáků 9. ročníku.

Hlavním cílem disertační práce je zachytit a zhodnotit recepci a následnou interpretaci textů s historickou tematikou žáky. Zajímalo nás, jak žák vnímá a hodnotí tento typ textu, co jej při čtení zaujme, osloví. Zda mu čtení textů přináší uvědomění si společenských, kulturních, uměleckých hodnot, zda hledá spojitosti s přítomností, se sebou samým. Druhotně jsme se pokusili zjistit, co si žáci představují pod pojmem literatura s historickou tematikou, jaké vlastnosti jí přisuzují. Za daným účelem bylo realizováno výzkumné šetření smíšeného designu.

Hlavní cíl byl operacionalizován do dílčích cílů, kterým odpovídá struktura práce.

- Vymežit základní terminologii vztahující se k tématu disertační práce.

³²⁵ Zvláště lze vyčlenit diplomové práce a články zabývající se znázorněním války a holokaustu v intencionální literatuře (Galusková 2018; Magyarová, 2017; Prstková 2009) i následnou recepci textů žáky (Mašát a Šmakalová, 2019; Stráníková 2019).

³²⁶ Např. Nucová (2021).

³²⁷ Výzkumy Národní knihovny, přehled dílčích realizovaných výzkumů podává Jindráček (2018).

- Shrnout vývoj pojetí literární výchovy a posoudit její současný stav dle názorů didaktiků literatury.
- V teoretické rovině ukotvit potenciál využití textů s historickou tematikou v hodinách literární výchovy.
- V praktické části práce posoudit žákovské vnímání pojmu literatura s historickou tematikou, na základě analýzy výsledků šetření zhodnotit žákovskou recepci a interpretaci vybraných ukázek s historickou tematikou.
- Na základě teoretického ukotvení práce a výsledků šetření předložit návrhy literárních projektů opírajících se o využití textů s historickou tematikou.

Disertační práce je strukturována na dvě hlavní části, teoretickou a empirickou, obsahuje celkem devět kapitol.

Teoretická část byla rozdělena do šesti kapitol. V první kapitole vymezíme pojmy vztahující se ke čtení dětí (čtenářská gramotnost, čtenář, čtení, čtenářství, četba), v souvislosti s dětským čtenářstvím a čtenářskými návyky dětí zmíníme i výsledky výzkumů, jež se zaměřují na čtenářství dětí. Dále se v kapitole věnujeme pojmům recepce a interpretace, neopomijíme ani zmínit roli prekonceptů ve čtení dětí.

Druhá kapitola poskytuje vhled do problematiky terminologického vymezení pojmu literatura s historickou tematikou. Vycházíme z literárněteoretických prací tuzemských i zahraničních odborníků. Rovněž přibližujeme pojem intencionální literatura s historickou tematikou pro děti a mládež³²⁸ a její žánrové variace. V neposlední řadě představujeme i témata, která přináší tento typ literatury a která byla obsažena i v námi zvolených ukázkách.

Třetí kapitola se věnuje vývoji pojetí literární výchovy, s ním souvisejícím konstituování didaktiky literatury. V úvodu kapitoly stručně nastiňujeme postavení oborové didaktiky v rámci obecné didaktiky. V kapitole se rovněž zabýváme didaktickou transformací obsahu ve vztahu k literární výchově. Zdůrazňujeme roli textu v literární výchově jako učiva i jako prostředku pro rozvoj tvůrčího, kritického a hodnotového myšlení.

Ve čtvrté kapitole ukotvujeme předmět literární výchova v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Část kapitoly je věnována prezentaci metod a forem

³²⁸ Historická fikce pro děti.

práce s textem. Důraz je kladen na tvůrčí činnost žáka, s níž jsme se ve spojitosti s praktickým využitím historické fikce ve vyučování setkali nejčastěji, hlavně v zahraničí. Projektová výuka se pro plné využití potenciálu textů s historickou tematikou stává ideálním prostředkem.

Pátá kapitola přibližuje uplatnění literatury s historickou tematikou v hodinách literární výchovy, zabýváme se tedy potenciálem literatury s historickou tematikou. V navazující části práce předkládáme výsledky analýzy vybraných čítanek pro druhý stupeň ZŠ a odpovídajících ročníků gymnaziálního vzdělávání. Zajímalo nás nejen zastoupení historické tematiky v současných čítankách, ale také jaké návrhy postupů práce s nimi předkládají jednotlivá nakladatelství.³²⁹ Krátce nastíníme i zastoupení historické literatury v čítankách pro první stupeň. Závěrečná část přibližujeme práci s tímto typem textů v zahraničí, zvláště zpracovává příklady využití historické fikce při projektovém vyučování

Teoretická část práce je ukončena závěrečným shrnutím v šesté kapitole.

Empirická část práce je členěna na čtyři kapitoly. První (v pořadí sedmá) kapitola představuje charakteristiku výzkumu smíšeného designu. Rozsáhlé jsou následující dvě kapitoly, které prezentují výsledky kvantitativní a kvalitativní části šetření. Zatímco kvantitativní část výzkumu se věnovala i postihnutí žákova pojetí literatury s historickou literaturou, asociacím k pojmům válka, smrt, hrdina, kvalitativní výzkum se odvíjel od diskuze nad vybranými literárními ukázkami. V rámci obou kapitol se setkáme i s diskuzí nad výsledky výzkumu. Závěrečná kapitola poskytuje shrnutí výsledků empirické části práce.

Součástí disertační práce jsou i přílohy, které doplňují empirickou část práce. Jedná se především o přehledovou tabulku shrnující výsledky kvantitativní části práce; dotazníky pro nižší i vyšší ročníky ZŠ; literární ukázky, jež byly využity v kvalitativní fázi výzkumu; schéma polostrukturovaného interview; a v neposlední řadě návrhy dvou projektů pro možnou aplikaci do praxe.

Domníváme se, že **hlavním přínosem disertační práce pro praxi je předložení výsledků zkoumané problematiky recepce a interpretace textů s historickou tematikou žáky základní školy a odpovídajících ročníků gymnaziálního vzdělávání, s důrazem na jejich atraktivitu a přínosnost pro mladé čtenáře.** Dosud nebyl

³²⁹ Jedná se o čítankové řady Fraus, Nová škola, Prodos a SPN.

realizován výzkum, jenž by čítal více než 300 respondentů, jak jsme uvedli výše, téma rezonuje hlavně v diplomových pracích. V současné rychle měnící se době by měli vyučující prostřednictvím kvalitní intencionální literatury pro děti a mládež napomáhat rozvíjet nejen čtenářské kompetence, schopnost vyjádřit estetický soud, ale napomoci utvářet axiologický systém žáka s využitím prvků tzv. *character education*. Práci s historickou literaturou v hodinách literární výchovy (a nejen zde) umožňujeme čtenáři pocítit, jak by se žilo v dané době, s jakými starostmi a strastmi se naši předci potýkali. Porušujeme tím ono odosobnění, ke kterému dochází při výuce dějin. Žákům nahlédnutím do běžného života v dané době nastavujeme zrcadlo k jejich životu, v příbězích mohou také nacházet paralely se svým bytím. Prostřednictvím příběhů děti učíme tzv. *historical empathy*. Zároveň však nemůžeme opomenout posoudit umělecké kvality textu a rozvíjet tak u žáků schopnost estetického soudu.

Rovněž předpokládáme, že by naše práce mohla dodat vyučujícím odvalu pracovat s náměty, které jim nemusí být příjemné, ke kterým pociťují, zvláště na prvním stupni základní školy, ostych. Myslíme tím jevy jako válka, hlad, útlak, smrt, hrdinství aj.

V souvislosti s posilováním čtenářské gramotnosti je však třeba také zohlednit měnící se čtenářské návyky dětí a uzpůsobit tomu i pojetí výuky. Pokud vyučující intencionální historickou literaturu zařazuje do širokého spektra textů, s nimiž v hodinách literární výchovy pracuje, dochází tak také k posílení mezipředmětových vztahů, doplnění výuky dějin, která, stejně jako dějiny literatury, zůstává spíše faktografickým předmětem. Navíc pozitivní vztah k historické literatuře může být cestou k nalezení zájmu o historii, což se pokusíme doložit i přiloženým plánovaným projektem, v němž propojujeme práci s literárním textem jako uměleckým dílem i jako zdrojem informací o době minulé, ale i současné.

