

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Eva Tomovová

Analýza čtenářské adekvátnosti čítankových
textů pro žáky 7. ročníku ZŠ

Olomouc 2017

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „Analýza čtenářské adekvátnosti čítankových textů pro žáky 7. ročníků ZŠ“ vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci, dne 13. dubna 2017

.....

Bc. Eva Tomovová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph. D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a připomínky, vstřícnost a ochotu při konzultacích. Vděk bych ráda vyjádřila i ředitelům a učitelům ze základních škol Velká Bystřice a Rýmařov a Gymnázia Rýmařov za poskytnutý čas a prostor k realizaci výzkumu, potřebného k praktické části předkládané diplomové práce. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala své rodině za nekonečnou podporu a za to, že ve mně věří i v dobách, kdy já sebedůvěru ztrácím.

OBSAH

ÚVOD	- 6 -
CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	- 9 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 10 -
1 GRAMOTNOST	- 11 -
1.1 Funkční gramotnost.....	- 11 -
1.1.1 Složky funkční gramotnosti	- 12 -
1.1.2 Etapy rozvoje funkční gramotnosti	- 12 -
1.2 Čtenářská gramotnost	- 13 -
1.2.1 PISA.....	- 15 -
1.2.2 PIRLS	- 15 -
2 VÝZKUMY ČTENÁŘSTVÍ	- 16 -
2.1 Jak se čte u nás.....	- 16 -
2.1.1 Knihovny	- 18 -
2.2 Jak se čte v zahraničí	- 19 -
3 SOUČASNÉ POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY	- 21 -
3.1 Komunikační a čtenářské pojetí literární výchovy	- 23 -
3.2 Vztah čerstvých absolventů k výuce literární výchovy na ZŠ.....	- 25 -
3.3 Výuka literatury v zahraničí	- 25 -
3.3.1 Anglie.....	- 26 -
3.3.2 USA	- 27 -
3.3.3 Německo.....	- 28 -
4 KVALITA VÝUKY	- 30 -
4.1 Komponenty kvalitní výuky.....	- 31 -
4.1.1 Organizace řízení třídy (využití času, přiměřené tempo a strukturovanost)	- 31 -
4.1.2 Zprostředkování cílů a obsahu (jasnost, strukturovanost, soudržnost)	- 31 -
4.1.3 Učební úlohy (kognitivní aktivizace)	- 32 -
4.1.4 Podpůrné učební klima (konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů)	- 32 -
4.2 Didaktická znalost obsahu	- 33 -
5 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA ČÍTKANKY FRAUS PRO 7. ROČNÍK ZŠ.....	- 35 -
PRAKTICKÁ ČÁST.....	- 38 -
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	- 39 -
7 CÍLE VÝZKUMU	- 39 -
8 VÝZKUMNÉ METODY	- 40 -
8.1 Sémantický diferenciál	- 40 -
8.2 Metoda ohniskových skupin	- 41 -
9 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	- 42 -
10 KRITÉRIA PRO VÝBĚR UKÁZEK	- 43 -
10.1 Ukázka č. 1: R. J. Palacio – (Ne)obyčejný kluk.....	- 44 -
10.1.1 Rozhovor: Ukázka č. 1	- 45 -
10.2 Ukázka č. 2: J. Gaarder – Dívka s pomeranči	- 46 -

10.2.1	Rozhovor: Ukázka č. 2	- 47 -
10.3	Ukázka č. 3: K. Čapek – Prométheův trest.....	- 48 -
10.3.1	Rozhovor: Ukázka č. 3	- 48 -
10.4	Ukázka č. 4: A. de Saint-Exupéry – Malý princ.....	- 49 -
10.4.1	Rozhovor: Ukázka č. 4	- 50 -
10.5	Ukázka č. 5: J. Škvorecký – Eine kleine Jazzmusik.....	- 51 -
10.5.1	Rozhovor: Ukázka č. 5	- 52 -
10.6	Ukázka č. 6: A. Spiegelman – Maus.....	- 53 -
10.6.1	Rozhovor: Ukázka č. 6	- 54 -
10.7	Ukázka č. 7: M. V. Kratochvíl – Mistr Jan.....	- 54 -
10.7.1	Rozhovor: Ukázka č. 7	- 55 -
10.8	Ukázka č. 8: R. John – Memento	- 56 -
10.8.1	Rozhovor: Ukázka č. 8	- 57 -
11	ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDNÝCH DAT	- 59 -
11.1	Kategorie 1: Pohlaví.....	- 60 -
11.2	Kategorie 2: Čte/Nečte	- 61 -
11.3	Kategorie 3: Typ školy.....	- 63 -
11.4	Kategorie 4: Třída	- 64 -
11.5	Kategorie 5: Znamka z ČJ	- 65 -
11.6	Závěrečné shrnutí výsledných grafů	- 66 -
	ZÁVĚR.....	- 67 -
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:.....	- 69 -
	PŘÍLOHY	- 72 -
1	Dotazník (sémantický diferenciál)	- 72 -
2	Výzkumné ukázky	- 73 -
	ANOTACE.....	- 82 -

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce je součástí výzkumného projektu IGA_PdF_2016_024 nesoucí název *Výzkum recepce a adekvátnosti čítankových textů u žáků ve věku 12-15 let*, jehož řešitelem je doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D., vedoucí naší diplomové práce. V naší práci se zaměřujeme na žáky 7. ročníku. Za účelem získání potřebných dat byl zrealizován výzkum, jenž se uskutečnil v minulém roce, tj. 2016. Sestával se ze dvou částí, z dotazníku a rozhovoru. Použity byly dvě výzkumné metody, metoda sémantického diferenciálu a ohniskové skupiny.

Práce jako taková se skládá z teoretické části, v níž se soustředíme na přiblížení informací potřebných k porozumění problematice a z praktické, v níž již čtenáře seznamujeme s konkrétním výzkumem, jeho průběhem a výsledky.

V první kapitole teoretické části se zaměřujeme na pojem gramotnost a jeho vysvětlení. Následně popisujeme, co je to funkční gramotnost, velmi stručně vyjmenováváme její složky a etapy jejího rozvoje. Postupně se dostáváme až ke gramotnosti čtenářské, jež je esenciální pro čtenáře a jejich porozumění danému textu. Porovnáváme také úroveň čtenářské gramotnosti tuzemských žáků s těmi zahraničními, k čemuž slouží mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS.

V druhé kapitole pracujeme s výsledky výše zmíněného výzkumu PISA neboli Program mezinárodního hodnocení žáků, jenž probíhá vždy jednou za tři roky a zkoumá úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti u patnáctiletých žáků. Přibližujeme, jak dopadli čeští žáci v roce 2009, kdy byla zkoumána čtenářská gramotnost. V té žáci dosáhli pouze podprůměrných výsledků, došlo zde od roku 2000 ke zhoršení, k čemuž přispěli hlavně výsledky chlapců. Taktéž v této kapitole přibližujeme současnou situaci knihoven u nás. Činíme tak z toho důvodu, že se ve výzkumném dotazníku nachází položka, jež se ptá na to, zda žáci navštěvují knihovny či ne. Stejně tak jak informujeme o situaci tuzemské, věnujeme se i situaci v zahraničí.

Třetí kapitola pojednává o současném pojetí literární výchovy v ČR i v zahraničí. Přibližujeme zde, jaké postavení má český jazyk v rámci RVP, co je cílem literární výchovy jako takové. Zamýšlíme se nad problematikou způsobu výuky, jež je v současné době inovována, avšak pouze velmi pomalu se dostává do praxe. Věnujeme se vysvětlení nového

komunikačního a čtenářského pojetí literární výchovy, zmiňujeme zde jeho důležitou součást, tj. interpretaci textu. Zároveň přinášíme informace o zahraničním způsobu výuky, zajímavosti týkající se zemí jako jsou Anglie, Německo či USA. Zde překládáme článek profesora z Youngstonské státní university o přípravě budoucích učitelů.

Ve čtvrté kapitole se zabýváme kvalitou výuky a jejími komponenty. Mezi ně se řadí například efektivní organizace výuky, její rozčlenění, využití času, přiměřené tempo, střídání výukových forem. Dále je to stanovení jasných, konkrétních cílů, využití aktivizujících učebních úloh, jež budou atraktivní a zároveň přínosné pro žáky a v neposlední řadě je to vytvoření podpůrného klimatu ve třídě, jež je esenciální pro klidný průběh výuky. Důležitou roli zde hraje i didaktická znalost obsahu sloužící učitelům k přetransformování složité látky do vhodnější formy odpovídající úrovni žáků.

V poslední kapitole teoretické části se zaměřujeme na stručnou charakteristiku vybrané čítanky. Konkrétně se jedná o čítanku Fraus pro 7. ročník ZŠ a sekundu víceletého gymnázia. Čítanku jsme si vybrali, jelikož jsme se s ní setkali v průběhu pedagogických praxí. Čítanky vydávané nakladatelstvím Fraus jsou taktéž jedny z nejvyužívanějších u nás. Hodnotíme její formální stránku, propojení mezipředmětových vztahů, obrázkový aparát, a další.

V počáteční kapitole praktické části nejprve představujeme výzkum. Popisujeme jednotlivé fáze jeho průběhu a stručně seznamujeme čtenáře s pojmy kvantitativní a kvalitativní výzkum.

V kapitole osm se věnujeme použitým výzkumným metodám, tj. sémantickému diferenciatu a metodě ohniskových skupin a jejich popisu. Vysvětlujeme, k čemu tyto metody slouží, popřípadě z jakých částí se skládají či jak probíhají.

V deváté kapitole blíže charakterizujeme výzkumný vzorek. Čtenář zde může najít informace o tom, v jakých městech se výzkum uskutečnil, kolik respondentů se zúčastnilo celkem, kolik se zúčastnilo první fáze a kolik druhé, jaké je věkové rozpětí u respondentů.

Desátá kapitola se skládá ze dvou částí. V té první představujeme autory vybraných textů a zdůvodňujeme výběr konkrétních ukázek. V druhé části se již zaměřujeme na výsledky rozhovorů s žáky. Stručně zde shrnujeme dojmy a názory žáků, jež porovnáváme s našimi očekávaními, a zamýšlíme se nad důvody případných rozdílů.

V poslední kapitole zveřejňujeme výsledné grafy, jež jsou tvořeny tzv. boxploty. Každý z vložených grafů obsahuje osm částí, z nichž každá odpovídá jedné ukázce. V rámci jedné ukázky, respektive části, se opět nachází tři části korespondující se třemi faktory (srozumitelnost, hodnocení, působivost). Každý faktor pak má dva boxy, které se shodují s výzkumnými kritérii¹. Součástí této kapitoly je také malé shrnutí získaných informací.

V samotném závěru práce rekapitulujeme veškeré poznatky, jež jsme nabyli během realizace výzkumu i kompletace diplomové práce a provádíme souhrn toho, k čemu jsme došli jak v teoretické, tak v praktické části.

¹ Například kritérium pohlaví, přičemž v grafu je vždy upřesněno, které z těchto dvou kritérií je graficky zaznačeno jako první.

CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Hlavním cílem naší diplomové práce je analyzovat čtenářskou recepci literárních textů žáků sedmého ročníku základní školy.

Tento hlavní cíl následně rozčleňujeme do dvou skupin dle částí předkládané diplomové práce.

Teoretické cíle:

- 1) Porovnat výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti PISA u nás a v zahraničí.
- 2) Srovnat tuzemské pojetí výuky se zahraničním.
- 3) Definovat kvalitní výuku, uvést její komponenty a konfrontovat je se stávajícím způsobem vyučování.

Výzkumné cíle:

- 1) Analyzovat vliv pohlaví žáků na jejich recepci.
- 2) Analyzovat vztah mezi čtenářstvím žáků a jejich recepcí literárních textů.
- 3) Objasnit, jaké texty žáci vnímají jako srozumitelné.

TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

V průběhu historie se chápání pojmu gramotnost měnilo. Dle Hany Košťálové² se ve středověku jako gramotný označoval člověk, jenž dokázal číst v latině. V 16. století už toto označení nesl člověk, který zvládl číst a psát v jakémkoli jazyce. Co se týká českých zemí, Hejsek ve své disertační práci uvádí, že důležitým mezníkem bylo zavedení povinné školní docházky v roce 1774 Marií Terezií a následně jejím synem Josefem II. Za následek měla tato školská reforma výrazný nárůst gramotnosti mezi obyvateli.³ Na druhou stranu existovali a existují také lidé, kteří se nazývají negramotní. To jsou osoby, které neabsolvovali elementární čili základní vzdělání. V současné době jsou země v Africe, jižní Americe a Asii, kde se stále v důsledku nedostatku financí či nedostupnosti škol vyskytuje velké množství tzv. analfabetů (Průcha, 2000, s. 164).

Ve Slovníku spisovné češtiny (2001, s. 89) můžeme nalézt definici, která říká, že gramotný znamená *znalý čtení a psaní*. V dnešní době se gramotnost nevztahuje pouze na schopnost číst a psát. Tento termín se postupně rozšířil na veškeré dovednosti týkající se komunikace a početních schopností. *Aby se člověk mohl zapojit aktivním způsobem do současné informační společnosti, musí ovládat základní gramotnostní dovednosti – získávat a zpracovávat informace čtením, psaním a matematickými operacemi* (Doležalová, 2005, s. 5). Souhrnně se těmito dovednostem říká funkční gramotnost.

1.1 Funkční gramotnost

Pojem „funkční gramotnost“ poprvé použil W. A. Gray v roce 1956 (Gavora, 2002, s. 175). Podle J. Průchy (2000, s. 165) funkční gramotnost *představuje zvládnutí takových úkolů, jež představují soubor dovedností nutných pro fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti*. Dle pedagogického lexikonu, nacházejícího se na stránkách Metodického portálu RVP⁴, je funkční gramotnost *schopnost člověka aktivně participovat na světě informací*. Zjednodušeně řečeno jde tedy o určitý soubor lidských dovedností potřebných k uplatnění jedince v současné moderní společnosti, schopnost řešit

²KOŠTÁLOVÁ, H. Metodický portál, Články: Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2713...VEDNOSTMI.html>>. [cit. 2017-01-07].

³HEJSEK, L. Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání. S. 19.

⁴Metodický portál. RVP. Dostupné z WWW: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost. [cit. 2017-01-07].

problémy každodenního života a dosáhnout osobních i společenských cílů. Jako příklad můžeme uvést orientaci v jízdním řádu, vyplňování formulářů na úřadech, čtení návodů...

Funkční gramotnost má dle vědních oborů několik oblastí. Jsou to oblasti čtenářská, které se bude věnovat následující kapitola, matematická, přírodovědná, informační, jazyková, umělecká a sociální. Všechny tyto složky se vzájemně prolínají.

Pokud je člověk schopen číst a psát, avšak nezvládne v textu najít požadované informace, jedná se o tzv. funkční ngramotnost.

1.1.1 Složky funkční gramotnosti

Funkční gramotnost má tři složky neboli dimenze. Je to dimenze textová, dokumentová a numerická.

Textová (literární) gramotnost je schopnost nalézt a porozumět informacím ze souvislého textu (beletrie, básně, novinové zprávy, komentáře, úvodníky...) Avšak není důležitá jen recepce. K textové gramotnosti patří taktéž schopnost srozumitelné texty vytvářet.⁵

Dokumentová gramotnost je schopnost porozumět informacím zahrnutých v krátkém či nesouvislém typu textu. Příkladem může být jízdní řád, mapa, instrukce na výrobcích, příbalový leták léků.⁶ Je důležité, aby se člověk vyznal v systému dopravního spojení, aby si správně určil dávkování, aby se dokázal dopravit z jednoho místa na druhé pomocí mapy.

Numerická gramotnost vymezuje schopnosti pracovat s číselnými údaji, provádět matematické operace a správně interpretovat jejich výsledky.⁷ Jde třeba o různé grafy, faktury, výpisy z účtů apod.

1.1.2 Etapy rozvoje funkční gramotnosti

Funkční gramotnost a později gramotnost čtenářská je rozdělena do několika etap. Dle J. Doležalové (2005) se první etapa nazývá **etapa spontánní gramotnosti**. Jak už název napovídá, k jejímu osvojení dochází bezděčně, tedy spontánně. Dochází k ní v období

⁵ PIAAC – Mezinárodní výzkum dospělých. Dostupné z WWW: <http://www.piaac.cz/sials>. [cit. 2017-01-07].

⁶ tamtéž

⁷ tamtéž

předškolního věku, kdy děti napodobují to, co vidí kolem sebe. Nápodoba je tedy jednou z forem učení.

Druhou je **etapa elementární gramotnosti** (též nazývána jako primární či počáteční), jež začíná s nástupem dítěte na základní školu. Zde se začíná systematicky pracovat se základními dovednostmi, osvojenými v první etapě. Na konci této etapy by mělo dojít k osvojení základních technik čtení a psaní.

Další etapou je **etapa základní gramotnosti**, tzv. počátek funkčního využívání gramotnosti, kdy už žáci mají osvojenou dovednost čtení. Děti začínají využívat gramotnost ve prospěch rozvoje své osobnosti, k získávání informací.

Čtvrtá **etapa rozvinuté základní gramotnosti** probíhá souběžně s docházkou na druhý stupeň základní školy. V tomto období má velký význam fantazie dítěte, která je nápaditá a originální nazývaná také denní snění. Dítě začíná uvažovat v souvislostech, rozvíjí se důležité abstraktní myšlení. Toto období je také rozhodujícím pro celkový postoj dítěte k četbě. Důležitou roli zde hrají literární vzory, s nimiž se může mladý čtenář ztotožnit čili identifikovat, což znamená, že v knize najde hrdinu s podobným osudem, a to mu může poskytnout návod na řešení vlastních problémů ve skutečném životě.