1 Shrnutí teoretické části práce

V první kapitole jsme terminologicky vymezili zásadní pojmy vztahující se k oblasti čtení, čtenářství, recepce, interpretace textu i prekonceptům žáků. Četba knih, v souvislosti s dětským čtenářstvím nejvíce spojována s prostředím školy, v němž je cíleně rozvíjena a ověřována úroveň čtenářské gramotnosti dětí, tvoří neodmyslitelnou složku života mladých čtenářů. Často ze školního prostředí vychází podněty pro mimoškolní četbu, které nelze odepřít pozitivní vliv na komplexní rozvoj osobnosti jedince. V hodinách literární výchovy by mělo vzniknout podnětné prostředí, jež rozvíjí žakovu recepci textu a jeho schopnost interpretovat přečtené. Kladen je důraz na využití didaktické interpretace textu jako komplexní metody, jež rozvíjí čtenářské kompetence žáků. Za významnou proměnnou vstupující do procesu čtení, ovlivňující případné porozumění textu, lze považovat žakovské prekoncepty, které jsou stejně jako žáci individuální. Při práci s literárním textem by učitelé neměli prekoncepty žáků opomíjet.

Druhá kapitola věnující se problematice vymezení pojmu literatura s historickou tematikou/historická fikce poukázala na nejednotnou definici pojmu, úskalím se zdá být časové vymezení odstupů autora od látky i čtenářovo vnímání textu. Termín jsme se snažili ukotvit v rámci definování pojmu historická fikce pro děti, i zde byl vymezen časový odstup od námětu. Důraz je kladen na atraktivitu díla. V rámci intencionální tvorby pro děti zahraniční autoři Hunt, Foxová (2004) vyčleňují zvlášť literaturu, která pracuje s tématem války. V souvislosti s intencionální tvorbou pro děti s historickou tematikou jsme představili žánrové variace s příklady ze současné tvorby. Poslední část kapitoly jsme věnovali přiblížení témat, jež se vyskytují v námi vybraných ukázkách.

Výzkumem směřujeme do oblasti didaktiky literatury. Ve třetí kapitole jsme tudíž přiblížili postavení oborové didaktiky v rámci obecné didaktiky. Věnovali jsme se vývoji pojetí literární výchovy v našem prostředí, včetně současných koncepcí literární výchovy zaměřených na komunikační a tvořivé pojetí výuky. Jelikož bychom v literární výchově měli kultivovat čtenářské návyky dětí, rozvíjet jejich čtenářské kompetence, věnovali jsme se didaktické transformaci obsahu v kontextu literární výchovy. Text se stává učivem i prostředkem k rozvoji tvůrčího, kritického i hodnotového myšlení. V souvislosti se zahraničním pojetím práce s historickou fikcí jsme se setkali s tzv. *character education*, jehož princip jsme v kapitole rovněž přiblížili.

Čtvrtá kapitola se zaměřila na ukotvení literární výchovy v RVP ZV. Literární výchova je nepostradatelnou součástí vzdělávání žáků. V rámci její realizace žáci nejen

pracují s texty, rozvíjí svou čtenářskou gramotnost, procvičují čtení s porozuměním, ale osvojují si i klíčové kompetence, jejichž rozvoj je celoživotním procesem. V rámci výuky literární výchovy by mělo docházet k propojování mezipředmětových vztahů, začlenění průřezových témat. Vhodnou metodou, v jejichž intencích dochází k uplatnění obojího, je projektová výuka. Vyučující by rovněž do literární výchovy měli při práci s textem začleňovat tvůrčí metody. V kapitole jsme se tudíž věnovali i představení některých metod, s důrazem na metodu tvůrčího psaní. Ta stejně jako projektová výuka nachází v zahraničí své uplatnění při práci s historickou fikcí.

V poslední kapitole teoretické části jsme se věnovali potenciálu uplatnění literatury s historickou tematikou v literární výchově. V souvislosti s naším prostředím jsme se zaměřili na analýzu čítankových řad. Jsme si vědomi jejich rozdílností, neaktuálností ukázek, jež plyne z výrazného časového odstupu od jejich prvního vydání. Značnou část kapitoly jsme zaměřili na představení realizované projektové výuky v zahraničí, jež se odvíjí od čtení historické fikce.

2 Charakteristika výzkumu

Historická tematika tvoří nedílnou součást intencionální tvorby pro děti a mládež. Žáci se s ní setkávají i v čítankách už na prvním stupni základní školy. Podnětem pro výzkum byla absence šetření podobného rozsahu a obsahu. Většina diplomových prací, jež se tématem nejčastěji zabývají, se soustředí na konkrétní třídu a práci s literárními ukázkami v ní, složení výzkumného vzorku tudíž není rozsáhlé. Navíc do procesu komunikace čtenáře s textem vstupuje řada výzkumníků v dvojroli učitele/výzkumníka, což může ovlivnit výsledky šetření.

Výzkum se zaměřoval na zjištění recepce a interpretace textů s historickou tematikou u žáků I. stupně i II. stupně základních škol a odpovídajících ročníků gymnaziálního vzdělávání (6. a 9. ročník). Zároveň jsme se pokusili posoudit a shrnout, jaké povědomí mají žáci o této próze a jakými prekoncepty o válce, smrti, hrdinství a běžném životě v minulosti disponují.

Hlavním cílem výzkumu bylo zachytit a zhodnotit recepci a následnou interpretaci textu s historickou tematikou žáky ZŠ a GV. Zaměřili jsme se na sledování rozdílů mezi různými kategoriemi respondentů podle věku, typu školy, pohlaví apod. Druhotně jsme se pokusili zjistit, jak žáci vnímají literaturu s historickou tematikou, jak ji charakterizují.

Stanovený výzkumný problém: Jak žáci ZŠ a GV vnímají a interpretují texty

s historickou tematikou?

Na základě hlavních cílů šetření byly vytyčeny následující výzkumné otázky. Na něž se pokusíme zodpovědět jednak prostřednictvím níže formulovaných hypotéz, jednak prostřednictvím tzv. popisné statistiky.

Pro kvantitativní část výzkumu jsme stanovili sedm výzkumných otázek:

- 1) Co si žáci představují pod pojmem historická literatura? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, pohlavími?
- 2) Jak žáci charakterizují historickou literaturu? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, pohlavími?
- 3) Čtou žáci historickou literaturu? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, pohlavími?
- 4) Jaké emoce a představy v žácích vzbuzují slova válka, smrt, hrdina? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, pohlavími?
- 5) Jaké emoce v žácích vzbuzovaly ukázky? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, pohlavími?
- 6) Jaká je úspěšnost žáků v otázkách mířících na porozumění ukázkám? Jak se odpovědi liší napříč ročníky, školami, pohlavími?
- 7) Jaké společné znaky nesou nejlépe hodnocené ukázky?

Na základě výzkumných otázek byly v dotazníku vlastní konstrukce vytvořeny tři tematické okruhy: a) historická literatura, b) asociace pojmů, c) posouzení a porozumění textu.

V rámci první (kvantitativní) výzkumné části budeme verifikovat, či falzifikovat následující hypotézy:

H1 Starší žáci (6. ročník) hodnotí texty jako srozumitelnější než mladší žáci základních škol (4. ročník).

H2 Žáci gymnázia považují texty za srozumitelnější než žáci základních škol (u 6. a 9. ročníků).

H3 Dívky hodnotí texty jako působivější než chlapci.

Při formování hypotéz 1, 2 jsme vycházeli z predikce, že jedna ze skupin bude dominantněji převyšovat druhou. Tato nerovnováha je dána ročníkem, věkem a čtenářskou zkušeností dítěte. Starší žáci by si měli za dobu svého vzdělávání osvojit více vědomostí, zkušeností než žáci nižších ročníků, lze rovněž předpokládat, že průměrný žák 6. ročníku je lepší čtenář než průměrný žák 4. ročníku. V souvislosti s vnější diferenciací českých škol odchodem nadanějších žáků na víceletá gymnázia, je realitou, že žáci gymnázií

podávají ve výzkumech zaměřených nejen na čtenářství, porozumění textu (např. PISA³³⁰) lepší výsledky. Očekáváme, že ani v našem výzkumu tomu nebude jinak, avšak otázkou pro nás zůstává, jak významná tato rozdílnost bude.

Třetí hypotéza věnující se rozdílnosti vnímání čteného u dívek a chlapců vychází z premisy: dívky se emocionálně více zapojují do čtení knih, příběhů než chlapci. Na jejich potřebu jistého emočního propojení s příběhem poukazuje např. Václavíková Helšusová (2012), Chaloupka (1971).

Pro kvalitativní část výzkumu, která navazuje na dotazníkové šetření, jsme formulovali následující výzkumné otázky³³¹, které doplňují data získaná v kvantitativní části šetření.

- I) Považují žáci čtení historické literatury za přínosné? A v čem?
- II) Vnímají respondenti při čtení historické literatury pouze příběh, či se zaměřují i na historický kontext?
- III) Jakou roli v porozumění textu hraje historické povědomí?
- IV) Jak žáci vnímají přeložený text a reagují na něj?
- V) Preferují respondenti propojování vlastních zkušeností s děním v ukázce, sbližuje je to s textem? Hledají spojitosti se současnou dobou, svou životní zkušeností?
- VI) Jaké překážky v četbě a porozumění historické literatury žáci nacházejí?

3. Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření se sestávalo ze dvou částí, neboť jsme zvolili sekvenční design pro smíšený výzkum. V následující části představíme metodologii kvantitativní a kvalitativní části výzkumného šetření.

3.1 Metodologie kvantitativního výzkumu

Dotazník vlastní konstrukce obsahoval tři hlavní oddíly: a) literatura s historickou tematikou, b) asociace pojmů, c) posouzení a porozumění textu.³³² Pro první dva oddíly jsme zvolili položky polynomické, konkrétně výběrové polouzavřené³³³, a položky otevřené (žáci měli heslovitě odpovědět na otázky vztahující se k asociacím pojmů).

³³⁰ Diferenciaci žáků a vlivu na výsledky žáků v kontextu mezinárodních výzkumů se věnuje Straková (2010).

³³¹ Odpovědi na otázky jsme získali z rozhovorů s žáky

³³² Dotazník nepostrádal úvod s oslovením, rovněž byly zastoupeny kontaktní položky (věk, pohlaví, typ školy).

³³³ Zjišťovaly např. znalost pojmu literatura s historickou tematikou.

Dichotomická položka se vyskytla pouze jedna, vztahovala se ke čtení literatury s historickou tematikou. U polouzavřených položek, v nichž měli žáci vybrat konkrétní emoci, jež v nich budí daný pojem či konkrétní otázka, jsme žákům poskytli výběr z šesti základních emocí dle Ekmana (2015), které jsme doplnili o odpovědi bolest, nic/lhostejnost a jiné.

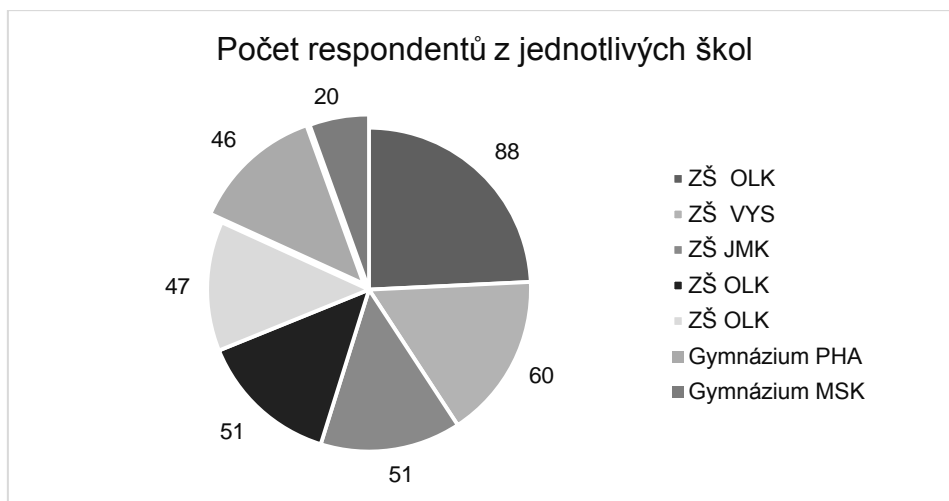
Oddíl věnovaný posouzení a porozumění textu tvořily převážně škálové položky (Likertova škála), které sloužily k vyhodnocení recepce textů z hlediska srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Žáci rovněž na stupnici jedna až pět vybrali tu známku, již by ukázce přidělili. Abychom ověřili porozumění textu, za ukázkou jsme vždy zařadili tři otázky či úkoly, které se k ní vztahovaly.

Výzkumný soubor

Žáci prvního a druhého stupně ZŠ a odpovídajících ročníků GV. Zaměřili jsme se konkrétně na žáky 4., 5., 6. a 9. ročníků. Žáci vybraných ročníků prvního stupně ZŠ se již v hodinách vlastivědy seznámili s vývojem dějin, dá se předpokládat, že u nich došlo k rozvoji základního dějinného povědomí.

Výběr respondentů proběhl záměrným výběrem na základě dostupnosti, tzn. oslovili jsme vzdělávací zařízení z pěti krajů, v nichž jsme měli kontakt na vyučující, či vedení školy, a tudíž jsme předpokládali, že výzkumné šetření bude umožněno. O spolupráci jsme požádali vždy tři vzdělávací zařízení z jednoho kraje. Při sběru dat jsme spolupracovali se dvěma gymnázii a pěti základními školami, osm vzdělávacích zařízení spolupráci odmítlo. Zapojila se vzdělávací zařízení z pěti krajů (1x Praha, 1x Vysočina, 1x Moravskoslezský kraj, 1x Jihomoravský a 3x Olomoucký).

Koláčový graf 1 sděluje poměrné zastoupení škol, tabulka 1 složení výzkumného souboru.



Graf 1: Zastoupení škol. Školy jsou seřazeny sestupně dle absolutního počtu žáků participujících na výzkumu. Poslední dvě kategorie reprezentují gymnázia a jsou vyčleněny pro lepší odlišení od základních škol. Využity jsou zkratky jednotlivých krajů.

Tabulka 1: Výzkumný soubor z hlediska pohlaví, ročníků a typů škol

Třída	Počet žáků	Pohlaví		Typ školy	
		Chlapec	Dívka	ZŠ	G
4.	89	48	41	89	-
5.	89	39	50	89	-
6.	103	67	36	64	39
9.	82	47	35	55	27
Celkem	363	201	162	297	66

Pozn.: ZŠ = základní škola, G = gymnázium.

3.2 Metodologie kvalitativního výzkumu

Rozhovory metodou polostrukturovaného interview.

Výběr vzorku respondentů pro námi realizovaný polostrukturovaný interview probíhal záměrným výběrem na základě dostupnosti. Pro strukturovaný interview jsme získali příslib 12 dětí (rodičů) ve věku 10 až 15 let, samotného rozhovoru se zúčastnilo dětí 10, celkem se jednalo o 4 chlapce a 6 dívek, navštěvující 4., 5., 6. a 9. třídu.³³⁴ Interview proběhly na jaře 2021, při realizaci šetření jsme dodrželi základní fáze rozhovoru tedy úvod, hlavní část, závěr, v němž byl poskytnut prostor pro zpětnou vazbu a případné dotazy, doplnění.

³³⁴ Bližší charakteristiku uvádíme v úvodu kapitoly 8.

Tabulka 2: Výzkumný soubor z hlediska pohlaví, ročníků a typů škol

Třída	Pohlaví		Typ školy	
	Chlapec	Dívka	ZŠ	G
4.	1	1	2	-
5.	1	1	2	-
6.	1	1	1	1
9.	2	2	3	1

Pozn.: ZŠ = základní škola, G = gymnázium.

Je třeba uvést, že realizaci ovlivnila epidemiologická opatření, tudíž devět z deseti rozhovorů proběhlo online formou.

4. Vybrané výsledky

V následující části poskytujeme shrnutí vybraných výsledků šetření.