Pátou a také poslední etapou je **etapa funkční gramotnosti**. Nastává v období adolescence, tedy dospívání, kdy by měl být jedinec schopný využít dovedností a schopností nabytých v průběhu školní docházky ve svém budoucím běžném životě.

1.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je v současné době jedním z nejdiskutovanějších problémů stávající edukace. Neexistuje snad žádný pedagog, který by se s tímto pojmem nesetkal. Je to nejdůležitější složka funkční gramotnosti, která se v RVP nachází ve všech vzdělávacích oblastech. Zabývají se jí odborníci u nás i ve světě. Co se týká její definice, neexistuje žádná univerzální, jednotná, která by se využívala všude. Proto uvedeme hned několik.

Pojem čtenářská gramotnost jako taková se u nás do povědomí dostává v souvislosti s mezinárodními výzkumy PISA⁸ a PIRLS⁹. Jejich původní definice zní: *Reading*

⁸ Program mezinárodního hodnocení žáků

*literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.*¹⁰

V překladu Wildové zní česká definice takto: *Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti (Wildová, 2012, s. 5).*

Další definice, vypracovaná kolektivem VÚP v Praze, se nachází v knize J. Altmanové (2011, s. 8) a zachycuje čtenářskou gramotnost jako *celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*. V neposlední řadě je nutno uvést také formulaci nacházející se v Pedagogickém slovníku (2004, s. 42), která tvrdí, že čtenářská gramotnost je *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 texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*

Z těchto definic vyplývá, že na čtenářskou gramotnost se nenahlíží pouze jako na prostou schopnost text přečíst a porozumět mu, ale zdůrazňuje hlavně jeho funkční pojetí, tedy schopnost o tomto textu dokázat přemýšlet, reprodukovat jej a interpretovat.

Ve čtenářské gramotnosti se podle Šlapala (2012) prolíná několik rovin. První z nich je **vztah ke čtení**. Pokud jedinec čte pro potěšení a zábavu, z vlastní vůle, jelikož mu čtení přináší určitou vnitřní radost, existuje tu předpoklad rozvoje čtenářské gramotnosti. Další rovinou je **doslovné porozumění**, kdy by jedinec měl být schopen text dešifrovat a porozumět mu doslovně. **Vysuzování a hodnocení** je rovina, do níž se zapojuje kritické myšlení. V **metakognici**¹¹ jde o schopnost seberegulace, tedy schopnost podle svého zájmu vybírat vhodné texty, ty pak reflektovat a zdokonalovat podle toho své čtenářské strategie. Důležitou součástí čtení je bezpochyby fáze, kdy člověk sděluje své pocity a dojmy z přečteného textu druhé osobě. To, jak text pochopil, se někdy může odlišovat od pochopení

⁹ Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti

¹⁰ PISA. [online]. Dostupné z WWW: <http://www.pisa.tum.de/en/domains/reading-literacy/>. [cit. 2017-01-09].

¹¹ Poznávání toho, jak člověk poznává, sebereflexe jeho vlastních kognitivních stylů, metod. Slovník cizích slov. [online]. Dostupné z WWW: http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=metakognice&typ_hledani=prefix [cit. 2017-01-09].

někoho jiného. V důsledku toho tedy dochází k porovnávání, přičemž si jedinec může všimnout rozdílů a shod. Rovněž, která se zabývá touto problematikou, se říká **sdílení**. V poslední rovině **aplikace** člověk využívá poznatky nabyté při četbě ve svém budoucím životě (Altmanová, 2011).

Jak je uvedeno výše, důležitým faktorem je to, zda žák čte pro své potěšení. I to jsme zjišťovali v našem výzkumu. Zařadili jsme zde položku: *čtu rád/nerad*. V praktické části se podíváme na to, jestli má vztah ke čtení opravdu tak významný vliv na následnou recepci žáků.

Je důležité mít povědomí o úrovni čtenářské gramotnosti žáků v určité zemi. K tomu slouží mezinárodní výzkumy, díky nimž je možné také výsledky jednotlivých států porovnávat. V následujících kapitolkách se seznámíme se dvěma nejrozsáhlejšími výzkumy, zabývající se touto problematikou.

1.2.1 PISA

Programme for International Student Assessment, v překladu Program mezinárodního hodnocení žáků, je zatím nejrozsáhlejší výzkum gramotnosti u nás. V pravidelných intervalech, jednou za tři roky, jej organizuje společnost OECD¹² a soustředí se na tři vzdělávací oblasti: čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost. Zkoumány jsou vždy všechny oblasti, ale jen jedna do hloubky. Výzkum se soustředí na úroveň znalostí a dovedností patnáctiletých žáků. Zkoumá, jak jsou tito žáci po absolvování povinné školní docházky schopni využít nabyté informace v dalším životě (Průcha, 2000). Slovy Palečkové, Tomáška a Basla (2010, s. 5) *hlavním cílem výzkumu PISA je zjistit, zda si žáci různých zemí na konci povinné školní docházky osvojili vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění mladých lidí v reálném prostředí společnosti nového tisíciletí.*

1.2.2 PIRLS

Progress in International Reading Literacy Study (Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti) je dle jeho realizátora ČŠI¹³ *zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý.*

¹² Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

¹³ Česká školní inspekce. [online]. Dostupný z WWW: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>>. [cit. 2017-01-09].

2 VÝZKUMY ČTENÁŘSTVÍ

2.1 Jak se čte u nás

Mezinárodní výzkum gramotnosti PISA, probíhající ve tříletých cyklech, se soustředí vždy na jednu ze tří výše zmíněných oblastí. V roce 2009 opět přišla řada na gramotnost čtenářskou. Do výzkumu se celkově zapojilo 290 škol a výzkumný vzorek tvořili žáci narození v roce 1993. Úroveň čtenářské gramotnosti žáků se zjišťovala za pomoci písemných testů, přičemž na jejich řešení měli žáci k dispozici dvě hodiny. V této kapitole tedy shrneme výsledky tohoto výzkumu a porovnáme, jak jsou na tom žáci z České republiky ve srovnání s těmi zahraničními.

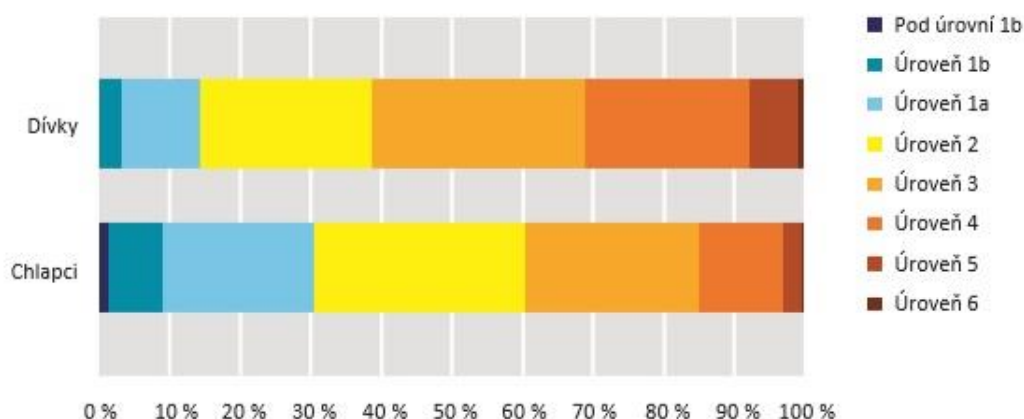
Ještě než se budeme věnovat čtenářské gramotnosti, je nutné se v krátkosti zmínit i o dalších dvou oblastech tohoto výzkumu. V matematické části byl výsledek českých žáků průměrný. Bylo zjištěno, že více jak pětina (mnohem hůř jsou na tom chlapci než děvčata) jich nemá základní matematické kompetence, tedy postrádá jakékoli matematické základy. V části přírodovědné byl výsledek stejný. Navíc se čeští žáci v této oblasti od posledního měření, tj. od roku 2006, zhoršili natolik, že jsme dosáhly druhého největšího zhoršení ze všech zemí (Palečková, Tomášek, Basl, 2010).

Ve čtenářské gramotnosti se žáci podle svých výsledků zařazují do jedné ze šesti úrovní způsobilosti, přičemž úroveň šestá je ta nejvyšší a *značí vynikajícího čtenáře, který ovládá velmi složité čtenářské kompetence* (Palečková a kol., 2010, s. 13). Naopak první úroveň značí velmi špatné čtenářské schopnosti. Česká republika obsadila 27. místo z celkového počtu 34 zemí. V porovnání s ostatními zeměmi tedy Česká republika se skórem 478 výrazně zaostává za průměrem¹⁴. Na prvních pěti místech ze zemí OECD se nachází Korea (539), Finsko (536), Kanada (524), Nový Zéland (521) a Japonsko (520). Naopak mezi poslední země se řadí Turecko (464), Chile (449) a Mexiko (425).

Zajímavý je fakt, že chlapci jsou na tom daleko hůř než děvčata. To platí bez výjimky pro všechny zúčastněné země. Jak se dočítáme v knize Palečkové a kol. (2010, s. 15) *pod druhou základní úrovní způsobilosti se nachází přes 30% českých chlapců a necelých 15 % dívek.*

¹⁴ Tento odpovídá skóre mezi cca 490 a 500. (tamtéž, 2010)

ZASTOUPENÍ ČESKÝCH DÍVEK A CHLAPCŮ NA RŮZNÝCH ÚROVNÍCH ZPŮSOBILOSTI (PISA 2009 – Čtenářská gramotnost)



Graf 1: Zastoupení českých žáků na různých úrovních způsobilosti (Palečková a kol., 2010, s. 16)

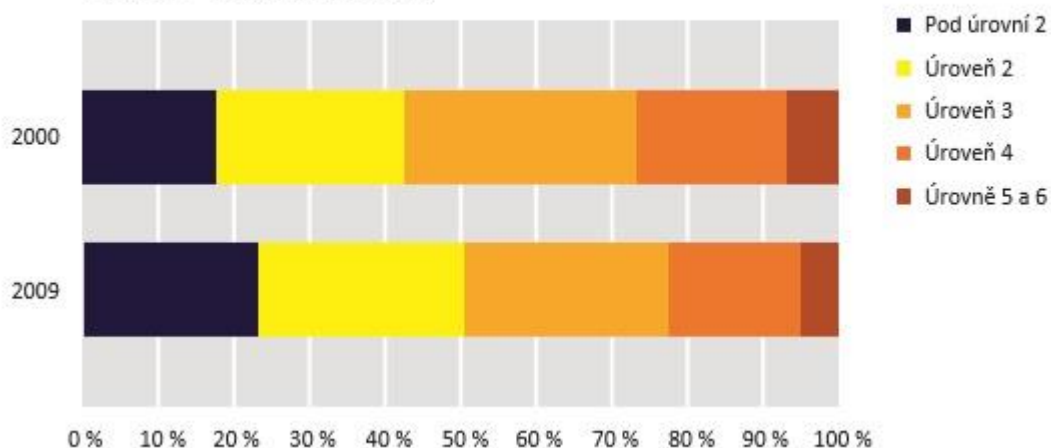
Díky mezinárodnímu výzkumu PISA jde porovnávat výsledky i v průběhu času. Ve srovnání s posledním rokem, ve kterém se zkoumala čtenářská gramotnost, tj. rok 2000, průměrný výsledek nezaznamenal žádnou změnu. Co se ale jednotlivých zemí týče, byly zde takové, které na žebříčku výsledků výrazně postoupily. Patří mezi ně např. Polsko, Německo či Maďarsko. K výraznému zhoršení došlo naopak u Rakouska a také s ním sousedící České republiky.

Palečková a kol. (2010, s. 16) shledává znepokojujícím fakt, že *Česká republika je jednou ze šesti zemí, ve kterých zastoupení žáků pod druhou úrovní způsobilosti výrazně vzrostlo (ze 17,5 % na 23,1 %)*. Podle ní zde existuje hrozba, že tito žáci budou mít problémy uplatnit se v jejich budoucím životě. Na obrázku 2 je znázorněna změna v zastoupení českých žáků na jednotlivých úrovních způsobilosti.

I zde se prokázalo, že vliv na zhoršení mají hlavně chlapci. Právě jim výsledek poklesl o 17 bodů, kdežto u dívek je to pouze 6 bodů. Svými výsledky se tak do druhé úrovně nedostalo celkově 30,8 % chlapců a 14,3 % dívek.

ZMĚNY V ZASTOUPENÍ ČESKÝCH ŽÁKŮ NA ÚROVNÍCH ZPŮSOBILOSTI MEZI ROKY 2000 A 2009

(PISA 2009 – Čtenářská gramotnost)



Graf 2: Změny v zastoupení českých žáků na úrovních způsobilosti (Palečková a kol., 2010, s. 17)

V rámci studie PISA jsou srovnávány nejen výsledky celkové ale i výsledky na dílčích škálách. Zde se vyhodnocuje, na jaké úrovni jsou žáci v různých aspektech čtení (získávání informací, zpracování informací, zhodnocení textu) a taky, jak jsou na tom při práci se souvislými a nesouvislými texty. Nejhoršího výsledku dosáhli čeští žáci na škále zhodnocení textu. Najít informace v textu a s nimi pak dále pracovat jim nepůsobí takové obtíže, jako je tomu u posouzení toho, co čtou, tedy kritického zhodnocení textu (Palečková a kol., 2010).

Další srovnání proběhlo i v rámci různých druhů škol (základní školy, víceletá gymnázia, speciální školy...) a jednotlivých krajů. K největšímu zhoršení došlo u žáků navštěvujících základní školu. Výsledky žáků gymnázií zůstaly téměř na stejné úrovni. Pokud jde o kraje, Palečková a kol. (2010, s. 40) zdůrazňuje, že ne v každém kraji se nachází potřebné množství škol. Musí se proto s výsledky pracovat opatrně, jelikož *může dojít k tomu, že průměrný výsledek kraje může být ovlivněn nestandardním výsledkem jedné nebo více konkrétních škol*. Nejhůře se umístily kraje Ústecký, Karlovarský a Moravskoslezský, naopak nejlépe dopadla Praha, Zlínský kraj a Plzeňský kraj.

2.1.1 Knihovny

Jelikož se domníváme, že žáci, kteří rádi čtou, častěji využívají služeb veřejné knihovny, zakomponovali jsme do výzkumného dotazníku i položku, kde se mají respondenti vyjádřit, zda navštěvují knihovnu či ne, a tím potvrdili či vyvrátili naše původní domněnky.

Považujeme za vhodné, abychom v této kapitole přiblížili současnou situaci veřejných knihoven v České republice.

Po roce 1989 došlo ve společnosti k řadě změn, kterým se i knihovny musely postupně přizpůsobit. Mimo jiné došlo na elektronizaci katalogů, později k elektronizaci výpůjčního systému. To výrazně usnadnilo objednávání knih, což můžeme pokládat za jeden z důvodů zvýšení zájmu o knihovny. Tento zájem se podle výzkumu, zveřejněného v knize Jiřího Trávnička (2008), neustále zvyšuje. Pro rok 2007 se pak počet knihoven zastavil na čísle 6090.

Počet výpůjček naopak mírně klesá. Důvodem může být fakt, že do knihoven už většina lidí nechodí pouze za jediným účelem. Kromě vypůjčení knihy zde tráví svůj volný čas ve studovnách či využívají služeb veřejného internetu. Podle Víta Richtera, předsedy Svazu knihovníků a informačních pracovníků, by se právě tímto směrem měly knihovny ubírat. Podle jeho názoru, by se knihovny měly snažit o to, *aby se staly informačním, kulturním či vzdělávacím centrem obce, kde se dá posedět, popovídat si s lidmi, vyřídít e-maily, vypít si kávu* (Richter, 2008, s. 47).

Co se týká návštěvníků knihoven, Trávniček (2008) uvádí, že sem nejčastěji dochází čtenáři ve věku od 15-24 let (58%). Může to být způsobeno tím, že jako žáci a později studenti jsou tito mladí lidé odkázaní na knihovnu, jako na zdroj literatury obecně. Žáci vyhledávají informace do seminárních prací, půjčují si knihy zahrnuté do povinné četby. Ve středním věku pak zájem o knihovny klesá, což mnoho lidí zdůvodňuje velkým pracovním vytížením a tedy nedostatkem času. Pro zajímavost můžeme uvést, že knihovny navštěvují častěji lidé, kteří pracují duševně (49%) a taky lidé s vyšším vzděláním (myšleno maturita a výše, 48 %).

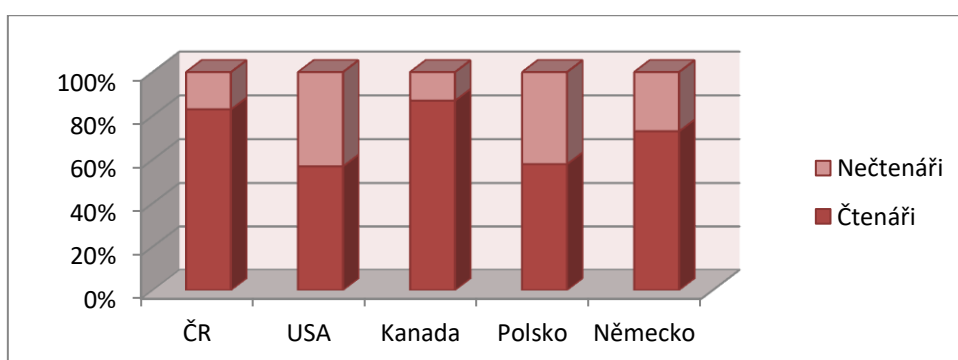
Další průzkum, týkající se knihoven, je z roku 2003 a zjišťoval, jaké knihy jsou u nás nejoblíbenější (Trávniček, 2008, s. 144). Na prvních třech příčkách se umístily knihy *Vejce a já* (B. MacDonald), *Osudy dobrého vojáka Švejka* (J. Hašek) a *Harry Potter* (J. K. Rowling). Do první desítky se pak dostala například i Bible, *Babička*, či *Pán prstenů*. Zjistilo se, že u drtivé většiny nejoblíbenějších knih existuje i jejich filmové zpracování.