4.1 Kvantitativní část výzkumu

Žáci vnímají pojem literatura s historickou tematikou, jako literaturu, jež přináší vyprávění o životě v dávné době, o životě panovníku. Nejčastěji žáci charakterizovali literaturu s historickou tematikou, bez rozdílu mezi ročníky a pohlavím, jako **poučnou/informativní, zajímavou, obohacující/poučnou**, což považujeme za přínosné, neboť není tento typ literatury primárně vnímán jako nudný, zvláště u mladších žáků. U starších žáků jsme však již zachytili jistý paradox v jejich hodnocení literatury s historickou tematikou, neboť žáci 9. ročníků považovali texty s historickou tematikou za nudné, ale zároveň i přínosné. Domníváme se, že příčinou je výuka literární historie (četba textů, které žáci považují za zastaralé, ač nejsou historickou fikcí) i přesycenost tématem druhé světové války.

Tabulka 3: Absolutní a relativní četnosti odpovědí k výzkumné otázce 2³³⁵

Charakteristika historické literatury	Počet	%
poučná, informativní	223	61,4 %
zajímavá	177	48,8 %
obohacující, přínosná	104	28,7 %
dobrodružná	70	19,3 %
zábavná	60	16,5 %
nezajímavá, nudná	51	14,0 %
zastaralá, neaktuální	47	12,9 %
čtivá	46	12,7 %
inspirativní, podnětná	46	12,7 %
<i>jiné</i>	4	1,1 %

Odpovědi „jiné“: nečtivá; nemoderní; potřebná pro neopakování chyb; sportovní.

Za dobrý výsledek považujeme zjištění, že celkového počtu 363 respondentů 35,8 % odpovědělo, že literaturu s historickou tematikou čte. Více než pět knih tohoto žánru doposud přečetlo 10 % dětí. Současné děti však u žánru stanovují požadavek přítomnosti humoru, napětí, zároveň reálnosti a absence depresivních témat, o nichž někteří odmítají přemýšlet.

Tabulka 4: Absolutní a relativní četnosti odpovědí na otázku Kolik knih s historickou tematikou jsi dosud přečetl/a?

Kolik knih s historickou tematikou jsi dosud přečetl/a:	Počet	%
1 až 2	138	38 %
3 až 5	53	15 %
více než 5	36	10 %
žádnou	136	37 %

Výsledky výzkumu odhalily souvislost mezi pohlavím a pocity ze slova válka a smrt, a to konkrétně u volby emoce překvapení, kterou volili častěji chlapci. V souladu se zahraničními výzkumy Hall (1993), Raviv, Oppenheimer a Bar-Tal (1999), jež se zaměřily na rozdílné genderové vnímání pojmu válka, jsme rovněž detekovali rozdílnost vnímání pojmu prostřednictvím konkrétní představy. Chlapci více definovali samotný

³³⁵ Žáci měli možnost vybrat více odpovědí, z toho důvodu v tabulce 3, která poskytuje přehled absolutních a relativních četností zastoupení jednotlivých odpovědí (seřazeno sestupně), není roven součet procent 100 % – na každém řádku se tedy jedná o relativní četnost ze základu 363 dětí

pojmem, zatímco dívky vyjadřovaly konkrétní emoce. V souvislosti s percepcí pojmu smrt jsme vysledovali totožný jev. Součástí podkapitoly byl oddíl věnovaný pojmu hrdina, jemuž žáci vybírali z nabídky 18 pojmů charakteristický atribut. Mezi pět nejčastějších atributů řadíme: odvaha, spravedlnost, srdce, laskavost, muž. Test nezávislosti odhalil vysoce signifikantní vztah mezi atributy hrdiny a ročníkem školní docházky i pohlavím.

Výsledky výzkumu ukázaly téměř signifikantní rozdíl mezi ročníkem školní docházky a vzbuzovanými emocemi u ukázky *Poslední cesta: doktor Korczak a jeho děti*; téměř významný vztah byl nalezen u rozdílu ročníků a emocemi u ukázky *Kdysi*. U ukázky *Ve stínu gilotiny* signifikantní vztah mezi ročníkem a emocemi nalezen nebyl. Na všechny ukázky reagovali odlišně ve svých emocích chlapci a dívky. V případě starších žáků byl prokázán signifikantní vztah mezi emocemi a pohlavím u ukázek *Sofiina tajná válka*, *Příběh Eriky*. U ukázky *Morová epidemie* nebyl tento vztah potvrzen.

Výsledky, jež se zaměřily na zjištění rozdílů v porozumění ukázek v rámci ročníků, potvrdily rozdílnou úspěšnost žáků dle ročníků. Rovněž byla odhalena velmi vysoce signifikantní odlišnost v počtu správných odpovědí mezi žáky základních škol a žáky víceletých gymnázií. Tento jev vnímáme jako důsledek diferenciacie českého školství, v němž žáci gymnázií mívají lepší výsledky než stejně staří žáci základních škol. Rozdílnost úspěšnosti v odpovědích dívek a chlapců je nízká.

Dle hodnocení ukázek žáky (udělení známky 1 až 5), můžeme konstatovat: mezi ukázkami nebyla žádná, která by se v hodnocení výrazněji odlišovala od ostatních dvou ukázek, zvláště u mladších žáků. Nepatrně lépe hodnocené ukázky (*Příběh Eriky*, *Kdysi*, *Poslední cesta: doktor Korczak*) se vyznačovaly tématem druhé světové války, holokaustu, přítomnosti/hrozby smrti. Zároveň forma otázek, jež se v ukázkách vyskytují, lépe vtahují čtenáře do děje a dodávají příběhu napětí, dramatično.

V rámci kvantitativní části výzkumu byly stanoveny 3 hypotézy:

H1 „Starší žáci (6. ročník) hodnotí texty jako srozumitelnější než mladší žáci základních škol (4. ročník).“ U-test nepodpořil zjištěný předpoklad, i přes zapojení výsledků žáků gymnázií (sekunda) hypotéza **nebyla přijata**.

H2 „Žáci gymnázia považují texty za srozumitelnější než žáci základních škol.“ Zde byl zkoumaný vzorek rozdělen na žáky 6. ročníků a 9. ročníků. Výsledek U testu hovořil ve prospěch zkoumané hypotézy. Hypotéza **byla přijata**.

H3 „Dívky hodnotí texty jako působivější než chlapci.“ Výsledek U testu podporoval zkoumanou hypotézu, ač se slabým efektem. Hypotéza **byla přijata**.

4. 2 Kvalitativní část výzkumu

V rámci kvalitativního výzkumu jsme hledali odpověď na 6 výzkumných otázek, jež se vztahovaly k recepci a interpretaci textu s historickou tematikou.

I) Považují žáci čtení historické literatury za přínosné? A v čem? V odpovědi na otázku panovala až na jednoho žáka shoda. Jako důvod přínosu uváděli žáci dva typy odpovědí: informační zdroj, doplňující učivo dějepisu; osobní přínosnost (uvědomění si své žité reality s realitou doby minulé, poselství obsahu pro současné čtenáře) v této souvislosti žáci kladli důraz na uvěřitelnost příběhu. Zároveň však chtějí, aby se historická fikce spíše než depresivním tématům věnovala námětům z historie, ke kterým by přistupovala s humorem.

II) Vnímají respondenti při čtení historické literatury pouze příběh, či se zaměřují i na historický kontext? Historismus v ukázkách jsou žáci schopni detekovat dle slovní zásoby i dle časových i místních údajů. Při čtení ukázky si uvědomovali, že zachycuje minulost (starší žáci dokázali lépe určit i historický kontext), a zvažovali reálnost příběhu.

III) Jakou roli v porozumění textu hraje historické povědomí? Historické vědomí či jeho nevědomí má vliv na pochopení kontextů v ději, zvláště odkazuje-li se na určité události. Konkrétní problém s porozuměním kontextu jsme vysledovali u mladších ročníků při čtení ukázky z knihy *Ve stínu gilotiny*. V případě chlapce (4. ročník) i u ukázky *Kdysi*.

IV) Jak žáci vnímají přeložený text a reagují na něj? Žáci bez větších obtíží uvedli rámeček příběhu, identifikovali pocity postavy, dokázali ukázkou zhodnotit. Zvláště mladší žáci nepovažovali téma smrti či války za vhodné pro vlastní četbu, nechtěli ve svém volném čase číst knihy s „nepříjemnými“ tématy. Jelikož rozhovory probíhaly pouze v době pandemie, domníváme se, že za neochotou číst tato témata může být i nelehká doba, v níž se společnost nachází.

V) Preferují respondenti propojování vlastních zkušeností s děním v ukázce, sblíží je to s textem? Hledají spojitosti se současnou dobou, svou životní zkušeností? Žákům napomáhá hledat souvislost s vlastním životem téma, které je osloví/zaujme a je jím blízké, vyvolá v nich emocionální reakci. Za projev promítání sebe sama, své životní zkušenosti do příběhu lze považovat způsob identifikace pocitů postav, či hodnocení

jednání protagonistů. U ukázek, které zachycují pro ně neznámé události, u situací, které považují za nereálné, si možné propojení s vlastním životem nehledají.

VI) Jaké překážky v četbě a porozumění historické literatury žáci nacházejí? V případech námi zvolených ukázek a jejich recepcí, nebylo zaznamenáno jazykové nepochopení textu. Za determinant, který ovlivňoval četbu lze považovat námět knihy i absenci historického povědomí.

V závěru shrňme výše zmíněné. Literatura s historickou tematikou je pro žáky zajímavý žánr, u něž oceňují zpracování informací i dobových reálií, jsou schopni v textech nalézat aktuálnost s dnešní dobou, hodnotit jejich přínosnost. Zároveň však mají tendence se vyhýbat pro ně nepříjemným tématům, nechtějí přemýšlet nad hrůzami dob minulých zvláště pak mladší žáci. Pokud tedy chceme vybírat texty s historickou tematikou pro uplatnění v literární výchově, je vhodné zakomponovat úvodní otázky, které se vztahují ke zjištění žákovských prekonceptů k danému tématu a emocím, které v nich v souvislosti s tématem rezonují. Dle jejich odpovědí lze předběžně odvodit, jak budou na námi předložené texty děti reagovat a případně dohledat texty, které s daným námětem pracují v jemnějším, přístupnějším pojetí.

Závěr

Výzkumy zaměřené na čtenářství dětí patří v rámci odborných výzkumů směřujících do oblasti didaktiky literatury mezi významné zdroje poznání žákovské schopnosti vnímat a interpretovat daný text. V rámci našeho předmětu zkoumání, lze říci, že recepce literatury s historickou tematikou žáky, spadá do oblasti zájmů studentských výzkumů, realizovaných v rámci diplomových prací.

Ač je téma historie, zvláště období druhé světové války, pro čtenáře mnohdy atraktivní, tento typ literatury podle Gejgušové (2015) klade značné nároky na jejich schopnost porozumět textu a propojovat informace se získaným věděním. Na základě výzkumů (Václavíková Helšusová 2013, Gejgušová, 2015) zaměřených na žánrové preference četby dětí, můžeme konstatovat, že literatura s historickou tematikou nepatří mezi oblíbené. Avšak je třeba podotknout, že respondenti našeho výzkumu označovali literaturu s historickou tematikou nejčastěji za poučnou/informativní, zajímavou, obohacující/poučnou. Pouze v případě 9. ročníků byl zachycen jistý paradox, neboť označovaly tento typ literatury za nudný, ale zároveň přínosný. Za jistý determinant ovlivňující porozumění kontextu textu, zvláště u mladších ročníků, můžeme považovat absenci historického povědomí.

Domníváme se, že jedním z důvodů, nízkého hodnocení tohoto žánru, je výuka dějin zahlcená faktografií, a neznalost soudobé intencionální literatury pro děti a mládež. Jak jsme poukázali v kapitole dvě, v současnosti vychází literatura s historickou tematikou v mnoha žánrových variacích, které mají potenciál oslovit dětského čtenáře. Sami žáci během výzkumného šetření uváděli příklady literatury, kterou by zařadili do literatury s historickou tematikou, mnohé příklady však terminologické vymezení pojmu nesplňovaly (např. *Deník Anne Frankové*, *Na západní frontě klid*, tvorba Oty Pavla aj.). Zde tedy ona historičnost spočívala v odstupu čtenáře od látky, nikoli v době vzniku díla. Jako vhodný příklad uváděli mladší žáci *České dějiny očima Psa*. Starší žáci pak titul *Chlapec v pruhovaném pyžamu*.

V disertační práci jsme tudíž věnovali značnou pozornost snaze objasnit pojem literatura s historickou tematikou, vycházeli jsme hlavně z tuzemských i zahraničních literárněteoretických slovníků. Zde jsme naráželi na nejednotné pojetí termínu, neboť za problematickou část možné definice lze považovat časové vymezení odstupu autora od látky. Pro potřeby výzkumu při výběru ukázek jsme se opírali o u nás zažité pojetí termínu.

Samotné využití literatury s historickou tematikou v literární výchově umožňuje za pomoci vhodně zvolených ukázek uměleckého textu, metod a forem výuky rozvíjet u žáků tvůrčí, kritické i hodnotové myšlení. Své tvrzení jsme podložili v teoretické části práce příklady využití projektové výuky při práci s historickou fikcí v zahraničí. Rovněž i my jsme vytvořili návrh projektu pro možné uplatnění v praxi. Sama povaha historické fikce vybízí k využití této metody, neboť můžeme upevňovat mezipředmětové vztahy a zapojovat i průřezová témata.

Empirická část práce byla věnována prezentaci výsledků výzkumu smíšeného designu, jehož cílem bylo zachytit a zhodnotit recepci a následnou interpretaci textů s historickou tematikou žáky. Zaměřili jsme se nejen na vnímání samotného termínu, či na recepci a interpretaci textů, ale i na asociace k pojmům válka, smrt, hrdina, jež se v knihách s touto tematikou nejčastěji vyskytují. Výzkum byl rozdělen do dvou fází. Kvantitativní část výzkumu byla realizována prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce, pro jehož ověření byl realizován předvýzkum se vzorkem 18 žáků 6. ročníku. Výzkumný vzorek (záměrný výběr na základě příležitosti) realizovaného výzkumu činil 363 žáků prvního i druhého stupně základních škol a odpovídajících gymnázií z 5 krajů. Kvalitativní část výzkumu (záměrný výběr na základě příležitosti) vlivem situace proběhla na jaře 2021 prostřednictvím polostrukturovaného interview, z celkového počtu deseti rozhovorů bylo devět realizováno online formou prostřednictvím platform MS TEAMS a ZOOM.

Cíle disertační práce byly stanoveny následovně:

- Vymežit základní terminologii vztahující se k tématu disertační práce.
- Představit vývoj pojetí literární výchovy, její současnou podobu dle názorů didaktiků literatury.
- V teoretické rovině ukotvit potenciál využití textů s historickou tematikou v hodinách literární výchovy.
- V praktické části práce přiblížit žákovské vnímání pojmu literatura s historickou tematikou, na základě analýzy výsledků šetření popsat žákovskou recepci a interpretaci vybraných ukázek s historickou tematikou.
- Na základě teoretického ukotvení práce předložit návrhy projektů opírajících se o využití textů s historickou tematikou.

Domníváme se, že jsme výše zmíněné cíle v disertační práci naplnili, neboť první dvě kapitoly teoretické části práce byly věnovány terminologickému ukotvení práce. První kapitola vymezovala terminologii ve vztahu ke čtenářství, čtení dětí, přiblížili jsme termíny recepce, interpretace i prekoncept. Druhá kapitola se věnovala problematice vymezení pojmu literatura s historickou tematikou, poukázali jsme na nejednotnost v terminologickém pojetí historické fikce.

Pojetí literární výchovy z hlediska minulého a současného jsme se věnovali v kapitole 3. Zde jsme zaznamenali významné milníky ve vývoji pojetí, ve spojení s významnými odborníky, kteří se ve své době obsahem a podobou literární výchovy zabývali. Opakovaně zaznívala kritika přílišné faktografie. Současná pojetí literární výchovy kladou důraz na žáka jako aktivního čtenáře, jenž je rovnocenným partnerem komunikace nad textem. Rovněž je předmětem zájmu odborníků podpora tvůrčího i komunikačního pojetí literární výchovy. Cílené budování a prohlubování zážitku z četby umožňuje využití různorodé metody práce s textem.

Využití potenciálu historické fikce v literární výchově jsme představili v páté kapitole teoretické části práce. V souvislosti s naším prostředím jsme se zaměřili na analýzu čítankových řad. Zabývali jsme se rovněž výsledky šetření, které zjišťovaly oblibu žánru mezi žáky. Na základě příkladů ze zahraničí jsme demonstrovali možnosti uplatnění historické fikce v projektové výuce.