2.2 Jak se čte v zahraničí

V minulosti proběhly výzkumy čtenářství obecně. Jeden takový se uskutečnil v roce 2002 ve státech Evropské unie. V 15 zúčastněných zemích se mimo jiné zjišťoval i počet nečtenářů,

tedy lidí, kteří za uplynulý rok nepřečetli ani jednu knihu. Z výsledků vyplynulo, že jižní země, jako je Portugalsko, Řecko, Španělsko či Itálie jsou na tom s množstvím nečtenářů podstatně hůře než státy severní. Ve všech zmíněných státech tvoří nečtenáři více jak polovinu obyvatelstva. V Portugalsku je to dokonce 67%, to znamená, že pouze jeden ze tří Portugalců za rok přečetl knihu. Naopak ve Švédsku je to pouhých 19%. Podobně je tomu tak i ve Finsku (24%), Dánsku (33%) či Velké Británii (25%). Dle Trávníčka je jedním z možných důvodů ten, že na severu už zcela vymizela negramotnost, kdežto například v Portugalsku se v polovině 90. let uvádělo ještě více než 10% těch, kdo neumějí číst (Trávníček, 2008, s. 145). Dalším důvodem je pak podle něj rozdílný vliv církve v historii. Ve Švédsku byla například v 17. století podmínkou pro uzavření sňatku schopnost číst před pastorem. Dvojice tak prokázala, že bude schopna rozumět Božímu slovu (Trávníček, 2008).

Alespoň jedna přečtená kniha za rok byla podmínkou i v dalším výzkumu. Tady se porovnávaly státy i mimo Evropskou unii. Podle výsledků, které jsou zaznamenány v grafu níže, má Česká republika společně s Kanadou největší procento čtenářů, konkrétně tedy 83% a 87%. Nejlépe jsou na tom obě tyto země, i co se vášnivých čtenářů týče. Těmi se myslí lidé, kteří za rok přečetli více jak 50 knih. V České republice je to 6%, v Kanadě pak 13%. Nejhůře jsou na tom v množství čtenářů s pouhými 58% a 57% Polsko a překvapivě USA (Trávníček, 2008, s. 134).



Graf 3: Rozložení čtenářů a nečtenářů ve vybraných zemích

3 SOUČASNÉ POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Než se dostaneme k současnému pojetí literární výchovy na základních školách, měli bychom si ujasnit postavení literární výchovy jako takové v Rámcovém vzdělávacím programu.

Rámcový vzdělávací program, neboli zkráceně RVP, vymezuje *cílové zaměření vzdělávání na daném stupni/pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy* (Průcha a kol., 2009, s. 242), jinými slovy *vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání* (RVP ZV, 2016, s. 5).

RVP rozlišuje 9 vzdělávacích oblastí. Jednou z nich je *jazyk a jazyková komunikace*¹⁵. Pod tuto oblast se kromě vzdělávacích oborů *cizí jazyk* a *další cizí jazyk* řadí i ten nejdůležitější vzdělávací obor, jímž je *český jazyk a literatura*. Jak uvádí Ondřej Hník (2014, s. 11) *v rámci primárního a sekundárního vzdělávání patří mezi předměty s největší hodinovou dotací a je povinným předmětem maturitním*. Je naším mateřským jazykem, který využíváme v každodenní komunikaci a na jeho zvládnutí pak závisí i předpoklad úspěšného absolvování dalších vyučovacích předmětů.

Literární výchova, jako součást tohoto oboru, má taktéž zásadní význam. Ve svém názvu zahrnuje pojem výchova, jenž je Průchou (2009, s. 345) definován jako *proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*. Hlavním účelem literární výchovy na druhém stupni základních škol by měla být výchova budoucího čtenáře. Jinými slovy by tento předmět měl naučit žáky číst, vzbudit v nich zájem nejen o literaturu beletristickou ale třeba i národní, a budovat tak určité kulturní povědomí. Mimo rozpoznávání základních literárních druhů a jejich charakteristických znaků, literárních žánrů a hlavních představitelů by se žáci měli naučit přečtené texty uceleně reprodukovat, formulovat dojmy z četby, či vyhledávat informace v knihovnách. Tyto očekávané výstupy pro 2. stupeň základních škol pak doplňuje i bod, v němž se očekává, že *žáci tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie* (RVP ZV, 2016, s. 24). Aby bylo docíleno tohoto očekávaného výstupu, je nutné, aby učitelé do hodin zařazovali vhodné aktivity, jež podporují žákovskou fantazii a tvořivost. Z výše

¹⁵ *Zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání* (RVP ZV, 2016, 16).

uvedeného vyplývá, že se nesmí zapomínat na mezipředmětové vztahy¹⁶. Propojení literatury s uměnovědnými předměty a dalšími oblastmi pomáhá ucelovat vědomosti žáků nabyté během výuky.

Mnozí učitelé i přesto lpí pouze na literární teorii a četba pro radost spolu s vlastní tvorbou žáků se dostávají výrazně do pozadí. Svou výuku pak zcela nesmyslně omezují na frontální výklad. Vala (2015, s. 54) dodává, že *text plní pouze doplňující funkci vzhledem k faktografii, četba je tím marginalizována a redukována*. Tento problém se ještě ve větší míře objevuje na středních školách. Vidina maturitních zkoušek a dále pak přijímacích zkoušek na vysoké školy paradoxně více znepokojuje učitele. V obavách, že žáci neuspějí a vina poté přirozeně padne na ně a školu, soustředí se pedagogové pouze na jednotvárné literárněhistorické a literárněteoretické výklady. Je to tzv. začarovaný kruh a současný systém nenabízí žádné konkrétní řešení.

V současné době se způsob výuky literatury dá považovat za kontroverzní téma. Neustále se objevují názory, jež kritizují vyučovací styl v hodinách literatury na školách, považují jej za zastaralý, a pro mladé čtenáře neatraktivní a demotivující.

Jeden z problémů, jež se vyskytují na základních školách, se týká především rozvoje mimoškolního čtenářství žáků. Kromě školského zařízení má totiž zásadní vliv na vývoj čtenářství rodina. Zázemí, v němž žák vyrůstá, to, jaký vztah mají jeho rodiče k literatuře, knihám a čtení obecně výrazně ovlivňuje žákův přístup. Pokud dítě nevidí své rodiče s knihou v ruce, nevidí je číst noviny ani mu nepředčítají před spaním, je velice pravděpodobné, že nikdy nebude mít potřebu číst. Je nereálné, a to nejen v tomto případě, aby škola zastala rodinu všude tam, kde selhala. Jak píše Gejgušová (2009, s. 14), *podíl školy na rozvoji čtenářství je jen dílčí* a dodává, že *škola může většinou jen posilovat a podporovat již existující pozitivní vliv rodiny*.

Zvyšuje se také vliv médií v neprospěch čtenářství. Jak konstatuje Gejgušová (2009, s. 14) *víc než skrze slova děti uvykly komunikovat skrze zvuk a obraz. Četba se jim oprávněně jeví jako náročnější, a proto v konkurenčním boji prohrává*.

Pokud srovnáme osnovy v 80. letech 20. století zjistíme, že cílem literární výchovy je, že si žáci *na základě četby a dalších estetickovýchovných činností osvojí základní poznatky*

¹⁶ *Vazby mezi jednotlivými vyučovacími předměty přesahující předmětový rámec, podporující pochopení souvislostí dílčích obsahů, prostředek integrace obsahu vzdělávání* (Průcha, 2009, 154). LV je blízká humanitním předmětům, jako jsou dějepis, občanská výchova, hudební a výtvarná výchova.

o druzích, žánrech, uměleckých prostředcích a autorech slovesného umění a získají základní hodnotová kritéria pro výběr vlastní četby. Dále že základem a východiskem výchovné vzdělávací práce v literární složce předmětu jsou texty umělecké literatury (Gejgušová, 2006, s. 116). Z toho lze usoudit, že představy o moderním pojetí literární výchovy nejsou novinkou. Přesto se je v praxi ještě nepodařilo úplně zrealizovat. Gejgušová se tedy ptá, *zda cesta k požadované proměně českého školství nevede jinudy než opakovaným přepracováním kurikulárních dokumentů* (2006, s. 116). Dále taky zmiňuje, že by bylo vhodné, aby změna nastala již v přípravě budoucích pedagogů, tedy určitým způsobem změnit výuku na vysokých školách pedagogických.

Vysokoškolská didaktička literární výchovy, Rozehnalová, konstatuje, že i když do své výuky zařazuje mnoho nových metod, rozvíjejících kritické a tvořivé myšlení, nespočet studentů se po praxi vrací se svými přípravami na výuku, *kteřé jsou revidovány zavádějícími učiteli. V mnohých přípravách se objevují poznámková klišé: zklidnění třídy, pozdrav, oznámení tématu hodiny* (Slovo a obraz v komunikaci s dětmi, 2006, s. 119). Dále zmiňuje, že žáci jsou často nuceni postupovat podle zaběhnutých pravidel, tj. dodržovat strukturu hodiny, pracovat s úkoly v čítankách bez jakékoli vlastní kreativní činnosti navíc.

Stále častěji se tedy setkáváme s pojmy čtení s porozuměním, interpretace textu, kritické čtení. To vše je součástí nového pojetí literární výuky, jímž se budeme zabývat v následující kapitole.

3.1 Komunikační a čtenářské pojetí literární výchovy

Čím dál více se klade důraz na výuku literatury, *v níž tvoří nezpochybnitelnou osu výukových aktivit četba žáků respektující jejich reálné čtenářské kompetence a poučná práce s uměleckým textem v nejrozmanitějších podobách, přičemž text neslouží k tomu, aby se s jeho pomocí potvrzovaly konstatované teze, platnost definic literárních termínů, aby učitel pomocí textového materiálu jen doplňoval a zpestřoval literární výklad*. Vysvětluje Gejgušová (2009, s. 7). Ve výuce tohoto typu by neměl text figurovat pouze jako učivo. Pomocí textu by žáci měli být povzbuzováni ke sdílení svých prožitků z textu, postojů, či názorů s ostatními žáky.

Zmíněný text by taktéž měl odpovídat čtenářským možnostem žáka. Je přirozené, že ukázky budou žáci chápat různě, jelikož vnímání ukázky závisí na mnoha faktorech. Ovlivňují jej například žákovské životní zkušenosti, které jsou odlišné od zkušeností učitele i od zkušeností spolužáků. Co žák to jiné chápání stejného textu. Co žák to jiná interpretace.

Z toho vyplývá, že text má tolik interpretací, kolik má čtenářů. Stejný názor zastává i Iser, který tvrdí, že *text se vlastně k životu probouzí teprve tehdy, když je čten* (Iser, 2001). Dále zmiňuje pojem *princip nedourčenosti*, což znamená, že text musí čtenáři poskytnout prostor pro možné aktualizace, tj. že čtenář spoluvytváří význam textu. Shrnutím těchto myšlenek se opět dostáváme k tomu, že text a jeho interpretace je věcí vysoce individuální a pedagog to, ať tak či onak, musí brát ohled.

Role učitele, a tedy způsob jakým by měl či neměl zasahovat do interpretace textu ve výuce literární výchovy, patří v současnosti k diskutovanému tématu. Často figuruje jako jediný zdroj informací, jako osoba, od níž žáci přebírají názory, představy, postoje, přičemž pouze tyto jsou správné. V hodinách mnohdy není prostor pro pocity a názory žáků, z nichž někteří ani nemají odvahu je prezentovat. Po několika pokusech pak rezignují i ti odvážnější. To vše je výsledkem negativní reakce učitele na názor žáka, který se v drtivé většině liší od učitelova. S pravděpodobným vysvětlením přichází Vala, jelikož tvrdí, že učitelé reagují negativně z toho důvodu, neboť *jsou jím znejistěni a mají pocit ohrožení své autority* (2015, s. 57).

Podle Gejgušové (2009, s. 7) by měl učitel *spíše plnit roli poučenějšího a čtenářsky i lidsky zkušenějšího čtenáře než jedince, který disponuje jediným možným a správným pohledem na umělecký text*. Jako takový by měl umožnit žákům vyjádřit svůj subjektivní postoj k ukázkám a přijmout jejich názory, i když se mohou výrazně lišit od těch jeho, jelikož *k profesní vybavenosti pedagoga by měla patřit potřebná dávka tolerance a schopnost akceptovat názor, s nímž se neztotožňuje* (Gejgušová, 2009, s. 8). Učitel a žáci by měli figurovat na stejné úrovni. S tím souvisí pojem, týkající se specifického typu komunikace, responsive teaching (citlivý, vnímající), jehož autorem je Mark Pike a jehož *podstata spočívá v tom, že interpretace se začíná na té úrovni, na níž jsou žáci* (Vala, 2015, s. 57). Učitel zde opět zastává pozici jednoho z mnoha účastníků rozhovoru. Přístup popsany výše přispívá k vytvoření vhodné atmosféry pro dialog. Pokud ve třídě panuje pozitivní klima a žáci mezi sebou mají dobré vztahy, jsou ochotni sdílet své osobní názory a postoje.

Bohužel i navzdory tomu, že je tento přístup často prosazován, ve školách není příliš běžný a pedagogové se upínají ke klasickému typu vyučování, kde dominuje především učitel, tedy frontální forma výuky.

3.2 Vztah čerstvých absolventů k výuce literární výchovy na ZŠ

V roce 2003 proběhl pod vedením J. Valy výzkum zaměřující se na vztah čerstvých absolventů k výuce literární výchovy, již si na základní škole prošli. Výzkum probíhal v prvních ročnících olomouckého gymnázia. Srovnání proběhlo i mezi složkami českého jazyka, přičemž tou nejméně oblíbenou u žáků byla mluvnice, následovala literární výchova a nejlépe se umístil sloh.

V konkrétním výzkumu se pak otázky zaměřovaly na to, co žáci na hodinách literární výchovy oceňovali, co je naopak nudilo, nebo jim přišlo zbytečné, co jim ve výuce chybělo. Řada přišla i na osobnost učitel, na to, čeho si na svém učiteli vážili, co jim na něm vadilo a jaký by podle nich měl být ideální učitel literatury.

Žáci nejčastěji oceňovali především zajímavé ukázky a učitelovo poutavé vyprávění, referáty svých spolužáků či prostor pro sdílení názorů a vlastní vyjádření se k tématu. Většina žáků se shodla, že jim ve výuce chybělo více četby. Co jim naopak v hodinách přišlo zbytečné je recitace básní z paměti, seznamy povinné četby, spousta letopočtů a dlouhé životopisy autorů. Pokud se zaměříme na osobnost učitele, vítají žáci jeho zapálenost pro předmět, umění vyprávět, znalosti, schopnost komunikovat s žáky a srozumitelně vysvětlovat. Mezi nežádoucí vlastnosti pedagoga žáci zařadili nezáměr o výuku (o žáky samotné), monotónnost, povrchní výklad látky. Následující popis vystihuje ideálního učitele literatury, podle toho, jak jej vnímají žáci. Pedagog by měl být *vtipný, ale důsledný, i trošku přísný, ale lidský. Chápavý, pořádný a všemožně se snažící přiblížit nám kouzlo literatury* (Vala, 2011, s. 21-27).

3.3 Výuka literatury v zahraničí

V předchozí kapitole jsme přiblížili, jak je pojmána výuka v naší zemi. Zjistili jsme, že situace na českých školách, přístup některých učitelů k výuce literární výchovy se mění, zlepšuje. Přesto stále existuje mnoho pedagogů, kteří k inovacím týkajícím se výuky přistupují s respektem, mnohdy s obavami, až se strachem. Většina učitelů, působících ve školství delší dobu, zaujímá negativní postoj ke změnám, které vnímají jako útok na jejich osobu. Mnoho z nich je konzervativních a neradi mění své, léty prověřené způsoby vyučování. V důsledku toho není současné pojetí výuky v Česku ani zdaleka ideální. Zajímalo nás proto, zda je situace v zahraničí stejná, jako u nás, či naopak. Zaměřili jsme svou

pozornost na země blízké České republice a jejich kurikulární dokumenty a výuku literární výchovy i pregraduální přípravu. Jmenovitě je to Anglie, USA a Německo.

3.3.1 Anglie

Školy ve Spojeném království jsou dvojího typu. První typem jsou školy státní, ty mohou bezplatně navštěvovat všichni žáci. Druhým typem jsou školy soukromé (nezávislé na státě). Zde musí rodiče dětí zaplatit poplatky spojené se studiem jejich potomků. Soukromé školy jsou v Británii vyhlášené. Mají vynikající výsledky a většina jejich absolventů se dostává na prestižní univerzity. Povinná školní docházka je, u obou zmíněných typů škol, povinná do 16 let, kdy všichni žáci vykonávají zkoušku GCSE (General Certificate of Secondary Education) skládající se z několika předmětů, jež musí zahrnovat anglický jazyk a matematiku. Pokud jde o vzdělávání v ostatních členských zemích Spojeného království (Skotsko, Severní Irsko, Wales), situace je zde poněkud odlišná (The British Educational System, [online] 2017). My však zůstaneme pouze u Anglie.

Od roku 1988 je zde zavedeno tzv. *National Curriculum* (Národní kurikulum), jež je rozděleno do 5 základních stupňů (Key Stages), dle věku žáků. Pro všechny školy, včetně soukromých, je nutné řídit se jím (tamtéž, [online] 2017).

Dokument jako takový se skládá z několika kapitol. Podává základní informace o školním a národním kurikulu, dále taky o inkluzi, o rozvíjení žákovských kompetencí v hlavních oblastech, kterými jsou numerika a matematika a jazyk a gramotnost a o obsahu jednotlivých předmětů.