V praktické části práce jsme prezentovali výsledky kvantitativního i kvalitativního šetření. Snažili jsme se podat komplexní pohled na námi řešenou problematiku. Jsme si vědomi, že vzhledem k záměrnému výběru výzkumného vzorku obou fází výzkumu nelze výsledky generalizovat. Avšak domníváme se, že zkoumaná skutečnost může napomoci v praxi vyučujícím otevřít prostor pro hlubší práci s intencionální literaturou s historickou tematikou. Neboť ta děti obohacuje nejen v rovině informativní, ale i afektivní. Díky širší žánrových variací, můžeme jednotlivá díla, autorská pojetí námětu srovnávat, sledovat roviny vypravěče, rozvíjet tvůrčí, kritické i hodnotové myšlení. V propojení s projektovou výukou podporujeme nejen rozvoj čtenářských kompetencí, ale upevňujeme i mezipředmětové vztahy.

Přiložené návrhy projektů, jejichž východiskem je četba ukázek literatury s historickou tematikou, cílí na rozvoj kritického, tvůrčího a hodnotového myšlení žáka.

Abychom dodrželi kontinuitu práce, v návrzích projektů jsme využili literární ukázky, s nimiž žáci pracovali.

Do budoucna se v námi zkoumané problematice otevírá prostor pro rozšíření výzkumu o přímé pozorování práce žáků s textem v hodinách literární výchovy, či pro případné šetření mezi vyučujícími českého jazyka i studenty učitelství českého jazyka a prvního stupně, zjištění jejich znalosti pojmu literatura s historickou tematikou, míry zastoupení v jejich četbě, i úvah nad potenciálem využitím textů v literární výchově, konkrétních metod, jež by pro práci s texty použili. V této souvislosti plánujeme zjišťovat míru zastoupení textů s historickou tematikou v portfoliích/čítankách studentů učitelství prvního stupně prezenční i kombinované formy (223 celkem). Rovněž se zaměříme na jimi zvolené metody práce s textem.

Výběr použité literatury a zdrojů:

Primární literatura (zdroje literárních ukázek)

- Atkins, J. (2011) *Sophiina tajná válka: [deník dívky z druhé světové války (1939–1940)*. Praha: Egmont.
- Cohen-Janca, I. (2017) *Poslední cesta: doktor Korczak a jeho děti*. Havlíčkův Brod: Petrkov.
- Gleitzman, M. (2016) *Kdysi*. Praha: Argo 2016.
- Oldfield, P. (2010) *Morová Epidemie: [deník londýnské dívky z roku 1665–1666]*. Praha: Egmont.
- Reid, Sue. (2011) *Ve stínu gilotiny: [deník dívky z období Velké francouzské revoluce 1792-1794]*. V Praze: Egmont.
- Vander Zee, R. (2015) *Příběh Eriky*. Havlíčkův Brod: Petrkov.

Literatura:

- Bauman, P. (2013) *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V. & Kotásek, J. (2000) Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, **50**(1), 23–37.
- Cenek, Sv. (1979) *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN.
- Dostál, D. (2020). *Statistické metody v psychologii*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta. Dostupné z: https://dostal.vyzkum-psychologie.cz/skripta_statistika.pdf.
- Ekman, P. (2015) *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno: Jan Melvil.
- Friedlanderová, H. et al. (2018) *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host.
- Gabal I. & Václavíková Helšusová, L. (2003) *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: GAC. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf.
- Gejgušová, I. (2009) *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Gejgušová, I. (2011) *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Gejgušová, I. (2015) *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Galusková, D. (2018) *Obraz války v literatuře pro děti*. (Diplomová práce). Dostupné z: <https://theses.cz/id/galusko.pdf>

- Hausenblas, O. (2006) Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy*, **24**(1), s. 40–44.
- Hendl, J. (2016) *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hník, O. (2014) *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.
- Homolová, K. (2008) *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Chaloupka, Ot. (1971) *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Abatros.
- Chaloupka, Ot. (1982a) *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- Chráška, M. (2016) *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Janík, T. et al. (2007) *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T. (2009a) *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009c) Obecná didaktika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. (s. 650–655) Praha: Portál.
- Jindráček, V. et al. (2011) *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.
- Jindráček, V., Škoda, J. & Doulík, P. (2013) Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *Pedagogická Orientace*, **23**(5), s. 691–716.
- Jindráček, V. (2018). Literární výchova v období kurikulární reformy: Rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. *Paidagogos*, 2018(1–2), 42–80. Dostupné z <http://www.paidagogos.net/>.
- Kubíček, T. (2011) Sémiotika žánru historické fikce. *Česká Literatura*, **59**(5), 655–677. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/42687783>
- Lederbuchová, Lad. (1995) *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Lederbuchová, Lad. (2002) *Průvodce literárním dílem výkladový slovník základních pojmů*. Jihočany: H & H.
- Lederbuchová, Lad. (2004) *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- Lepilová, K. (2014) *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika.
- Magyarová, A. (2017) *Téma holocaustu v literatuře pro děti a mládež*. (Diplomová práce). Dostupné z <https://theses.cz/id/i9g82x/DP-Magyarova.pdf>.
- Mašát, M., & Šmakalová, K. (2019) The Reception of Selected Texts with the Theme of Shoah among Pupils of the 6 th–9th Year in the Primary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, **7**(6), s. 1341–1346. Dostupné z: <http://www.hrpub.org/download/20190530/UJER1-19513250.pdf>.

- Mezinárodní šetření PISA 2018: Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti.* (2019). Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-PISA-2018-ctenarska-gramotnost>.
- Novák, R. & Gejgušová, I. (2013) *Hodnoty v literatuře a v současném čtenářství.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Nucová, L. (2021) *Vznik Československa jako téma pro práci s literárním textem v literární výchově na 2. stupni základní školy.* (Diplomová práce) Dostupné z: https://theses.cz/id/1ie012/Diplomova_prace_Lucie_Nucova.pdf.
- Prstková, E. (2009) *Obraz druhé světové války v prozaických dílech pro děti a mládež vydaných po roce 1989.* (Diplomová práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/h2muiw_diplomova_prace_Prstkova.pdf.
- Průcha, J., Mareš, J. & Walterová, E. (2003) *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.
- Průcha, J. (2017) *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.
- Řeřichová, V. (2007) České dějiny pohledem současné literatury pro děti a mládež (Využití literatury pro děti a mládež ve výuce společenských věd). In *Seminář ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole – Historie a škola VI.*, Telč 15. října 2007. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/historie-a-skolavi-clovek-spolecnost-dejiny-seminar-ke-koncepci-vyuky-dejepisu-na-zakladni-a-stredniskole-klicove-kompetence-a-soucasny-stav-vzdelavani-v-dejepise>.
- Říčan, J. et al. (2019) *Metodické provázení oborovými didaktikami.* Vydání první. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Sladová J. & kol. (2016) *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Slavík, J. et al. (2013) *Tvorba jako způsob poznávání.* V Praze: Karolinum.
- Spousta, V. (1997) *Integrace základních druhů umění ve výchově.* Brno, Masarykova univerzita.
- Stráníková, A. (2019) *Literatura pro mládež s tematikou holokaustu v recepci žáků základní školy (Morris Gleitzman - Kdysi, John Boyne - Chlapec v pruhovaném pyžamu.* (Diplomová práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/pmyqm4_diplomova_prace_Stranikova.pdf.
- Škoda, J. & Doulík P. (2010) *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Štochl, M. (2005) *Teorie literární komunikace: úvod do studia literatury.* Praha: Akropolis.
- Šubrtová, M. (2007) *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež.* Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R. & Šedřová K. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.
- Toman, J. (1999) *Dětské čtenářství a literární výchova.* Brno: Cerm.
- Toman, J. (2006) Typologické proměny současné české uměleckonaučné literatury pro děti. In *Současnost literatury pro děti a mládež.* (s.59–66) Liberec: Technická univerzita.

Trávníček, J. (2008) *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.

Uhl Danielková, P., & Hausenblas, O. (2020) Prohloubení zážitku z četby v osobních záznamech žáků v 9. ročníku ZŠ. In Greger, D., ed. et al. *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. (s.75–110) Praha: Univerzita Karlova.

Václavíková Helšusová, L. (2012) *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec: Technická univerzita.

Zahraníční literatura:

Childs, P., & Fowler, R. (2006). *The Routledge dictionary of literary terms*. London: Routledge. Dostupné z:

https://www.uv.es/fores/The_Routledge_Dictionary_of_Literary_Terms.pdf

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cuddon, J. A. (2013) *A dictionary of literary terms and literary theory*. Chichester: Wiley-Blackwell, A John Wiley & Sons. Dostupné z:

https://www.academia.edu/31794054/English_Penguin_Dictionary_Of_Literary_Terms_And_Literary_Theory

Dinno, A. (2017) dunn.test: Dunn's test of multiple comparisons using rank sums. R package version 1.3.5. Dostupné z <https://CRAN.R-project.org/package=dunn.test>

Dombaycı, M., Demir, M., Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2011). Quadruple Thinking: Caring Thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 12, 552–561. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/82227264.pdf>

Edgington, Wil. D. (2002) To Promote Character Education, Use Literature for Children and Adolescents. *Social Studies*, **93**(3), 113–116.

Fisher, J. (2004) Historical fiction. In Hunt, P. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. (s. 490–498). Abingdon: Routledge.

Garcia, A. & Thomas, P. L. (2012) Adventures with Text and Beyond: "Like Reading" and Literacy Challenges in a Digital Age. *The English Journal*, **101**(6), 93–96 Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/23269417?&seq=1#page_scan_tab_contents

Hall, Robin (1993) How Children Think and Feel About War and Peace: An Australian Study. *Journal of Peace Research*, **30**(2), s. 181–196. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/425198?seq=1>

Henschel, S., Meier Ch. & Roick Th. (2016) Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. *Learning and Instruction*, **44**, 11–21. Dostupné z: www.elsevier.com/locate/learninstruc.

Holub, S. C., Tisak, M. S. & Mullins, D. (2008) Gender Differences in Children's Hero Attributions: Personal Hero Choices and Evaluations of Typical Male and Female Heroes. *Sex Roles*, **58** (7,8), 567–578.

Huck, C. S., Hepler, S., & Hickman, J. (1987). *Children's literature in the elementary school* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Hunt, P. (2004) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Oxon, New York: Routledge. Dostupné z: <http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/else-liliani-ssmhum/encyclopedia-childrens-literature.pdf>.
- Induráin, C. M. (1995) Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. In K. Spang, I. Arelló & C. Mata (Eds.) *La novela histórica: teoría y comentarios*. (s. 13–63) Pamplona: EUNSA. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/Retrospectiva_sobre_la_evolucion_de_la_novela_historica.pdf.
- Jacobs, L. (1961). Historical Fiction for Children. *The Reading Teacher*, **14**(3), 191–194. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/20197363>.
- Kastenbaum, R., & Costa, P. T. (1977) Psychological perspectives on death. *Annual Review of Psychology*, **28**, s. 225–249. Dostupné z: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.28.020177.001301>.
- Kenyon, B. L. (2001) Current Research in Children's Conceptions of Death: A Critical Review. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, **43**(1), s. 63–91. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/0X2B-B1N9-A579-DVK1>.
- Krepia, M., Krepia V. & Tsilingiri M. (2017) School Children's Perception of the Concept of Death. *International Journal of Caring Sciences*, **10**(3), 1717–1722. Dostupné z: http://www.internationaljournalofcaringsciences.org/docs/68_tsitsi_special_10_3.pdf.
- McTigue Erin, Thornton Elaine & Wiese Patricia. (2013) AUTHENTICATION PROJECTS FOR HISTORICAL FICTION: Do You Believe It? *The Reading Teacher* . **66**(6), 495–505. Dostupné z: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/AUTHENTICATION_PROJECTS_FOR_HISTORICAL_FICTION.pdf.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *Reading Teacher*, **57**(7), 640–645. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/289214995_Books_to_live_by_Using_children's_literature_for_character_education.
- Park, Jie Y. (2016) "He Didn't Add More Evidence": Using Historical Graphic Novels to Develop Language Learners' Disciplinary Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, **60**(1), 35–43. Dostupné z: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.521>.
- Quinn, R. (2007) *Strategies to teach character education through children's literature*. (Theses and Dissertations). Dostupné z: <https://rdw.rowan.edu/etd/835>.
- Raviv, A., Oppenheimer, L. & Bar-Tal, D. (1999). How Children Understand War and Peace. *European Journal of Personality*, **1999**(1), s. 1–24. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/254784394_How_Children_Understand_War_and_Peace.
- White, S. H. & O'Brien J. E. (1999) What is a Hero? An exploratory study of students' conceptions of heroes. *Journal of Moral Education*, **28**(1), 81–95.

Odborné kurikulum autora

Profesní životopis

Mgr. Kristýna Šmakalová

E-mail: kristyna.smakalova01@upol.cz, K.smakalova@seznam.cz

Vzdělání:

2017 – současnost Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,

Doktorský obor Didaktika literatury

2015–2017 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Navazující magisterský obor Učitelství českého jazyka pro ZŠ a Učitelství dějepisu pro SŠ a ZŠ

2012–2015 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Bakalářský obor Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání a Historie se zaměřením na vzdělávání

2004–2012 víceleté Gymnázium Jana Opletala Litovel

Pracovní zkušenosti:

9. 2018–9. 2019 odborník na čtenářskou gramotnost projektu Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí

6. 2017 ZŠ Vítězná, Litovel – zástup za MD, výuka předmětů český jazyk, vlastivěda, přírodověda, pracovní činnosti, výtvarná výchova

Lektorská činnost:

2020–2021 MAP II *Rozvoj základních gramotností – čtenářská gramotnost* Olomouc (webinář), Přerov a Uničov, téma: *Rozvoj čtenářských strategií u žáků 1. stupně ZŠ*

Jazykové znalosti:

Anglický jazyk: pokročilá (úroveň B2)

Ruský jazyk: základní/pasivní

Kurzy a jiné vzdělávací aktivity

2014 – certifikát z účasti na semináři:

„Bezpečné a nebezpečné prostředí aneb Dopady rizikového chování ve škole i mimo ni“

v rámci projektu „Zvyšování kompetencí v rámci přípravy pedagogických pracovníků na UP“
v rámci Fondu vzdělávací politiky MŠMT ČR

2017 – certifikáty z účasti na seminářích:

„3D virtuální prostředí ve vzdělávání“

„Specifika edukace žáků s poruchami chování“

„Specifické formy kyberšikany učitelů v prostředí základních a středních škol“

v rámci projektu „Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe“ v rámci Fondu vzdělávací politiky MŠMT ČR

2019 – certifikáty z účasti na seminářích:

„Využití alternativní a augmentativní komunikace v práci (budoucího) učitele“

„Kritické myšlení“

v rámci projektu „Moderní trendy ve vzdělávání v pregraduální přípravě budoucích pedagogických pracovníků na UP“ v rámci Fondu vzdělávací politiky MŠMT ČR

2021 – certifikát webinář

„Creative Modes of Reflection in Professional and Personal Life“ Ústav cizích jazyků a Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Výuka předmětů:

Čtenářská pregramotnost v kurikulu MŠ 1, 2 (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Didaktika mateřského jazyka C (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Literatura netradičně (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Literatura pro děti (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Literární praktikum (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Mateřský jazyk s didaktikou 5 (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Mateřský jazyk s didaktikou 6 (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Morfologie 2 (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Praktikum čtenářské pregramotnosti (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Zážitková pedagogika v literární výchově (Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP).

Soupis publikační činnosti k 1. 6. 2021

Odborné články

Šmakalová, K. (2018) Historická tematika v čítankách pro druhý stupeň ZŠ a odpovídající ročníky gymnaziálního vzdělávání. In JAZYK-LITERATURA-KOMUNIKACE, 2017(2), s. 79–86.

Šmakalová, K. (2019) Čtenářský deník, kulturní deník cesta k rozvíjení čtenářství žáků. Jazyk – Literatura – Komunikace. 2018 (1), s. 71–83.