Hlavním cílem je dle dokumentu *předat žákům základní znalosti, které potřebuje vzdělaný občan. Představuje žákům nejdůležitější myšlenky, pomáhá v nich vzbudit obdiv nad lidskou kreativitou a úspěchy* (National curriculum in England: secondary curriculum, [online], 2017).

Hlavními předměty jsou zde anglický jazyk, matematika, přírodní vědy, dalšími základními pak umění, občanská nauka, výpočetní technika, jazyky, zeměpis, historie, hudba a tělesná výchova. Navíc musí každá škola vyučovat náboženskou výchovu a na druhém stupni je povinná sexuální výchova (tamtéž, [online], 2017).

První zmínky o čtenářství se nachází v šesté kapitole pojednávající o výše zmíněné oblasti jazyk a gramotnost. Stejně jako v České republice se národní jazyk, tzn. v Anglii angličtina,

považuje za esenciální při osvojování vědomostí a dovedností v dalších předmětech. V dokumentu se dozvídáme, že žáci mají být vedeni ke čtení fikce i odborné literatury a vedeni k samostatnému čtení ve volném čase, tedy pro radost. Školy mají udělat vše potřebné k tomu, aby v žácích vzbudily zvědavost a zájem o literaturu.

V samotném popisu předmětu se dozvídáme, že čtení by mělo být obšírné, rozmanité a podnětné. Od žáků se očekává, že čtou celé knihy a pěstují v sobě lásku k literatuře. Žáci by měli přicházet do kontaktu s neustále složitějšími a podnětnějšími texty, aby si osvojovali novou slovní zásobu a co hlavně, aby se učili kritickému čtení a myšlení (tamtéž, [online], 2017).

Mezi cíle je mimo jiné zařazeno, že všichni žáci:

- čtou bez potíží, plynule a s porozuměním
- osvojují si čtenářské návyky, čtou často, jak pro potěšení, tak z důvodu získání informací
- oceňují bohaté a rozmanité literární dědictví.

3.3.2 USA

Tato kapitola nepojednává přímo o výuce LV v zahraničí ani o jejím pojetí, zabývá se však problematikou přípravy budoucích učitelů, o čemž se domníváme, že s tím úzce souvisí. Překládáme zde článek Jeffreyho Buchanana, profesora na Youngstown State University, jenž ve svém článku vyjádřil znepokojení nad výukou, tedy způsobem přípravy budoucích učitelů literatury. Ptá se, zda jsou připravováni na to, jak literaturu vyučovat. Pochybnosti v něm vzbudila jedna z jeho hodin metodologie.

Vypráví, že si připravil modelovou hodinu na téma proces čtení, neboli jakým způsobem postupujeme při interpretaci literatury. Vybral báseň *Preludes* od T. S. Eliota a požadoval od svých studentů, budoucích učitelů, aby si ji přečetli, aby mluvili o tom, co v básni vidí a co to podle nich znamená. V jeho plánu byla diskuze o způsobech, strategiích, které studenti použili ve snaze pochopit báseň a následně pak diskuze o tom, jakým způsobem bychom měli tyto strategie učit své budoucí žáky. Zmíněnou báseň považuje za krásnou a složitou zároveň, přičemž stejný názor měli i jeho studenti. Měli problémy s pochopením. Začali tedy báseň rozebírat řádek po řádku. Když se dostali k poslednímu verši básně a Buchanan se ptal na její konec, pouze pár studentů bylo schopno odpovědět. Pak bez jakýchkoli dalších vysvětlení ukončil hodinu. Všichni se rozpovídali. *Takže vy nám neřeknete, co ta báseň znamená?* Když

jim řekl, že to neví, nedokázali pochopit, z jakého důvodu jim tedy tuhle báseň přinesl. Sám sebe se ptal, *proč si byli tak jistí, že jim po ukončení naší diskuse sdělím, o čem báseň byla? Protože to je to, co dělají všichni učitelé* (Buchanan, [online], 2016).

Buchanan dále uvádí, že existuje patrný rozdíl mezi tím, jaká očekávání má od hodiny on jako vyučující a jaká je mají studenti, popřípadě žáci. Je nutné jim tedy dopředu vysvětlit, jaký je cíl hodiny, aby nedošlo, tak jako ve výše popsané situaci, k nedorozumění. V souvislosti s tím, zmiňuje dva termíny, a to *process* (proces) a *product* (produkt), které je nutné odlišovat. Jak sám vysvětluje, cílem popsané hodiny nebylo předat jim *interpretační produkt*, který následně předají oni svým žákům, ale šlo o to jim ukázat, jakými způsoby lze přistupovat k interpretaci textu, čili šlo o *interpretační proces* (tamtéž, [online], 2016).

Z výše uvedené příhody vyplývá, že mnozí studenti obecně očekávají od učitele určitou vševědounost. Tento zvyk si s sebou nesou již z předchozího studia. Pramení ze způsobu, jakým probíhalo vyučování na střední a základní škole. Této problematice jsme se věnovali v kapitole *Současné pojetí literární výchovy*. Jen pro připomenutí, v dnešní době někdy zastává učitel roli vševědoucí osoby a nepřipouští v hodinách literární výchovy jiný názor. Role učitele v hodinách literární výchovy je předmětem mnoha diskusí.

3.3.3 Německo

V současné době se čtení považuje za základní kompetenci pro celoživotní vzdělávání, jakož i pro všeobecné vzdělání a přípravu na povolání (Poláková, 2006, s. 125).

Pro zajímavost zde uvádíme výsledky německých žáků ve čtenářské gramotnosti zjišťované ve výzkumu Pisa za rok 2000 a 2009.

Jak uvádí Ježková, v roce 2000 se Německo umístilo *ve všech sledovaných oblastech hluboko pod průměrem OECD* (2014, s. 62). Umístilo se hůře než Česká republika. Celých 10 % žáků nedosáhlo ani na první úroveň způsobilosti (ta značí velmi špatné čtenářské schopnosti). Ježková také poznamenává, že němečtí žáci mají o literaturu menší zájem než čeští a že velký vliv na výsledky žáků má jeho sociální prostředí. Tvrdí, že *zřetelně horších výsledků dosáhli žáci z rodin imigrantů než žáci němečtí* (2014, s. 62).

V roce 2009, kdy proběhla další vlna zkoumání úrovně čtenářské gramotnosti, došlo ke srovnání výsledků německých žáků. Jak zmiňuje Palečková a kol., Německo bylo mezi zeměmi, které se *významně zlepšily, a to o 13 bodů*. Česká republika se na rozdíl od Německa

o shodný počet bodů zhoršila (2010, 17). Zlepšení se dostavilo ve snížení počtu slabých čtenářů, čímž se zmenšil celkový rozdíl mezi silnými a slabými žáky. Zeslábl také vliv sociálního prostředí na čtenářství žáků (Ježková, 2014, 65). Z výzkumu také vyplývá, že *podíl žáků imigrantského původu vykazujících ve čtení velmi slabých výsledků činí v Německu 10 %, a zařazuje tak Německo do pásma průměru zemí OECD* (Ježková, 2014, s. 65). Celkově téměř jedna čtvrtina patnáctiletých žáků pochází z rodin imigrantů (Turecko, Sovětský svaz, Polsko).

Zajímavým rozdílem oproti České republice je, že v Německu mají děti své desatero práv na čtení a psaní. To můžeme nalézt na německých oficiálních webových stránkách *Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben*¹⁷ (Německá společnost pro čtení a psaní). Práva do českého jazyka přeložila a sepsala Poláková. Jako příklad uvádíme právo, jež říká, že *děti mají právo na časné setkání s knihami a spisovným jazykem. Mají právo se učit číst a psát tak, jak to odpovídá jejich osobním potřebám. Další říká, že děti mají právo na dobře vzdělané učitele, kteří svou kvalifikaci zajišťují profesionálním vzděláním a rozvíjí ho dalším vzděláváním* (Slovo a obraz v komunikaci s dětmi, 2006, s. 126).

Podobně jsou na tom Němci například ve smýšlení, co se týká podpory čtenářství. Za základ všeho považují vliv rodiny, ve které by se mělo dítěti předčítat či vyprávět příběhy. Pro školu je pak jednodušší navazovat na tento základ v průběhu vyučování. V něm by se měla objevovat jedna volná hodina, ve které by si děti mohly vzít knihu z čtecího koutku a číst. O knihách by si měly povídat se spolužáky, sdělovat so dojmy, doporučovat si zajímavá díla. Součástí vyučování jsou i čtenářské, recitační soutěže a autorská čtení. Poláková píše, že *týdeník Die Zeit vypracoval projekt „kmostr čtenářů“, na kterém může spolupracovat kdokoliv, kdo rád dětem čte. Přihlásí se, projde školením, naváže kontakty a chodí do školek, škol primárního vzdělávání a knihoven číst dětem a tím zprostředkovat radost ze čtení* (2006, s. 128).

¹⁷ Desatero práv dítěte na čtení a psaní je dostupné z WWW: <http://dglis.de/zehn-rechte-der-kinder-auf-lesen-und-schreiben/>.

4 KVALITA VÝUKY

V případě, že chceme zkoumat kvalitu výuky, je třeba se pokusit ji definovat. Kolektiv autorů Janík, Lokajíčková a Janko vysvětluje, že *kvalitu výuky nelze v úplnosti popsat výčtem charakteristik, tj. prostřednictvím tvrzení typu, aby byla výuka kvalitní, má být jasná, strukturovaná, aktivizující apod.* (2012, s. 28), avšak je nutné tato přídavná jména blíže specifikovat a rozvinout. Jednoduše shrnuto, že je *třeba zodpovědět otázku, co má být ve výuce jaké, aby to hovořilo ve prospěch její kvality (2012: tamtéž)*. Podle autorů Slavíka a Janíka *má výuka má vést k tomu, aby se žáci něčemu naučili, přičemž ve hře je také otázka vhodnosti a schůdnosti cest, které k tomu vedou* (2012, s. 28).

Ve své studii pak Vala konstatuje, že pojem kvalita výuky se nyní spíše než s výchovnými disciplínami (poznámka pod čarou) pojí s těmi přírodovědnými či matematickými. U nich totiž na rozdíl od literární výchovy (a dalších jí podobných předmětů, tj. hudební a výtvarné výchovy) docházíme k lépe měřitelným výsledkům. Je sice možné *zkonstruovat testy, které prověřují vzdělávací kvalitu i v těchto oborech* (viz výčet výše), *avšak podobné testy se dotýkají zejména znalostí či výkonů (tělesná výchova). Nesnadno ale zachycují to, co tvoří jejich esenci* (Vala, 2015, s. 56). Kvalitní výuka se totiž v souvislosti s literární výchovou pojí s rozvojem osobnostních vlastností jako je estetické vnímání, formování subjektivních hodnot či životních postojů, které lze jen těžko ověřit či změřit.

Kvalitní výuka by podle něj *neměla pouštět ze zřetele etický, duchovní i duševní rozměr, naopak by měla citlivě přispívat k rozvoji osobní spirituality žáků* (2015, s. 56). K dosažení těchto cílů napomáhá práce s recepčně adekvátními texty a výběr vhodných metod výuky. Metody, jež se zaměřují pouze na formální rozbor ukázky, např. jazyka, v případě poezie rozbor veršů a dalších básnických prostředků, nemohou v žácích vzbudit hlubší zájem. Texty v hodinách literární výchovy plní roli učebních úloh. S jejich pomocí se přímo realizuje výuka, ve které jsou žáci vybízeni k aktivní vzdělávací činnosti.

Učební úlohy jsou jedním ze čtyř základních komponentů výuky, mezi něž kolektiv autorů Janík, Lokajíčková a Janko (2012) dále zařazují organizaci a řízení výuky, zprostředkování cílů a obsahu a podpůrné učební klima.

4.1 Komponenty kvalitní výuky

Výše jsme zmínili, že podle uvedených autorů se komponenty dělí do 4 oblastí. Na následujících stranách je blíže přiblížíme.

4.1.1 Organizace řízení třídy (využití času, přiměřené tempo a strukturovanost)

Jak je uvedeno v nadpise, aby byla organizace výuky efektivní, je nutné umět pracovat s časem a smysluplně jej využít. V souvislosti s časem je možné, dle Janíka a kol., definovat několik hlavních termínů. Jedním z nich je například *tempo výuky*, vysvětlované jako *frekvence, s níž během výuky dochází ke střídání učebních činností žáků a výukových aktivit učitele* (2012, s. 30). Dalším termínem je *čas v úkolu*, jenž odpovídá času, který žáci stráví nad řešením konkrétního úkolu. V neposlední řadě je pro efektivní řízení výuky nutné, aby učitelé v průběhu vyučování zvládli kroky nutné k její úspěšné realizaci, tj. *stanovování jasných výukových pravidel a postupů, propojování mezi fázemi výuky (resp. různými výukovými aktivitami), průběžné sledování a vyhodnocování práce žáků během výuky, plánování a organizování výuky, zvládnutí drobných kázeňských prohřešků, vypořádávání se nevhodným chováním žáků* (Janík a kol. 2012, s. 31).

4.1.2 Zprostředkování cílů a obsahu (jasnost, strukturovanost, soudržnost)

Výukové cíle musí obsahovat určité vlastnosti, bez nichž by nebylo možné dojít jejich dosažení. Jednou z nich je *jasnost* (tj. konkrétnost). Za předpokladu, že nebudou učitelovy instrukce ve výuce jasné, je velice pravděpodobné, že žáci ztratí přehled v činnostech, jež se po nich chtějí. V důsledku toho snadno ztrácí i motivaci a zájem. Pokud se učitel při výuce vyjadřuje jasně a srozumitelně, předchází vzniku nekázně, plynoucí z prostého neporozumění instrukcím (Janík a kol. 2012, s. 33).

Strukturovanost pak výše zmíněný kolektiv autorů vymezuje jako *výuku, v níž se při zprostředkovávání obsahu používá různých přehledů, organizérů postupů, nástinů, či průběžných shrnutí apod.* (2012, s. 33). Jinými slovy ji můžeme označit jako určitou logickou výstavbu hodiny, založenou na návaznosti, rekapitulaci nebo shrnutí.

Soudržnost (konzistentnost) se podle autorů Prenzela, Kramera a Drechselové, zmíněných ve studii Janíka a kol., *vyznačuje především situováním obsahů do smysluplných*

a autentických problémových kontextů a také přizpůsobováním obsahů žákovským prerekvizitám (Janík a kol. 2012, s. 35).

Esenciální pro učitele je ujasnit si, co je cílem literární výchovy a k tomu žáky vést. Zvolit takové dílčí cíle, které jim budou nápomocné při cestě za dosažením cíle hlavního. V RVP ZV se dozvídáme, že mimo poznávání základních literárních druhů a jejich znaků, *žáci postupně rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti čtenářské recepce, interpretace a produkce literárního textu.* V neposlední řadě by literární výchova měla obohacovat žákovský duchovní život, tvarovat jejich postoje, názory i hodnoty (RVP ZV, 2016, s. 16). Bohužel faktem je, že mnoho současných pedagogů na tento osobnostní rozvoj zapomíná a klade důraz pouze na kognitivní složku jedince.

4.1.3 Učební úlohy (kognitivní aktivizace)

V průběhu vyučování by žáci měli být vystaveni takovým učebním úlohám, jež jsou kognitivně aktivizující. Kognitivní aktivizace je charakterizována jako *výukový postup, který povzbuzuje žáky, aby se angažovali v myšlení vyššího řádu, a tak rozvíjeli svoji znalostní základnu* (Janík a kol. 2012, s. 40). Žáci jsou v těchto hodinách vedeni k odhalování a sdílení svých myšlenek, jsou vystavováni náročnějším úkolům (jež jsou však přizpůsobeny žákovským učebním předpokladům), rozdílným názorům, to vše za účelem diskuse ve třídě a s tím souvisejícímu porozumění probírané látky.

V předchozím odstavci jsme se zabývali učebními úlohami obecně, tedy takovými úlohami a aktivitami, jež aktivizují žáky ke spolupráci, k činnosti, k diskuzi. V literární výchově se učební úlohou rozumí text neboli literární ukázka. Text má nepostradatelnou funkci, tvoří obsah vyučování a bez něj, tj. učební úlohy, by výuka literatury postrádala svůj smysl. Opět je nutné zdůraznit, že pedagog by měl volit texty, jež aktivizují žáky, jsou přiměřeně náročné a pro čtenáře atraktivní.

4.1.4 Podpůrné učební klima (konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů)

Čtvrtá a poslední oblast, jež se podílí na utváření kvalitní výuky, je učební klima. Ve výše zmíněné studii Janíka a kol. se uvádí, že *jelikož zpravidla nemá přímou vazbu k obsahu výuky, zůstává často, ke škodě věci, stranou pozornosti didaktiků.* Přesto si myslíme, že učební klima

neboli klima třídy¹⁸ je nejdůležitější a nejpřirozenější součástí vyučování. Prostředí, v němž se žáci nachází, klima třídy i momentální atmosféra v ní má esenciální vliv na průběh výuky. Vyučování by mělo v první řadě probíhat v klidném, podporujícím, nestresujícím prostředí. Na vytvoření takového prostředí se podílí jak žáci, a to jejich motivací k učení a zájmem o probíraná témata, tak učitel, jehož role je velmi důležitá *z hlediska vzájemného respektu, úcty, pochopení a empatie, spolupráce, dovednosti řešit konflikty a zájmu na zlepšení žáků* (Janík a kol. 2012, s. 45).

S podpůrným učebním klimatem souvisí i konstruktivní práce s chybou. Zde je podle Weinerta, na něhož odkazuje Janík a kol., důležité rozlišovat mezi *učební situací* a *situací zaměřenou na výkon*. Rozdíl mezi těmito dvěma situacemi spočívá v tom, že zatímco *učební situace* se soustředí na získání informací, hlavní cílem *situace zaměřené na výkon* je dosáhnout vytyčeného cíle a zároveň se vyhnout chybě a selhání. Je esenciální, aby pedagog přizpůsobil své výukové postupy těmto situacím a zároveň úrovni žáků, jejich individuálním vyučovacím potřebám, problémům. Popsaný styl výuky se nazývá adaptivní¹⁹. Ve studii Janíka a kol. tvrdí, že *adaptivní výuka vede ke zlepšení učebních výsledků žáků, neboť je založena na „vycházení vstříc“ učebním potřebám jednotlivých žáků* (2012, s. 46).

Je obtížné určit, co by mělo být v literární výchově považováno za chybu. Jak jsme uváděli v předchozí kapitole, při interpretaci textu hraje roli žakovská životní, čtenářská zkušenost. Z toho vyplývá, že není možné považovat jeho názor, který se mnohdy liší od názoru pedagoga, za nesprávný. Lze tedy říci, že v literární výchově není žádná odpověď špatná.

4.2 Didaktická znalost obsahu

Aby byl učitel schopen nabídnout svým žákům kvalitní výuku, je třeba, aby oplýval didaktickou znalostí obsahu, což je *transformační proces, v němž se učitelovy znalosti obsahu mění do znalostí obsahu vhodných pro vyučování* (Vala, 2015, s. 55). Jinými slovy aby byl učitel schopen přetransformovat složitý obsah látky do vhodnější formy použitelné při výkladu.

¹⁸ Sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. U Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. Liší se od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, proměnlivějším (Pedagogický slovník, 2009, s. 125).

¹⁹ Adaptace: přizpůsobení, úprava, přestavba (Slovník cizích slov, 1981, s. 4)

Naučit se této schopnosti by mělo být úkolem pregraduálního vzdělávání učitelů. Na tuto problematiku jsme již narazili výše, kdy na nutnost změny poukazuje Gejgušová. Již při přípravě, tj. při vysokoškolském studiu, na své budoucí povolání je důležité klást důraz na didaktiku a metodiku toho kterého vyučovacího předmětu. Je žádoucí, aby učitelé těchto teorií ve výuce používaly konkrétní texty a ukázky, které mohou budoucí pedagogy inspirovat a pomoci jim v období nelehkých začátků jejich učitelské profese. Není žádoucí učit pouze teoreticky, ale spíše prakticky pracovat s literárními ukázkami, tj. vyučovat tak, jako by vyučovali žáky na základní škole. Předvést studentům, jakým způsobem se dá s ukázkami pracovat, jaké se dají využít metody. Je samozřejmé, že teoretická stránka věci je nepostradatelnou součástí, avšak, jak vystihl Vala, *je třeba zmíněnou naukovou složku nabízet žákům (v tomto případě studentům) v bezprostřední souvislosti s jejich četbou uměleckého textu* (2015, s. 54).

5 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA ČÍTANKY FRAUS PRO 7. ROČNÍK ZŠ

V naší diplomové práci se zabýváme adekvátností čítankových textů, nacházejících se v čítankách pro sedmý ročník ZŠ. U tohoto kritéria zůstaneme, konkrétně budeme pracovat s Čítankou pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia, jež vydalo nakladatelství Fraus roku 2004.

Na začátek je taktéž nutné podotknout, že každý učitel má své subjektivní představy o tom, jak by ideální čítanka měla vypadat. Bohužel jen zřídka tyto představy korespondují s představami jejich tvůrců.

Čítanka jako taková má několik funkcí. Měla by žáka informovat, díky ní by měl získávat znalosti o světě, kultuře, historii, měla by jej vychovávat a podněcovat jeho zájem o knihy a literaturu. Čítanka je základ vyučování, nutno však podotknout, že není jediným možným zdrojem inspirace pro pedagoga. Zvláště pokud s ní pedagog není spokojen, je možné obstarat si vlastní doplňující podklady, ukázky, materiály.

Nyní se již dostáváme ke konkrétní knize, již krátce představíme a popíšeme. V roce 2007 získala tato čítanka medaili 1. stupně od ministryně školství. Jak je uvedeno na oficiálních webových stránkách nakladatelství Fraus *medaile se uděluje od roku 1997 jako nejvyšší ocenění působení v resortu školství ... každoročně u příležitosti Dne učitelů 28. března* (Nakladatelství Fraus, [online] 2017).

Pokud jde o formální stránku knihy, čítanka je rozdělena do tří hlavních tematických celků (Můj domov, Bylo, nebylo a Co nás zajímá), dále se dělí do dalších menších oddílů. V těch již najdeme konkrétní ukázky, týkající se tématu.

Součástí čítanky je *slovníček literárních pojmů a chronologický přehled citovaných autorů a děl*. K dispozici je ke stažení i podrobný slovník autorů, určený jak žákům, tak učitelům. Za každým oddílem jsou zařazeny kapitoly, nesoucí názvy *Můžete si přečíst a Hledání souvislostí*. První zmiňovaná kapitola přináší inspiraci a náměty pro další rozšiřující četbu žáků. Druhá pak podle informací, nacházejících se na oficiálních stránkách nakladatelství Fraus, obsahuje *prvky vnější integrace, odkazy do ostatních především esteticko-výchovných předmětů* (tamtéž, 2017). Podrobnější formulaci dodává Sulovská, která oddíl *Hledání souvislostí* považuje za velkou klad čítanky, v němž jsou rozmanité otázky

formulovány srozumitelně a odpovídají mentální kapacitě žáků. Vedou žáky k aktivní práci, k samostatnosti, tvořivosti a ke komplexnímu nazírání na danou problematiku. (RVP, [online] 2017).

Čítanka je koncipována tak, aby se prolínala dalšími vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy²⁰. Tak například pomocí obrázkového aparátu, nebo nahrávek na CD, které je taktéž součástí čítankové sady, se rozvíjí žakovské estetické cítění. Pozorný žák spojuje vědomosti nabyté v literární výchově s výtvarnou či hudební výchovou. Literatura se zde prolíná s vzdělávací oblastí Umění a kultura. Jako další příklad můžeme uvést třeba vzdělávací oblast Člověk a společnost. V prvním tematickém celku je podkapitola nazvaná Svátý Václav, v níž se nachází množství informací, známé žákům například z hodin dějepisu.

Můžeme říct, že čítanka je rozčleněna do dvou částí. Ta první, hlavní, obsahuje ukázky literárních textů, vysvětlivky cizích či zastaralých slov a jejich výslovnost a v neposlední řadě i obrázky, doplňující text. V druhé části, tzv. liště, se objevují informace *orientované především na estetické a kontextové působení na žáka* (tamtéž, 2017).

Nyní se budeme věnovat konkrétním textům v knize. Ve většině případů se jedná o texty prozaické. Pouze na prstech jedné ruky by se daly spočítat ukázky dramatické. Lyrické ukázky se objevují poněkud častěji, přesto v naprosté většině převládají ukázky z románů, povídek, legend či pověstí.

Jestliže si přečteme název prvního tematického celku je zřejmé, že ukázky budou pouze z děl domácích autorů. Až na jednu výjimku (*Jarmila Kratochvílová*) se jedná o autory již nežijící. Často se zde opakují jména jako *Alois Jirásek, František Nepil, Marie Ulčová, Ota Pavel*. Pokud se zaměříme na délku, ve většině ukázek je přiměřená, nepřesahuje dvě strany textu. Pouze tři texty obsadily více než tři strany, což, vzhledem k délce jedné vyučovací hodiny, považujeme za obtížně zvládnutelné. Obdobně smýšlíme i o jazyku ukázek. Jelikož nepochází ze současné doby, obsahují pro žáky cizí, neznámá slova, kterým jen těžko porozumí (*Kapitola o řemeslnické češtině, Z kroniky tak řečeného Dalimila, Mistr Jan*). Zřejmě právě proto autorky za každou ukázkou zařadili pasáž, vysvětlující neznámá slova.

²⁰ Průřezová témata *reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa* (RVP ZV, 2016, 16).

A oč se právem strachujeme a co nás už stálo mnoho úzkosti a hoře, to také milujeme, to je nám krásné a drahé nade všechno. Proto u malých národů, tedy u národů těžce zkoušených, nenajdete básníka, myslitele, autora, který by své národní mluvě vytykal i jen sebemíň (Čítanka pro 7. ročník ZŠ a sekundu víceletého gymnázia, 2004, s. 15). Zde je úryvek ze *Slova o chvalo zpěvech* od Pavla Eisnera. Můžeme jej nalézt v jeho souboru esejů o češtině, nazvaných *Chrám a tvrz*. Zajisté se jedná o velmi kvalitní, i když dnes už archaicky působící text. Jeho smyslem je vzbudit ve čtenáři lásku a úctu ke svému mateřskému jazyku, jenž prošel řadou zkoušek i změn. Takováto témata v literární výchově nelze opomíjet, avšak rozvíjet s jeho pomocí čtenářskou gramotnost, kritické myšlení, či jen probudit v žácích lásku a zájem o četbu je velmi složitý úkol, se kterým si jen málokterý učitel poradí.

V druhém tematickém celku se již vyskytují zahraniční spisovatelé, přesto současné autory stále postrádáme. Objevují se zde jména jako *Ivan Olbracht, Karel Čapek, Jan Werich, K. H. Borovský i Božena Němcová*. Z těch zahraničních uvedeme *Michelangela Buonarroti, Hanse Christiana Andersena* či *Jonathana Swifta*. Texty jsou žákům často tematicky vzdálené, ve většině případů pojednávají o křesťanské, biblické a mýtické problematice. Znovu opakujeme, že dle našeho názoru, toto nejsou témata blízká mladým čtenářům.

V posledním tematickém okruhu, Co nás zajímá, jsou kapitoly o zvířatech (*Léto na krásném bílém koni*), o přátelství a životě (*Z deníku Adriana Molea*) a další. Častěji zde můžeme narazit na některé ze zahraničních autorů. Přesto stále, snad s výjimkou *Deníku Adriana Molea*, nenacházíme současnou tvorbu pro děti a mládež.

Absence současné literatury pro děti a mládež shledáváme jako největší deficit celé čítanky. Snad je to způsobeno zaměřením tematických celků. Přesto si myslíme, že inspirovat děti k četbě skrze takového texty, plné neznámých slov, daleké žakovskému životu a zájmu, je více či méně nevhodné.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Hlavním cílem předkládané práce je analyzovat recepci různých literárních textů, nacházejících se v čítankách Fraus pro II. stupeň základních škol. Za tímto účelem jsme v naší části výzkumu, jež se zaměřovala na žáky sedmých tříd, vybrali čtyři ukázky z čítanky pro sedmý ročník a čtyři ukázky, které se v čítankách nenachází ale které my, jako tvůrci výzkumu, považujeme za vhodné, zajímavé či blízké mladým čtenářům. Konečně tedy vzniklo 8 ukázek, které jsme z důvodu dosažení většího počtu respondentů, předložili nejen žákům sedmých ale i žákům osmých ročníků základních škol a gymnázia (tercie) ke zhodnocení.

V další fázi výzkumu byly uskutečněny rozhovory s žáky. S odstupem několika týdnů jsme navštívili gymnázium, na němž také proběhla první část průzkumu a zrealizovali jsme rozhovory se skupinkami žáků a žákyň. Blíže o metodách, použitých při tomto výzkumu, pojednává devátá kapitola.

Náš výzkum je kombinací kvantitativního a kvalitativního přístupu (smíšený design). Chráska, který se zabývá klasicky orientovaným (kvantitativním) výzkumem, jej porovnává s výzkumem kvalitativním. Primární rozdíl, od něhož se odvíjí všechny další, shledává autor ve filosofii, na níž je celý výzkum postaven. Kvantitativní přístup má svůj počátek v pozitivismu. Ten tvrdí, že existuje pouze jedna realita, jedna skutečnost, a ta že je nezávislá na postojích, citech či názorech, které účastníci výzkumu mají, zastávají. Naproti tomu kvalitativní výzkum stojí na filosofii fenomenologie. Ta, na rozdíl od pozitivismu, připouští více skutečností a zdůrazňuje vliv emocí, citů a prožitků, tedy *subjektivní aspekty jednání lidí* (Chráska, 2007, 32). Dvojice Švaříček, Šedřová uvádějí další odlišnost, jež je pro nás esenciální. *Nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor* (2007, s. 13). Tyto metody byly využity i v našem výzkumu.

7 CÍLE VÝZKUMU

Hlavním cílem práce je analyzovat čtenářskou recepci literárních textů žáků sedmého ročníku základní školy. Dílčími cíli praktické části je objasnit, jaké texty žáci vnímají jako srozumitelné, jaké texty jsou jim blízké, dále analyzovat vliv pohlaví žáků na jejich recepci, analyzovat vztah mezi čtenářstvím žáků a jejich recepcí literárních textů.

8 VÝZKUMNÉ METODY

V tomto průzkumu byly použity dvě výzkumné metody, a to sémantický diferenciál a metoda ohniskových skupin. Obě jsou popsány v následujících podkapitolách.

8.1 Sémantický diferenciál

První ze dvou metod, které byly využity v tomto výzkumu, je sémantický diferenciál. Sémantický diferenciál, jak uvádí Vala (2011, s. 63), je *metoda zjišťování a měření psychologických korelátů²¹ významu pojmů a umožňuje dílčí průnik do vnitřního světa zkoumané osoby*. Jinými slovy tedy zkoumá intenzitu postoje dotazovaného jedince k dané problematice. Použitý diferenciál obsahoval tři faktory, kterými byly faktor srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Vala pak vysvětluje, že *tyto tři faktory představují měřitelnou složku čtenářské recepce a dohromady mohou představovat celkové porozumění* (2015, s. 62).

srozumitelná		nesrozumitelná
komplikovaná		jednoduchá
nechápu		chápu
nejasná		jasná
odkrytá		skrytá
průhledná		neprůhledná
líbí		nelíbí
četl bych ji znovu		četl bych ji znovu
špatná		dobrá
ošklivá		krásná
přitahuje mě		nepřitahuje mě
příjemná		nepříjemná
slabá		silná
hluboká		mělká
ostrá		tupá
malá		velká
účinná		neúčinná
mocná		bezmocná

Tabulka 1: Sémantický diferenciál čtenářské recepce literární textů

Jako první je nutné popsat tyto faktory, charakterizovat je. Faktor srozumitelnosti ukazuje, zda dotazovaní jednotlivým textům rozumí, jinými slovy zda jim připadají srozumitelné. Na co nesmíme zapomenout je fakt, že zde významnou roli hrají i biologické faktory jedince a jeho osobnost. Jako příklad můžeme uvést inteligenci jedince, jeho

²¹ Korelace: Souvztažný pojem, vzájemný vztah (život a smrt)

sebevědomí, aktuální rozpoložení... Roli zde může hrát i jeho větší čtenářská zkušenost, díky níž je schopen textu lépe porozumět (Vala , 2011, s. 64).

Faktor hodnocení je možná ten nejdůležitější. Ukazuje, zda se text recipientům líbí či naopak. Texty, které jsou hodnoceny nejlépe, pak mají na čtenáře největší vliv, nejvíce je oslovují, jsou nejpřitažlivější. Text je vnímám pozitivně, pokud je nějakým způsobem blízký osobě, která jej čte a vyvolává v ní tedy příjemné pocity (Vala, 2011, s. 65).

Poslední faktor působivosti, týkající se emocionální stránky recipienta, se zprvu může jevit jako velmi podobný faktoru hodnocení. Není tomu tak. Text, který je označen jako ošklivý či nepříjemný, může dostahovat vysoké působivosti a naopak. Čtenář si totiž často událost v ukázce spojuje se svou vlastní životní zkušeností, která v něm vyvolává špatné vzpomínky. V důsledku toho pak text hodnotí jako velmi působivý. Ukázka se taktéž může věnovat smutné události v dějinách, jako je tomu i v našem výzkumu, která je čtenářům nepříjemná, přesto ji ve faktoru působivosti hodnotí jako silnou.

8.2 Metoda ohniskových skupin

Ohnisková skupina (focus group), která byla použita v tomto výzkumu, představuje podle autorů Švaříčka a Šed'ové (2007) výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma. Podstatou této metody je tedy zvolené téma, jasné, srozumitelné všem zúčastněným a dostatečně obecné, aby se mohlo v rámci rozhovoru dále rozvíjet. Ideální počet účastníků je 6-8 osob.

Poprvé byla tato metoda realizována v polovině 20. století, a to při zjišťování potřeb zákazníků různých firem. Jako užitečná se ukázala být, hlavně co se skupinového fenoménu týče. Ten je definován jako stimuly, bariéry i další determinanty vyplývající z příslušnosti k určité skupině (zájmové, profesní, vrstevnické apod.), které zároveň ovlivňují chování a jednání jedince (2007).

Ohnisková metoda je často spojovaná se skupinovým rozhovorem. Obě tyto metody jsou postaveny na účasti více respondentů najednou. Na rozdíl od skupinového rozhovoru je možná interakce mezi účastníky samými. Skupinový rozhovor je založen pouze na dialogu mezi výzkumníkem a dotazovaným. Rozhovor pak probíhá stylem otázka – odpověď. Výzkumník se nachází v roli moderátora, který řídí diskusi a je zodpovědný za její průběh (Švaříček, Šed'ová, 2007).

9 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Jak uvádíme výše, výzkum jsme prováděli na dvou základních školách a gymnáziu. Na první základní škole se výzkumu účastnily tři třídy ze sedmého a tři třídy z osmého ročníku. Celkově se zde zapojilo 129 žáků. Na druhé základní škole jsme pracovali se dvěma třídami sedmého ročníku. Počet respondentů zde byl 39. Na gymnáziu jsme pracovali pouze s jednou třídou, a to tercií, v níž bylo 23 žáků. Konečný počet všech respondentů se zastavil na čísle 191. Věková hranice korespondovala s hranicí určenou projektem. Nejnižší věková hranice totiž byla 12 let, nejvyšší naopak 15 let.