Šmakalová, K. (2019) Rozvoj tvořivého myšlení při práci s texty s historickou tematikou v hodinách literární výchovy. In. INOVATÍVNE TRENDY V ODBOROVÝCH DIDAKTIKÁCH Prepojenie teórie a praxe výchovných stratégií kritického a tvorivého myslenia. s. 652–657.

Mašát, M., & Šmakalová, K. (2019). The Reception of Selected Texts with the Theme of Shoah among Pupils of the 6 th– 9th Year in the Primary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 7(6), 1341–1346. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070601>.

Šmakalová, K., & Mašát, M. (2019). The Perception of War among Pupils in the 6th Year of Primary School. In Gómez Chova, L., López Martínez, A., & Candel Torres, I. (Eds.), *EDULEARN19 Proceedings* (s. 3334–3338). Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019>.

Šmakalová, K. & Vala, J. (2019) The Perception of Death among Pupils in the 6th Year of Primary School. In: *EDULEARN19 Proceedings*. Madrid, International Association of Technology, Education and Development (IATED). pp 3322–3327.

Vala, J., Šmakalová, K. & Válková, K. (2019). Jak čtou osmáci? *Český jazyk a literatura*. 70(2), s. 64–71.

Mašát, M., & Sladová, J., & Šmakalová, K., & Bínová, A. (2020). The Presentation of Shoah Events to Students at Various Educational Levels: A Review. *World Journal of Education*, 10(3), 1–18. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p1>.

Šmakalová, K. (2020) Téma homoparentality v literatuře pro děti. *Jazyk – Literatura – Komunikace*. 2019(1), s. 69–78.

Mašát, M., & Šmakalová, K. (2020). Reception of Selected Texts with the Theme of Shoah by Students of the Lower Secondary School. In Petkova, T., V., & Chukov, V., S. (Eds.), *5rd International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference Proceedings* (s. 69–82). Belgrade: Center for Open Access in Science.

Vydání sborníku v rámci konference EDUCA XV. bylo zrušeno.

Kapitola v monografii:

Šmakalová, K. (2020) Hrdina očima žáků. In Balowski, M. (Ed.), *Konwencja i kreacja w języku i w literaturze czeskiej* (s. 99–106). Poznaň: Instytut Filologii Słowiańskiej, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Recenze:

Šmakalová, K. Recenze: Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole. *Paidagogos*, 2020 (1), s. 225–228. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2020/1/article.php?id=18>

Spoluautorství učebnice:

Mašát, M., Sladová, J., & Šmakalová, K. (2020). *Antologie textů s tematikou šoa pro 6.–9. ročník základních škol s metodickým dodatkem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Poster

Šmakalová, K. THE PERCEPTION OF DEATH AMONG PUPILS IN THE 6TH YEAR OF PRIMARY SCHOOL. Název konference: EDULEARN19, 11th annual International Conference on Education and New Learning Technologies. Pořadatel: The International Academy of Technology, Education and Development (IATED) Termín konání: 1. – 3. 7. 2019

Šmakalová, K. & Mašát, M. THE PERCEPTION OF WAR AMONG PUPILS IN THE 6TH YEAR OF PRIMARY SCHOOL. Název konference: EDULEARN19, 11th annual International Conference on Education and New Learning Technologies. Pořadatel: The International Academy of Technology, Education and Development (IATED) Termín konání: 1. – 3. 7. 2019

Šmakalová, K. *Dotazníkové šetření výzkumu Recepce a interpretace textů s historickou tematikou*. Název konference: Výzvy pro učitele v 21. století. Mezinárodní vědecká konference studentů doktorských studijních programů zaměřených do oblasti pedagogiky. Pořadatel: Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP, Olomouc. Termín konání: 6. – 7. 11. 2019.

Aktivní účast na konferencích

1. Šmakalová K. *Historická tematika v čítankách pro druhý stupeň ZŠ a odpovídající ročníky gymnaziálního vzdělávání*. Název konference: Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka. Pořadatel: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty, Olomouc. (KČJL Pdf UP, 23. 11. 2017).
2. Šmakalová, K. *Čtenářský deník, kulturní deník cesta k rozvíjení čtenářství žáků*. Název konference: Didaktické Impulsy I. Pořadatel: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Ostrava, Olomouc. Termín konání: 4. 10. 2018.
3. Šmakalová, K. *Tematika války v literární výchově na prvním stupni základní školy*. Název konference: Didaktické Impulsy I. Pořadatel: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Ostrava, Olomouc. Termín konání: 16. 2. 2019.
4. Šmakalová, K. *Výzkum recepce a interpretace textů s historickou tematikou*. Název konference: XV. jubilejní mezinárodní vědecká konferencí EDUCA XV. Pořadatel: Pedagogická fakulta Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Termín konání: 25. 4. 2019.
5. Šmakalová, K. *Hrdina očima žáků základní školy*. Název konference: Konvence a kreativita v českém jazyce a literatuře. Pořadatel: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Termín konání: 2. – 4. 9. 2019.
6. Šmakalová, K. *Téma homoparentality v literatuře pro děti*. Název konference: Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka. Pořadatel: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty, Olomouc. Termín konání: 3. 10. 2019.

Pasivní účast na konferencích

1. Začínající učitel v měnící se společnosti (7. 11. 2017 – 8. 11. 2017, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pdf UP).
2. Společenství praxe jako princip (spolu)práce v oborových didaktikách (14. 8. 2018, Brno, Masarykova univerzita).
3. Interkulturní perspektivy studentů doktorských programů a jejich příprava se zaměřením na mezioborovou pestrost (7. 11. 2018 – 8. 11. 2018, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pdf UP).

4. Inspirace pro zkvalitňování výuky čtení a k podpoře čtenářské gramotnosti (29. 3. 2019, Olomouc).
5. O strategickém směřování ve školství: reflexe proměn ve vzdělávací politice. (20. 6. 2019, Pedagogická fakulta MUNI, Brno)
6. Minikonference odborného panelu čtenářské gramotnosti. (3. 12. 2019, PPUČ, Olomouc)
7. Oborové didaktiky v profesní přípravě učitelů MŠ a 1. stupně ZŠ. (19. 12. 2019, Pedagogická fakulta MUNI, Brno)
8. Mezinárodní vědecká konference studentů doktorských studijních programů Academics Value Excellence for International Teachers (4. 11. 2020, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pdf UP).

Absolvované workshopy

1. *Realizace ukotvené teorie ve výzkumu disertační práce* (7. 11. 2017, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pdf UP).
2. *Student doktorského programu na univerzitě / PhD student at the university* (7. 11. 2017, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pdf UP).
3. *Using creative methods to encourage student active engagement in HE learning* (8. 11. 2018, Ústav pedagogiky a sociálních studií Pdf UP)
4. *Den inovativních metod s Monikou Olšákovou* (22. 2. 2020, Otevřeno: Olomouc)
5. *Creative Modes of Reflection in Professional and Personal Life škole* (webinář, 21. 1. 2021, Ústav cizích jazyků a KČJL Pdf UP, Olomouc)
6. *Jak na samostatné projekty dětí doma i ve škole* (webinář, 24. 2. 2021, Škola Můj Projekt)

Další vědeckovýzkumná činnost

- Spoluřešitel *FRUP_2020_025_Profilace a inovace vybraných literárních předmětů v kontextu nové akreditace pro přípravu učitelů českého jazyka a literatury* (hlavní řešitel: Mgr. Daniel Jakubiček, Ph.D.).
- Spoluřešitel *IGA_PdF_2020_002_Sestavení a verifikace monotematického souboru textů s tematikou šoa* Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (hlavní řešitel: Mgr. Milan Mašát).
- Hlavní řešitel *IGA_PdF_2019_012_Výzkum recepce a interpretace textů s historickou tematikou*; Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- Spoluřešitel *IGA_PdF_2018_018 Role literární výchovy na základní škole v rozvoji čtenářství*; Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. (hlavní řešitel: doc. Jaroslav Vala)
- spoluřešitel *IGA_PdF_2016_021 Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*; Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (hlavní řešitel: doc. Vlasta Řeřichová)
- spoluřešitel *IGA_PdF_2016_024 Výzkum recepce a adekvátnosti čítankových textů u žáků ve věku 12–15 let*; Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (hlavní řešitel doc. Jaroslav Vala)

Absolvované zahraniční stáže

Plánovaná stáž (duben 2020) Univerza v Mariboru, Filozofska Fakulteta ZRUŠENA.