Jak již předesíláme v kapitole šesté, v druhé části průzkumu jsme zrealizovali rozhovory s žáky. Těchto rozhovorů se zúčastnilo celkem 9 žáků, z toho 8 dívek a pouze jeden chlapec. Žáky jsme rozdělili do dvou skupin po čtyřech a po pěti lidech. S každou skupinkou jsme se nejdříve přivítali. Žáci byli požádáni o stručné představení, tj. jméno, známka z českého jazyka, jejich zájmy. Následně byli seznámeni s průběhem rozhovoru. Ten byl námi nahráván, z důvodu následného přepisu do psané podoby. Proběhlo ujištění, že se nikde neobjeví jejich příjmení, tedy že výzkum je zcela anonymní. Začali jsme s první ukázkou, postupně jsme hovořili o všech textech.

10 KRITÉRIA PRO VÝBĚR UKÁZEK

Tato kapitola se skládá ze dvou částí. V první zdůvodňujeme výběr ukázek pro náš výzkum. Snažili jsme se, aby všechny ukázky, jež považujeme za vhodné, obsahovaly tzv. velkou myšlenku, aby byly pro žáky určitým způsobem přitažlivé, blízké. V této části se nalézají také naše odhady, předpoklady či očekávání, vztahující se k postoji žáků vůči jednotlivým ukázkám.

V druhé části se již zaměříme na konkrétní výsledky rozhovoru s žáky, při kterém byla užitá metoda ohniskových skupin. Stručně shrneme dojmy žáků, porovnáme je s našimi odhady a zamyslíme se nad důvody případných rozdílů. Více o průběhu tohoto rozhovoru jsme se zmiňovali v předchozí kapitole.

Než se však dostaneme k postojům respondentů ke konkrétním ukázkám, chtěli bychom shrnout jejich názory na to, jaká by kniha měla být, co od ní očekávají a také jaký zastávají názor na ukázky nacházející se v čítankách Fraus.

Většina žáků se shodla, že od knihy očekávají odreagování, určitý únik z reality. Chtějí, aby kniha byla zábavná, aby obsahovala zajímavý příběh, aby je, jako čtenáře, vtáhla do děje. Jak uvádí A: *Abych si představila, že jsem někde jinde. Že vůbec nejsem tam, kde tu knížku čtu.* Další dívka říká, že *si sebe představuje jako další postavu.* Někteří od knihy očekávají poučení do života.

Ptali jsme se i na to, kde a podle čeho si knihy vybírají. Z odpovědí jsme vyzorovali, že k výběru díla mnohdy stačí pouhý název či obal knihy. Někteří si čtou obsah či ukázku na obalu. Chlapec říká, že *mu některé doporučuje tatka a děda.* Zajímavý způsob si osvojila A, která říká: *v knihovně vybírám tak, že zavřu oči a ukážu prstem.*

Během rozhovorů jsme se dozvěděli, že mnoho z nich mělo nebo má své skrýše, kde si mohou nerušeně číst. B: *Já jsem si četla na stromech. Někde vysoko a tam jsem si hodně ráda četla.*

Co se týká čítanek, žáci se shodují v tom, že texty v nich jsou nudné, plné náboženských témat, která, jak říká A. je *absolutně nebaví.* A H. dodává *je o takové o ničem. Ne každý je věřící.*

10.1 Ukázka č. 1: R. J. Palacio – (Ne)obyčejný kluk

Prvotina americké spisovatelky, vlastním jménem Raquel Jaramillo, spatřila světlo světa v roce 2011, do českého jazyka přeložena a následně vydána v nakladatelství Knižní klub o dva roky později. Od té doby se stává stále oblíbenější a čtenější. Kniha je výsledkem autorčina náhodného setkání s dívkou trpící Treacher Collinsovým syndromem²². Toto onemocnění je velice vzácné. Podle webových stránek Život se syndromem existuje *jedno narozené dítě s TCS na 50 000 narozených dětí* ([online], 2017).

Kniha je napsaná upřímně, bez jakéhokoli příkrášlování. Je to dílo, která vás přinutí smát se i brečet najednou a i přesto, že pojednává o tak vážném tématu, věříte, že vždy je důvod se smát.

První část ukázky tvoří začátek knihy, kdy se hlavní hrdina, jedenáctiletý August Pullman, představuje. Vnáší čtenáře do děje. Popisuje obyčejné věci, které rád dělá, i když ví, že on sám obyčejný není. *Nebudu Vám popisovat, jak vypadám. Ať si představíte cokoliv, tak je to ve skutečnosti ještě mnohem, mnohem horší.* Poslední věty neposkytují žádné konkrétní informace o vzhledu hrdiny. Tento fakt ve čtenáři zanechává pocit zvědavosti a chtění číst dál. Druhá část ukázky je asi z poloviny knihy. Je školní rok a pořádá se Halloweenská party. August nechtěně vyslechne rozhovor jeho spolužáků, kteří se ne zrovna hezky baví na jeho účet.

Ukázky jsme vybrali z toho důvodu, že s neobyčejnými lidmi, jako je August Pullman, se můžeme setkávat stále častěji. Ne vždy vědí žáci a mnohdy i dospělí lidé, jakým způsobem se v jejich přítomnosti chovat. Díky této knize, napsané neobyčejně citlivě, mohou žáci zjistit, jak se August uvnitř cítí. Že být jiný pro něj není jednoduché. Cítíme, že je namístě zde připomenout přísloví *nesud' knihu podle obalu*, v tomto případě tedy nesud' člověka podle jeho tváře. Pomocí ukázky bychom chtěli docílit toho, aby si žáci uvědomili, že nic není takové, jak se to na první pohled může zdát a že i člověk s nehezkou tváří může být velmi vtipný, inteligentní a milý.

Domníváme se, že tato ukázka bude přijata kladně u většiny respondentů. Příběh je zasazen do známého, žákům blízkého, prostředí školy. Myslíme si také, že bude nadprůměrně srozumitelná. Na druhou stranu však může být pro některé jedince nepříjemná z toho důvodu,

²² Dědičné onemocnění, nejčastější projevy jsou např. sešikmené oči, částečně nevyvinuté lícní kosti, nevyvinutá spodní víčka, rozštěp patra, rtů nebo čelisti, křivé postavení zubů (Život se syndromem, [online], 2017).

že jim hlavního hrdiny může být líto, mohou během čtení pociťovat smutek. Ukázku pak budou hodnotit jako nepříjemnou.

Když si můžeš vybrat, jestli budeš spravedlivý, nebo laskavý, buď laskavý ((Ne)obyčejný kluk, 2013).

10.1.1 Rozhovor: Ukázka č. 1

Ukázku z knihy (Ne)obyčejný kluk jsme považovali za velmi vhodnou a pro žáky zajímavou. Dle našeho názoru by jim prostředí, v němž se děj knihy odehrává, mělo být blízké. Navíc postavy vystupující v příběhu jsou jen o něco málo mladší, než naši respondenti.

Předpokládali jsme, že se může objevit názor, že ukázka je až moc depresivní. Osoby k němu se přiklánějící by pak odmítali knihu přečíst celou. To potvrzuje i chlapec z první skupiny, který říká: *já bych si to teda nepřečetl, je to na mě moc smutné.*

Naopak u všech dívek ukázka zájem vzbudila. *A. říká: Je to takové ze života. Já bych si to teda dočetla, abych věděla, jak to dopadlo.* A *H. dodává: Já asi taky, je to zajímavý.* Ostatní souhlasně přikyvuji.

Další dívka pak uvádí, že se jí líbí popis chlapcových pocitů. Pociťuje nad ním lítost. Ostatní souhlasí a dodávají, že *každý se na to může dívat jinak. Že někomu ho může být líto a druhý se třeba přikloní na stranu těch kluků.*

Co je zajímavé, objevily se zde názory, že ukázka je přehnaná, co se popisu obličejů hlavního hrdiny týče. *M tvrdí: Já jsem myslel, že je to přehnaný, jako že ten popis ošklivosti toho obličej, že nemůže vypadat tak strašně.* Zdůvodňujeme si to tím, že se žáci doposud nesetkali s osobou trpící stejnou nemocí, jako hlavní hrdina.

Doufali jsme, že v žácích vzbudíme sympatie k hlavnímu hrdinovi. Chtěli jsme dosáhnout toho, aby se zamysleli nad způsobem chování spolužáků vůči Augustovi. To se nám povedlo, jelikož *A. říká: Já bych řekla, že na té ukázce je hodně vidět, že lidi často odsuzují další podle vzhledu, a ne podle povahy.* A další dodává: *Ale i ty děti si pak třeba uvědomí, že třeba jsem toto taky udělal, když jsem ho odsoudil.*

V odpovědích na otázku, zda by se tato ukázka mohla objevit v čítankách, se dívky shodly na tom, že *to zaujme víc, než ty ukázky v čítance. Že se nad tím lidi zamyslí...*

10.2 Ukázka č. 2: J. Gaarder – Dívka s pomeranči

Dílo norského spisovatele, písícího především pro mladé čtenáře, není ve světě knih žádnou novinkou. Vyšlo v roce 2003, o rok později i v České republice. Je jedním z mála knih pro děti a mládež obsahujících motiv smrti. Je důležité, aby se i v dětské literatuře řešila vážná témata, která neoddelitelně patří k lidskému životu. Z tohoto důvodu jsme vybrali tuto knihu.

V knize se proplétají dva příběhy. První se odehrává v současnosti a jeho hlavním hrdinou je patnáctiletý George. Ten druhý probíhá v minulosti, kdy se setkáváme s Georgeovým otcem. Oba příběhy se protkávají v záhadném dopise napsaném před několika lety.

Pokud jde o výběr výzkumné ukázky, jedná se o scénu, kdy otec hlavního hrdiny Georga přemýšlí nad svým životem, nad tím, jaké to bude, až svět, ve kterém žije, bude muset opustit. Ví, že trpí nevléčitelným onemocněním. Je noc, sedí v zimní zahradě a myslí na svou lásku, na matku svého syna. S ní si dokáže povídat hodiny, je mu oporou, jeho spřízněnou duší. V tom uvidí svého syna, jak se batolí směrem k němu. Po zbytek ukázky rozmlouvá s dítětem jako s dospělým. Ukazuje mu hvězdy a dítě poslouchá, jakoby mu snad rozumělo každé slovo.

Pomocí ukázky jsme chtěli dosáhnout toho, aby se žáci zamysleli nad důležitostí rodiny. Nad tím, že nic netrvá věčně. Smrt neexistuje bez života a život neexistuje bez smrti. Může potkat kohokoli. Naším cílem bylo, aby žáci pochopili, že i malé věci, jako je pohled na noční oblohu plnou hvězd, sdílený s blízkou osobou, mají velký význam. Naším cílem bylo vzbudit v žácích pocity jako je něha, radost ale třeba i smutek. Protože všechny tyto jmenované pocity ke čtení patří. Bez silných pocitů by četba byla jen prázdným místem v životě, pouhým mrháním času.

Ukázka podle našich odhadů více osloví slečny, jelikož je v ní mnoho citu. Chlapci spíše neradi dávají najevo, co cítí uvnitř, tento text jim proto bude méně příjemný.

Problematicke smrti se ve své knize věnuje například vysokoškolská pedagožka Milena Šubrtoová²³, podle níž je literatura jemným a přirozeným prostředkem, díky němuž se dítě postupně seznamuje se smrtí.

²³ ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

10.2.1 Rozhovor: Ukázka č. 2

Tak jak jsme předesílali na předcházející stránce, očekáváme, že text se bude více líbit dívkám. Je tam mnoho citu, ukázka je něžná, krásná. To se ostatně v rozhovoru potvrzuje, jelikož se objevilo slovní spojení jako *citová bomba*. J. pak krásně shrnula své myšlenky:

Já myslím, že to je hodně těžký pro člověka. Mě to donutilo hodně se zamyslet. My jsme v rodině měli taky problém, mamka byla nemocná... A myslím, že každý dítě někdy na rodiče bylo hnusný... A potom mě to je hrozně líto, že jsem to řekla. Protože zkazím náladu mamce, tatkově, a tady u té ukázky jsem si vzpomněla na ty naše společný vzpomínky, a že bych to asi nedávala, kdybych je najednou neměla.

Další dívka ocenila formu dopisu, jiná říká, že *ten autor to napsal tak, že vás to vtáhne úplně do toho, skoro až se chce brečet.*

Ukázka pojednává o smrti. Zajímalo nás, jaký názor zastávají žáci gymnázia na přítomnost těchto textů v literatuře pro děti a mládež. Překvapila nás reakce, jež byla u většiny účastníků stejná. Souhlasí se zařazením textů o smrti do čítanek, jelikož *nad takovými věcmi uvažuje hodně lidí a často. Možná jim takové texty pomůžou se na to podívat jiným pohledem, a taky že to může spoustě lidí připomenout, že když chtějí něco udělat, tak to mají udělat hned, protože nikdy neví, kolik na to mají času.*

Vliv médií zmínila B., která si myslí, že *lidi tady tu tematiku znají z těch medií a tak, ale tam se to strašně nabubřuje. Zato z těchto ukázek se na to ty lidi můžou podívat jinak.* Vidíme tu příklad kritického myšlení, které se projevuje v určité pochybnosti nad pravdivostí informací poskytovanými médii.

Jedna z dívek u četby ukázky vzpomínala na svého dědečka. Doma si ji ještě přečetla se svou starší sestrou a v obou dívkách vzbudil text silné emoce. I další se připojili a sdíleli s námi své vzpomínky na rodiče, sourozence...

Je velmi potěšující poslouchat takovéto názory žáků. Dodává to energii a odhodlání vymýšlet nové aktivity, vybírat texty, které třeba v čítankách nenajdeme, dát si práci s hledáním. Při rozhovoru s žáky pak je vidět snaha, zájem, ponoření do problematiky i ochota sdílet osobní zážitky.

10.3 Ukázka č. 3: K. Čapek – Prométheův trest

Karel Čapek je klasik české literatury, již obohatil o mnoho významných děl. Kniha apokryfů²⁴, v níž se povídka Prométheův trest nachází, byla vydána v roce 1932 a obsahuje 29 příběhů (Databáze knih, [online], 2017).

Autor používá známé příběhy s biblickou a historickou tematikou. Kromě naší použité se v knize nachází například i povídky Alexander Veliký, Napoleon nebo Romeo a Julie. Příběhy mají často ironický, sarkastický podtext. Na známých literárních postavách zobrazují lidské vlastnosti, většinou ty negativní. Na konci příběhu se objevuje poučení.

V ukázce se hlavní hrdina, Prométheus, zodpovídá u soudu. Vynalezl totiž oheň. Členové senátu se radí o Prométheově trestu, avšak jejich názory se rozcházejí. Někdo tvrdí, že Prométheus ukradl oheň bohům, někdo zase, že oheň je škodlivý a nebezpečný a proto musí být Prométheus za jeho vynalezení potrestán. Na konci zasedání se shodnou, že viníka připoutají ke skále. Příběh končí rozmluvou Hypométhea s jeho synem u večeře. Syn se ptá otce, z jakého důvodu Prométhea odsoudili. Hypométheus, jenž si pochutnává na pečené kýtě, konstatuje, že oheň je přece jen na něco dobrý. Svému synovi odpovídá: *To byly důvody veřejného zájmu, víš? Kampak by to vedlo, kdyby kdekdo směl beztrestně přijít s něčím velikým, no ne?* (Knihy apokryfů, 1964).

Ukázku jsme zvolili, jelikož nás zajímalo, zda dnešní žáky zajímá biblická tematika. Ukázka obsahuje mnoho neznámých slov a jmen, která mohou znesnadňovat četbu. Zajímalo nás také, zda jsou žáci schopni vnímat ironii konce příběhu.

Předpokládáme, že ukázka bude lépe hodnocena chlapci. Dívky ji budou vnímat neutrálně, spíše negativně. Co se týká srozumitelnosti, zde vzhledem k velkému počtu neznámých slov v textu, očekáváme spíše podprůměrné hodnocení.

10.3.1 Rozhovor: Ukázka č. 3

Zajímal nás rozdíl ve vnímání ukázky u chlapců a dívek. Vzhledem k nepoměru v přítomnosti pohlaví v našich skupinách, nemůžeme předpokládat, že výsledek platí stoprocentně. Avšak i přesto se nám náš předpoklad, že pro chlapce bude ukázka atraktivnější, potvrdil. Zatímco slečny ve skupině popsaly ukázku jako nudnou, nezajímavou a nezajímavou,

²⁴ Literární útvar, který tematicky využívá známého motivu, jenž je ve všeobecném povědomí, aby pak tento původní význam byl zpravidla alegoricky nebo parodicky konfrontován s jeho novým výkladem (Vlašín, 1984, s. 27).

chlapec se naopak vyjádřil, že mu *to přišlo zajímavý. On si dělal legraci z takových těch lidí, který brání nějakým třeba vynálezům...*

Druhá skupinka se rozpovídala více nad komičností textu, nad humorným pojetím. Srovnávala řecké náboženství s tím křesťanským. Z rozhovoru vyplynulo, že nikdo z účastníků není katolický věřící. Naopak všichni vyjádřili své sympatie spíše k řeckému mnohobožství. A. říká: *U těch Řeků mi přišlo, že oni to nebrali jako rouhání, když přišli na něco nového, na vědu, zatímco u toho křesťanství jste hned byl kacíř a byl jste upálený. J. se pak zamýšlela, že i přesto toho Promethea potrestali. B. si ukázkou promítla do současné doby a podotkla, že lidi pořád hledají chyby na někom jiném. Místo aby se zaměřili na sebe.*

Také jsme předpokládali, že velké množství složitých jmen bude dělat potíže při porozumění textu. Však také A. říká, *musela jsem si to přečíst ještě jednou a stejně jsem to nepochopila.*

Na druhou stranu se dívky zamyslely i nad pozitivy Čapkovy ukázky. Zastávaly názor, že ukázka jako je tato má v čítankách své místo, jelikož *tam patří všechno. I historie, i nové...Abychom se učili o všem.* Další dívka dodává: *Aby si každý našel své. Ne každého baví to samé.* Navíc zdůrazňují důležitost jazyka v ukázce. H. tvrdí, že ukázka *patří to do té čítanky, kvůli tomu jazyku.* A K. doplňuje. *Ať ty děti ví, že taky bylo něco jiného, než teď jen hovorová čeština.*

10.4 Ukázka č. 4: A. de Saint-Exupéry – Malý princ

Filosofická pohádka pro děti i pro dospělé. Takto popisuje knihu francouzského spisovatele, letce a filosofa většina internetových zdrojů. Dílo bylo vydáno v roce 1946, přesto nepřestává ani po několika desetiletích oslovovat současné čtenáře po celém světě. Troufáme si říci, že kniha Malý princ je již klasikou v literatuře. Její kouzlo tkví v naivitě a upřímnosti hlavní postavy. Malý princ působí jako nejčistší bytost na světě, nezkažená okolním světem, nepoznamenaná lidskými nešvary. Kniha je pohádkou i filosofickou úvahou zároveň. Každý člověk si z příběhu odnese něco jiného. Čím starší čtenář je, tím více si uvědomuje hloubku celé knihy.

Ukázku jsme vybrali snad tu nejznámější, kdy si Malý princ povídá s liškou o tom, co je to být ochočený. Naším záměrem bylo, aby se žáci začetli, aby si našli v ukázce to, co je jim nejbližší. V tomto rozhovoru se jedná hlavně o přátelství, o *něco, na co se moc zapomíná.*

V současné době, mnohdy zapomínáme na své přátele a známé. Zapomínáme pečovat o vztahy. Přátelství se těžko buduje, o to lehčeji se však ztrácí.

V ukázce se také nachází notoricky známý citát, často využívaný v obchodním průmyslu (hrnečky, diáře, polštáře...). *Co je důležité, je očím neviditelné* (Malý princ, 2015, 78). I tento citát je vhodný pro práci s žáky. Jak si jej vysvětlují, co je hlavním smyslem... To vše může být předmětem diskuse ve třídě.

Nesmrtelný příběh byl několikrát zfilmován, naposledy pod vedením režiséra Marka Osborna v roce 2015²⁵. Dle našeho názoru je vhodné v hodinách literární výchovy pracovat i s filmovými ukázkami, které dále mohou sloužit jako podnět k diskusi.

Podle našich odhadů se bude ukázka více líbit žákyním. Očekáváme však, že celkový průměr hodnocení bude na vysoké úrovni.

10.4.1 Rozhovor: Ukázka č. 4

V momentě, kdy jsme se dostali s žáky k ukázce Antoina de Saint-Exupéryho, atmosféra ožila. Účastníci si jeden přes druhého začali sdělovat dojmy. Padaly věty jako: *Tak toto je srdcovka. To je moje strašně oblíbená kniha...* Jakou jedinou ji všichni žáci z první skupiny četli. A. dokonce tvrdí: *Tu knížku čtu každý rok. A vždycky v ní najdu něco nového. A vždycky si některé pasáže musím přečíst dvakrát.*

Výše zmíněné vypovídá mnoho o kvalitě knihy. Tu považujeme za klasiku literatury. Žáci vysvětlují, že k přečtení knihy je inspiroval spolužák, když jim knihu představoval v rámci jejich třídnické besedy. Třídnické besedy, na nichž si žáci mohou vybrat knihu podle svého výběru a představit ji svým spolužákům, považujeme za vynikající nápad. Někteří vysvětlují, že nejprve viděli film a potom hledali knihu, kterou byl inspirován. Zde můžeme vidět, jak obrovský vliv má filmový průmysl na volbu čtenářů.

Ukázka pojednává především o přátelství. Toto téma je žákům velmi blízké, většina při odpovědích působila naprosto uvolněně. Zmínili, že v dnešním světě není jednoduché najít přítel či kamaráda, protože *je hodně falešných lidí*. Dle jejich názorů je v přátelském vztahu nejdůležitější důvěra. S tím nemůžeme než souhlasit. B. vypráví: *To je ukázka, že si člověk vybaví všechny své přátele. A vybavila jsem si, když jsem byla v cizině a potkala jsem nové*

²⁵ Dostupné na WWW: <http://www.csfd.cz/film/346886-maly-princ/prehled/>

lidi, se kterými jsem si rozuměla a je těžké se s nimi pak rozloučit a vědět, že už je nikdy neuvidím.

Zajímavé je, že někteří si v příběhu našli postavy, jež jim připomínají sebe samu či své blízké. K. říká, že jí *třeba ta liška, jak je strašně chytrá, tak mně připomíná mamku.*

V předchozí kapitole jsme konstatovali, že kouzlo příběhu tkví v upřímnosti a nevinnosti hlavní postavy. V rozhovoru jsme se přesvědčili o tom, že náš názor žáci sdílejí a kniha je pro ně atraktivní právě z toho důvodu, že protagonista je až pohádkově čistý. Dokládá to J. *Mně se líbí, že ještě není zkažený tou lidskou populací. Že se nedá odbýt, do té doby, než mu odpovíte. Stojí si za svým názorem.* Mnoho dívek se shodlo, že se jim líbí pohled na svět prostřednictvím dětských očí.

Díky tomuto textu jsme se dozvěděli, že stále mnoho dětských čtenářů oceňuje, když se v knize nachází určitý motiv čistoty, nevinnosti a dobrosrdečnosti.

10.5 Ukázka č. 5: J. Škvorecký – Eine kleine Jazzmuzik

Ukázka pochází z povídky *Eine kleine Jazzmuzik*, jež je jednou ze sedmi povídek, tvořících knihu *Sedmiramenný svícen* (1964). Jak název, tak počet povídek ukazuje na tradiční symbol židovství, jemuž se Josef Škvorecký často věnoval. Autor se narodil ve městě Náchod, kam zasadil děj mnoha svých příběhů. V roce 1969 odjel do USA, kde zůstal a vedl kurzy současného českého divadla a filmu, anglické a americké literatury a kurz tvůrčího psaní. Usadil se v kanadském Torontu, kde spolu se svou manželkou založili významné nakladatelství *Sixty-Eight Publishers* (Slovník české literatury, [online], 2017).

Čtenářům se do povědomí dostal romány jako *Tankový prapor* (1971), *Zbabělci* (1958), *Prima sezóna* (1975), *Mirákl* (1972), nebo kriminálními příběhy s hlavní postavou poručíkem *Borůvkou* (1966-1981).

Knihu *Sedmiramenný svícen* popisuje období nacistické okupace. Objevují se zde příběhy různých lidí, kteří jsou více či méně ovlivňováni situací kolem nich. Povídky jsou propojovány dialogem mezi vypravěčem a dívkou *Rebeka*. *Rebeka* je židovská dívka a popisuje události svého života, včetně pobytu v koncentračním táboře. Vypravěč doplňuje osobní příběhy *Rebeky* osudy svých přátel a známých.

Vybraná ukázka je o skupině kamarádů, kteří zakládají jazzovou skupinu. Tento hudební žánr však v té době nebyl zrovna oblíbený mezi nacistickými přívrženci, proto se jim jejich

činnost snažili všemožně překazit. Skupina kamarádů se proto rozhodla, že pomocí malé léčky odstraní svého nepřítele. Předají mu dopis, ve kterém se píše, že mu bude předáno jisté vyznamenání. V den jejich koncertu tak nepřítel odjíždí daleko od místa konání koncertu. Tato lest však byla prozrazena a její zosnovatelé byli tvrdě potrestáni.

Pokud jde o žákovské hodnocení, domníváme se, že z hlediska srozumitelnosti bude text hodnocen průměrně. Žákům je doba, ve které se děj povídky odehrává, vzdálená. Tomu odpovídá i mluva představitelů. Na druhou stranu, si myslíme, že díky určité komičnosti bude hodnocení líbivosti na vyšší úrovni.

10.5.1 Rozhovor: Ukázka č. 5

Stejně jak atmosféra ožila u ukázky předcházející, u této naopak viditelně klesla. Dívky jednohlasně tvrdily, že je ukázka nebavila. Dále působily, že už nemají potřebu se jakkoli vyjadřovat. Na naše další otázky odpovídaly v jednoduchých větách. A. řekla: *znám lepší ukázky a knížky*. Víc se pak k textu nevyjádřila.

I když neuměly zcela zdůvodnit proč, přiznaly dívky, že ukázce nerozuměly. Jediné, co je na ukázce pobavilo, byla scéna, kdy se studenti gymnázia rozhodli spustit na laně gorilu do okna ředitele.

Naopak jediný mužský zástupce vyjádřil opačný názor. M.: *Mě to přišlo zajímavý. Mně se to líbilo. Taková legrace. Jak oni provádí ty vtípky tomu řediteli. To kdyby mě provedli, tak já bych je zastřelil*. Komičnost byla to hlavní, co chlapec oceňoval. Vzpomínal určité pasáže z textu. Nakonec ukázku shrnul s tím, že by si i knihu rád přečetl.

Když padla otázka směřující na přítomnost tohoto textu v čítankách pro sedmý ročník, dívky většinou odpověděly: *Možná pro větší*. I náš názor je takový, že ukázku by bylo vhodnější zařadit do čítanek pro vyšší ročníky.

Před rozhovory jsme zastávali názor, že bude ukázka hodnocena průměrně. Samotné rozhovory nám tento předpoklad vyvrátily. Dívky nejevily sebemenší zájem o tento text, připadal jim nesrozumitelný, nudný. Nevýhodou bylo, že se rozhovorů neúčastnilo více chlapců. Mohly bychom tak s větší jistotou konstatovat, že tomuto podobné příběhy jsou pro chlapce více atraktivní, než jsou pro dívky.

10.6 Ukázka č. 6: A. Spiegelman – Maus

Art Spiegelman, spisovatel, kreslíř a editor, je syn přeživšího holocaustu. Těžký osud svého otce se rozhodl popsat a vykreslit v knize, nesoucí název Maus. Tato kniha je grafický román, komiks chceme-li, zachycující osud Vladka Spiegemana a jeho nejbližších, za nějž autor získal Pulitzerovu cenu²⁶ v roce 1992. Komiksově zpracování tematiky holocaustu je ojedinělé, nicméně v tomto případě nesmírně poutavé. Díky této knize mohou žáci jiným, pro ně pravděpodobně zajímavějším a možná sympatičtějším způsobem zjistit, že i v tomto žánru lze najít kvalitní literaturu.

Místo lidských hrdinů zde vystupují zvířata. Myši jsou Židé, kočky jsou Němci a prasata představují Poláky. K vytvoření ponuré atmosféry přispívá fakt, že celé dílo je černobílé.

Vybrali jsme toto dílo, protože je důležité neustále připomínat událost, o které kniha pojednává. Nejen v hodinách dějepisu by se žáci měli dozvídat o holocaustu. Všichni učitelé by se měli snažit propojovat výuku, využívat mezipředmětových vztahů. Kniha Maus je k tomu ideální. Zprvu může kombinace tak závažného tématu a komiksového zpracování působit přinejmenším zarážejícím dojmem, avšak již po několika přečtených stránkách je čtenáři jasná hloubka a kvalita díla. Maus je napsána velmi otevřeně, bez přikrášlování, zlehčování, či zveličování. Příběh popisuje reálné situace, pro někoho mohou být až příliš surové.

Ukázka popisuje práci v táboře, následně pochod a cestu dobytčím vlakem. Zobrazuje krutost dozorců, bezmocnost vězňů. Cesta vlakem, která trvala i několik dnů, měla pro mnoho vyčerpaných vězňů fatální následky. Několik dní bez jídla a pití, bez možnosti posadit se či lehnout si. Vozy byly přeplněné, lidé padali únavou mrtví na zem. Jednou za čas vaky zastavili za účelem *vyházení mrtvých*.

Dle našeho názoru je ukázka velmi působivá. Očekávali jsme proto, že se žákům bude, po stránce působnosti, líbit. Ne každý však rád čte o takto vážných a depresivních tématech, počítáme proto s možností nižšího průměru co se hodnocení týká.

²⁶ Od roku 1917 každoročně udělované ocenění, jehož zakladatelem byl Joseph Pulitzer. Více informací na WWW: <http://www.pulitzer.org/>

10.6.1 Rozhovor: Ukázka č. 6

Tato ukázka byla pokusem. Jak jsme uváděli na předchozí stránce, zajímal nás názor žáků na propojení závažného tématu a spíše odlehčující formy zpracování. Prvotní reakce nasvědčovaly tomu, že ukázku vnímají žáci negativně. A.: *Hnus. M.: Přišlo mi to zvláštní.* Někteří přiznali, že by jim více vyhovovalo klasické knižní zpracování. A.: *Mně by se to možná líp četlo, kdyby to bylo v knížce.* B. dodává: *Mně se taky takováto témata čtou líp v knížce. A možná kdyby to bylo víc rozepsané.* Z těchto názorů lze vydedukovat, že mnohem lépe se žákům čtou knihy, kde je více prostoru na popis prostředí, postav i děje. Komiks a jeho omezený prostor pro text, se dle nich hodí spíše pro méně závažná témata, která nemusí být vykreslena do detailu.

Po přečtení celé ukázky prý tyto prvotní negativní názory postupně upadaly. Pochopili, o co v textu jde. Přesto jej vnímali jako moc surový a násilný. K. říká: *když jsem si to přečetla, tak se mi to zdálo strašně násilné. A tak, že se k těm lidem chovali hnusně.*

Pro dvě dívky byl však tento text zajímavý. J. říká: *Mě zaujalo to, že vždycky to všichni píšou tak traumaticky a tady je to tak klidně, když jsem si představovala ten hlas. „Kdo měl ještě jídlo, tak ho snědl.“ Tečka.* Dle našeho názoru, jde o zajímavou myšlenku. Jednoduchost a nezaujatost je něco, co z textu přímo číší. Jakoby text psal někdo, kdo s touto otřesnou událostí nemá co dočinění. Přesto je autorem syn muže, jenž si holocaustem prošel. A. shrnula svůj pocit větou: *Mě přijde, že je to krásný, že je to stručně za prvé a za druhé že to není nijak zveličováno. Že je to tak, jak to prostě bylo.* Právě tento faktor na knize oceňujeme. Autor se nesnaží o žádné zveličování, o dramatizaci. Slova na papír zaznamenává tak, jak mu je jeho otec diktuje. Nic víc ani nic míň.

I přes počáteční odpor některých z žáků k textu, se většina z nich shodla, že by si knihu určitě rádi přečetli. K.: *Ale já bych si to dočetla určitě, jestli to má nějaké pokračování...*

V čítankách by takovéto texty přivítali, *protože se to stalo a měli bychom o tom vědět.*

10.7 Ukázka č. 7: M. V. Kratochvíl – Mistr Jan

Miloš Václav Kratochvíl, narozen roku 1904 ve Vídni, se věnoval především tvorbě historické. Byl ovlivněn studiem historie na filosofické fakultě UK. Zde získal titul PhDr.. Mezi jeho nejznámější historické romány patří *Král obléká halenu* (1945), *Pochodeň* (1950),

Evropa tančila valčík (1974), *Mistr Jan* (1951), z něhož pochází vybraná ukázka (Slovník české literatury, [online], 2017).

Knihy i autor nejsou příliš známí. Je proto nadmíru pravděpodobné, že naprostá většina žáků se s tímto jménem nikdy nesetkala. O Janu Husovi se vyučuje v hodinách dějepisu. Dílo *Mistr Jan* je ideální na propojování mezipředmětových vztahů.

Co se týká ukázky, ta pojednává o prodávání odpustků. Právě končí mše a lidé vycházejí z kostela. Nastal čas, aby se vyvolávač pustil do práce. Na druhé straně zde figuruje kněz, který vyhání žebráky od schodiště kostela, kde se posadili. Dav lidí se však žebráků zastává, kritizuje kněze, že zapomněl co je v Bibli.

V druhé části se nacházíme v betlémské kapli, kde všichni přítomní obrací svůj zrak na kazatele Jana Husa. Ten kritizuje církev a kněze, že *spásu duše nabízejí za peníze*. Papeže označuje za kramáře. Kritizuje lačnost církve po penězích a bohatství. Vyzývá lid, aby si povšiml, jaká roucha jejich kněží nosí a v jakých palácích žijí. Apeluje na posluchače, aby zasáhli, aby donutili církev vzdát se tohoto přepychu a žít tak, jak říká Bible.

Všichni přítomní se soustředí pouze na svého kazatele. Nikdo nevnímá, že vzadu stojí muž s kápí na hlavě a zapisuje si řeč mistra Jana.

U této ukázky očekáváme podprůměrné hodnocení. Srozumitelnost mohou ztěžovat neznámá, zastaralá slova, která se v textu vyskytují. Navíc se domníváme, že náboženská tematika není pro žáky atraktivní. Z našich vlastních zkušeností víme, že projevují jen minimální zájem.

10.7.1 Rozhovor: Ukázka č. 7

Reakce na text *Mistr Jan* i atmosféra při rozhovoru se shodovaly s těmi při diskusi nad *Eine kleine Jazzmusik*. V první skupině se žáci zamýšleli nad ponaučením, které z ukázky vyplývá. Většina si příběh převedla do současné doby. K. si například vzala ponaučení, že *se k těm chudým lidem nemáme... že je nemáme odkopávat. I když máme nějakého chudšího spolužáka, tak že bychom ho neměli odkopávat a říkat ty seš chudý, tak vypadni*. Chlapec konstatoval: *Mě to přišlo zajímavé, ale už to tak trochu není aktuální*. Dívky s ní souhlasily.

Předpokládali jsme, že žáci neprojeví velké zaujetí ukázkou. Křesťanství je obtížné téma, kterým lze jen těžko zaujmout. Obzvláště osoby, jež k němu nemají vztah. Z výrazu dívek se dalo odvodit, že jsme usuzovali správně. Žádná jiskra v očích, jako tomu bylo například

u textu *Dívka s pomeranči*. Žádné překřikování. Naopak. Jen obtížně jsme je přiměli k hovoru.

Rozhovor v druhé skupince probíhal obdobně. J. *My už něco takovýho četli*. Další dívka dodává, že už je to takové to ohrané téma z *čítanek*. Další příkyvuji a vysvětlují, že tohle téma už probírali v hodinách dějepisu a texty jako je tento četli nesčetněkrát. *Pořád to samé*. Poukazují na jednotvárnost *čítanek*. Necháпали, proč se tyto texty objevují znovu a znovu.

Domnívali jsme se taktéž, že neznámá slova mohou některým ztížit porozumění. To se nestalo, všichni se vyjádřili, že zastaralá slova jim nedělala problém. Po otázce, zda by si knihu přečetli, nastalo ticho. B. se porozhlédla po ostatních a za všechny zpříma řekla: *Ani ne*.

10.8 Ukázka č. 8: R. John – Memento

Autorem tohoto díla je žurnalista, scénárista a politik Radek John. Do povědomí se lidem dostal především jako moderátor televizních pořadů *Na vlastní oči*, nebo *Občanské judo*. Zaměřuje se na společenskou problematiku, ve svých dílech řeší témata spojená s obtížným dospíváním, s životem mladých lidí. Mezi nejznámější knihy patří například: *Jak jsem viděl Ameriku* nebo *Džínový svět*, za nějž dostal v roce 1982 Cenu Jiřího Wolker²⁷.

Kniha *Memento* (1986) je román. Je to příběh sepsaný podle skutečných událostí, přibližující čtenářům život mladého narkomana Michala. Autor knihu pojal jako reportáž, jako svou svědeckou výpověď. Čtenář je vtažen do příběhu, vnímá, cítí, trpí stejně jako hlavní postava. Má pocit, že vše se odehrává až nebezpečně blízko a dochází mu, jak málo stačí k tomu, aby člověk padnul na samé dno.

Tuto knihu jsme vybrali, jelikož si myslíme, že je mnohem účinnější upozorňovat na problematiku drogové závislosti nenásilně skrze knihu, nežli cíleně pořádat přednášky mající za úkol vystrašit posluchače. Dnešní mládež reaguje na takovéto akce většinou odmítavě. Pokud něco musí, automaticky se k tomu staví negativně. Podobně je tomu například i u povinné četby, kterou většina žáků sabotuje stahováním obsahu knih z internetových zdrojů.

Dílo je emocionálně velmi silné. Jelikož se jedná o reportážní román, vše je popisováno velmi explicitně, autor vykresluje příběh se všemi detaily.

²⁷ Cenu uděloval Svaz českých spisovatelů od roku 1976. Více informací dostupných na WWW: <http://www.ucl.cas.cz/ceny/?c=64>

Ukázka zachycuje situaci, kdy hlavní hrdina Michal leží v křečích na chodníku. Přes bolesti není schopen zavolat o pomoc, vydává pouze jakési blíže nespecifikovatelné skřeky. Kolemjdoucí dívky si mladíka všimnou, avšak domnívají se, že je opilý a odchází pryč. Ukázka zachycuje vnitřní myšlenkové pochody Michala a jeho pocity. Loučí se se životem, upadá do bezvědomí.

Popsaná scéna je jednou z méně drastických, zvolili jsme ji proto jako ukázkou do našeho výzkumu. Domníváme se, že problematika drogových a jiných závislostí je pro dnešní mládež atraktivní. Zmíněná témata je přitahují. Z toho usuzujeme, že ukázka bude nadprůměrně hodnocena, co se týká působivosti. Srozumitelná by taktéž měla být, pouze faktor hodnocení by mohl být podprůměrný, a to z toho důvodu, že ukázka není příjemná na čtení.

10.8.1 Rozhovor: Ukázka č. 8

Je známo, že kniha Memento není psána primárně pro mládež. Kniha obsahuje mnoho drastických scén, avšak my jsme vybírali takovou ukázkou, která je pro naše respondenty vhodná a přesto stále obsahuje hlavní myšlenku. Prvotní reakce byly negativní. Žáci komentovali surovost, explicitu textu.

Na druhou stranu, přiznali, že je tato tematika zajímavá. H. řekla: *Je to takové ze života, teď je to skoro na každém rohu. Zamýšleli se nad tím, že z ukázky cítí určitou nevděčnost hlavního hrdiny. M.: Mě připadá, že nejhorší na tom je, že on si ani neuvědomuje, jak tam nadává, že policajti mu čmajzli dokonce ten perník, že si ani neuvědomuje, že si za to, že umírá, může sám.*

Komentovali i nezájem okolí mu jakkoli pomoci. Zamýšleli se nad tím, jak by reagovali oni. A.: *Zároveň je blbec. Jako je mi ho líto, ale může si za to on sám. On začal brát drogy a kvůli tomu vypadá, tak jak vypadá a kvůli tomu mu nechtěli pomoc. B.: Já si myslím, že se ho spíš báli. J.: Tak jako upřímně, co bys udělala ty, kdybys viděla takovýho nějakýho polomrtvýho feťáka. Tato diskuze ukazuje, že stále spoléháme na první dojem.*

Druhá skupinka se zamýšlela nad tím, co dokáže člověka přimět k tomu, aby začal brát drogy. Dívky zmínily vliv skupiny přátel, zvědavost dotyčného, ztrátu práce, partnera, ztrátu naděje. Na mysl jim přišla i kniha My děti ze stanice Zoo, jež pojednává o velmi podobném příběhu.

Na závěr rozhovoru jsme řešili přítomnost těchto typů ukázek v čítankách. Všichni s tím souhlasili. Navíc zastávali stejný názor jako my. Tedy že skrze knihy se lépe a účinněji upozorňuje na podobné problémy společnosti. A. konstatuje: *No já si to taky myslím, že by to mělo být nenápadně, protože nad tím se člověk musí zamyslet sám. Třeba jak jsou ty protikuřácký reklamy, tak to už tak pálí do očí, že si řekne jenom další reklama.* Odsoudili osoby, které kouří na ulici a omezují tak lidi kolem sebe. Jako vrchol sobeckosti a nezodpovědnosti vidí kouřící matku s kočárkem.

11 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDNÝCH DAT

V následující kapitole se zaměříme na rozbor výsledných grafů a na stručné popsání nejzajímavějších faktorů.

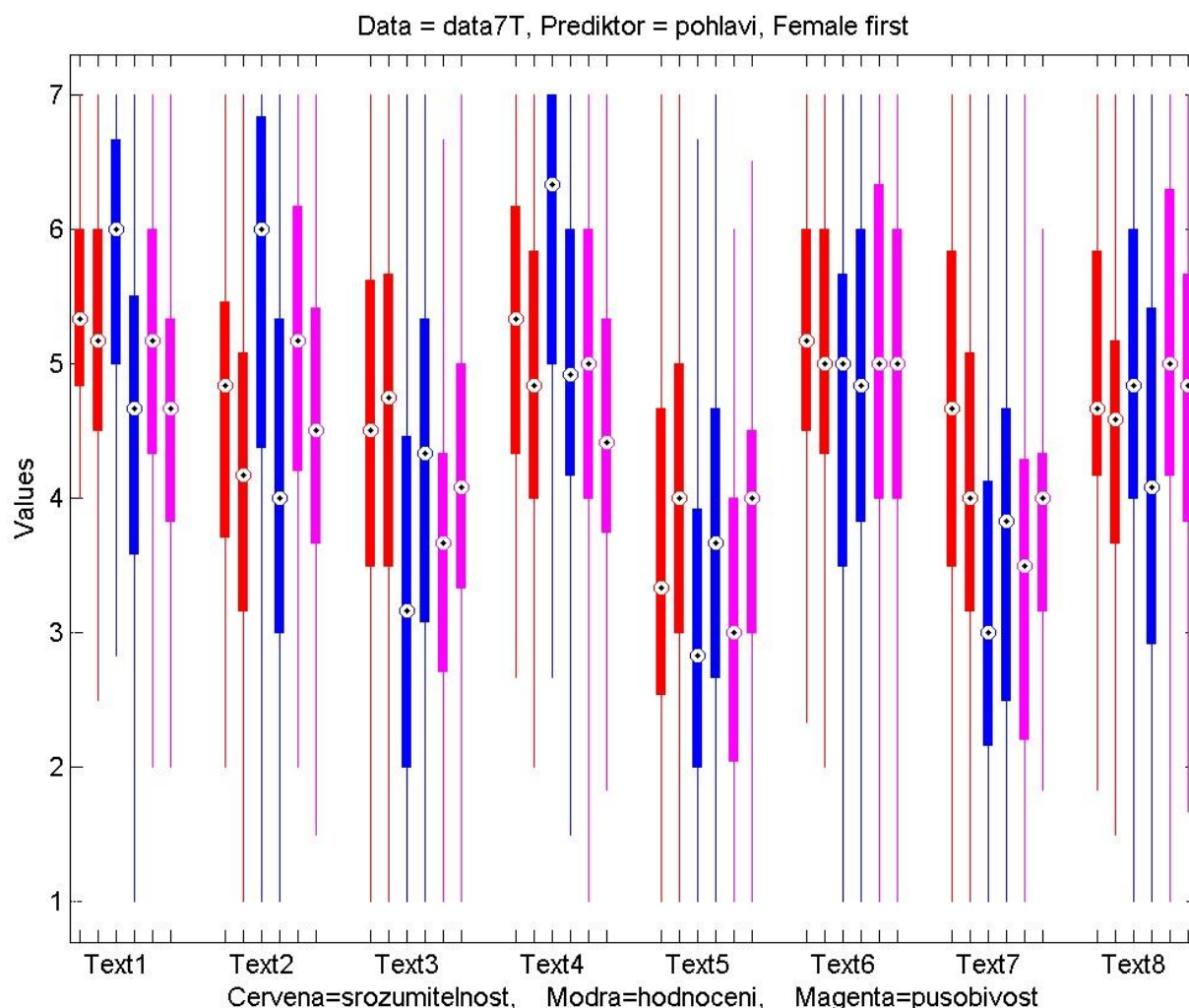
Níže nacházející se grafy obsahují tzv. boxploty. Krabicový diagram, jak je také boxplot nazýván, je způsob umožňující posouzení dat pomocí kvartilů. V našem výzkumu jsme použili tento způsob, abychom zjistili, v jakém rozmezí se pohybovaly žákovské odpovědi. Boxplot zobrazuje nejnížší a nejvyšší hodnoty, avšak jeho součástí je i tzv. medián²⁸, jenž nám znázorňuje průměr všech odpovědí. Čím užší boxplot je, tím více se názory všech žáků shodují.

Každý graf nacházející se níže se soustřeďuje na jedno z kritérií, jež se v našem dotazníku vyskytovalo. Graf tedy obsahuje osm částí, z nichž každá odpovídá jedné ukázce. V rámci jedné části se opět nachází tři části korespondující se třemi faktory (srozumitelnost, hodnocení, působivost). Součástí každého faktoru jsou dva boxy, z nichž se každý shoduje s výzkumnými kritérii²⁹.

²⁸ Černá tečka uprostřed boxplotu.

²⁹ Například kritérium pohlaví, přičemž v grafu je vždy zaznačeno, které z těchto dvou kritérií je graficky zaznačeno jako první.

11.1 Kategorie 1: Pohlaví



Graf 4: Pohlaví

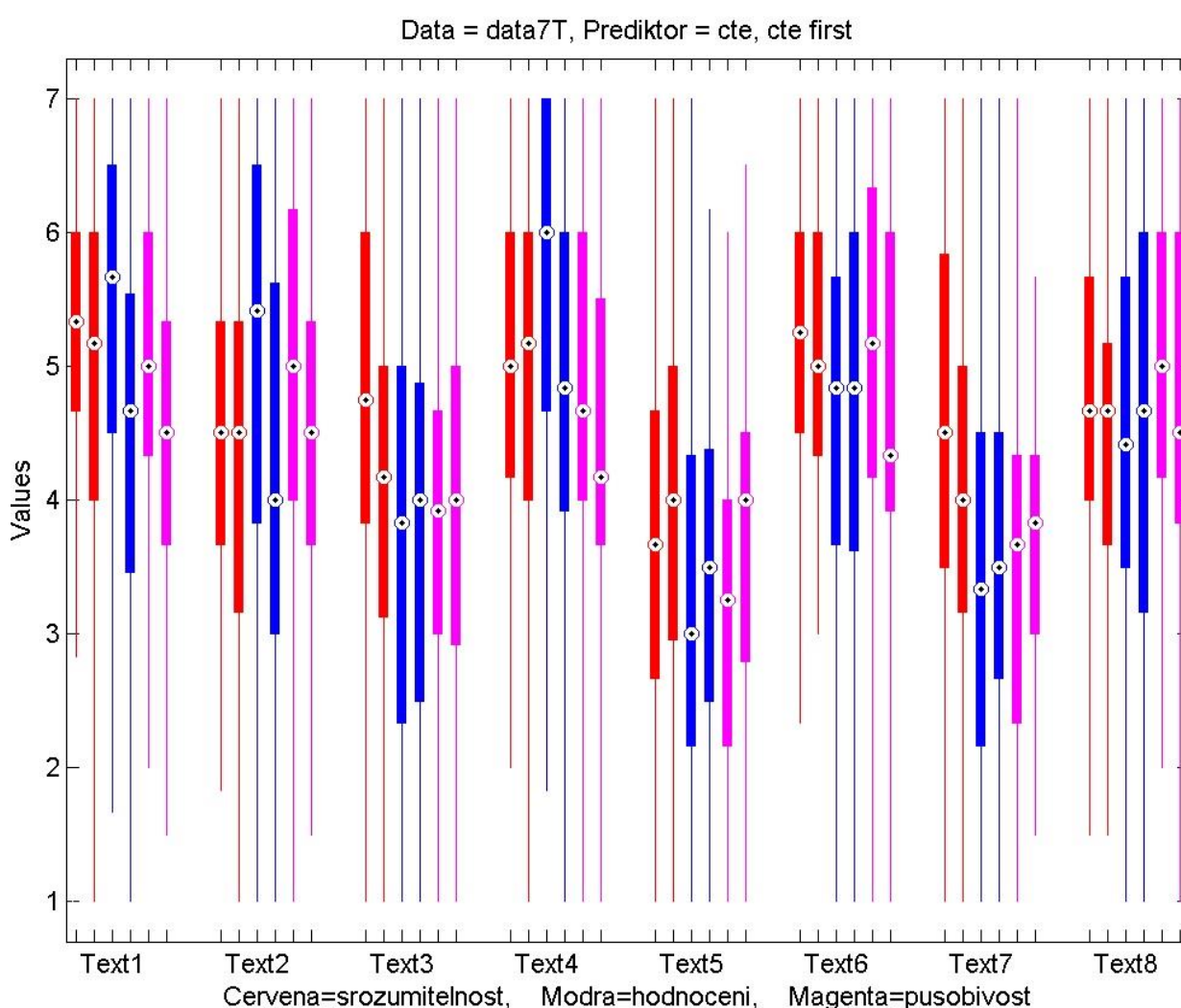
V přiloženém grafu řešíme hodnocení ukázek z hlediska pohlaví žáků. Jak je možné vidět, ve většině případů mají menší problém se srozumitelností textu dívky. Pouze u ukázky číslo 3 a 5 je srozumitelnost vyšší u chlapců. To nám potvrdily i rozhovory, kde se dívky u ukázek Prométheův trest a Eine kleine Jazzmusik většinou shodly, že tyto texty pro ně srozumitelné nejsou. Důvodem může být nezajímavé téma, množství složitých jmen: *musela jsem si to přečíst ještě jednou a stejně jsem to nepochopila*. Dívky s tímto názorem souhlasily.

Pokud se zaměříme na hodnocení textu, tj. jeho líbivost, nejvýše se podle dívek umístily texty (Ne)obyčejný kluk, Dívka s pomeranči a Malý princ. Poslední zmiňovaný dosáhl celkově nejvyššího ohodnocení. Tomu odpovídaly i názory žákyň při rozhovorech. Naopak největší propad zaznamenaly texty zmiňované v prvním odstavci. Navíc se k nim přidal i text s křesťanským motivem Mistr Jan. U chlapců je výsledek přesně opačný. Vysvětlujeme si to tím, že dívky mnohem raději čtou texty spojené s jejich životem. V ukázce 1 to bylo prostředí

školy a ukázka 2 pojednávala o rodinném poutu. Malý princ je kouzelná filosofická pohádka, jež dívky zaujala nejvíc. *Tak toto je srdcovka. Tu knížku čtu každý rok.* Jak už jsme uvedli i v popisu rozhovoru, hlavní roli zde hraje čistota a dětská naivita protagonisty. Chlapci méně vyhledávají texty, obsahující mnoho citů. Raději sáhnou po dobrodružné literatuře plné děje a napětí.

Z hlediska atraktivitu či působivosti u dívek nejlépe uspěl text 1, 2, 4 a 6. Tedy všechny zmiňované ukázky a komiksově dílo Maus. Myslíme si, že je to kombinací tématu a zpracování. Dílo na první pohled zaujme. *Mě přijde, že je to krásný, že je to stručně za prvé a za druhé že to není nijak zveličováno.*

11.2 Kategorie 2: Čte/Nečte



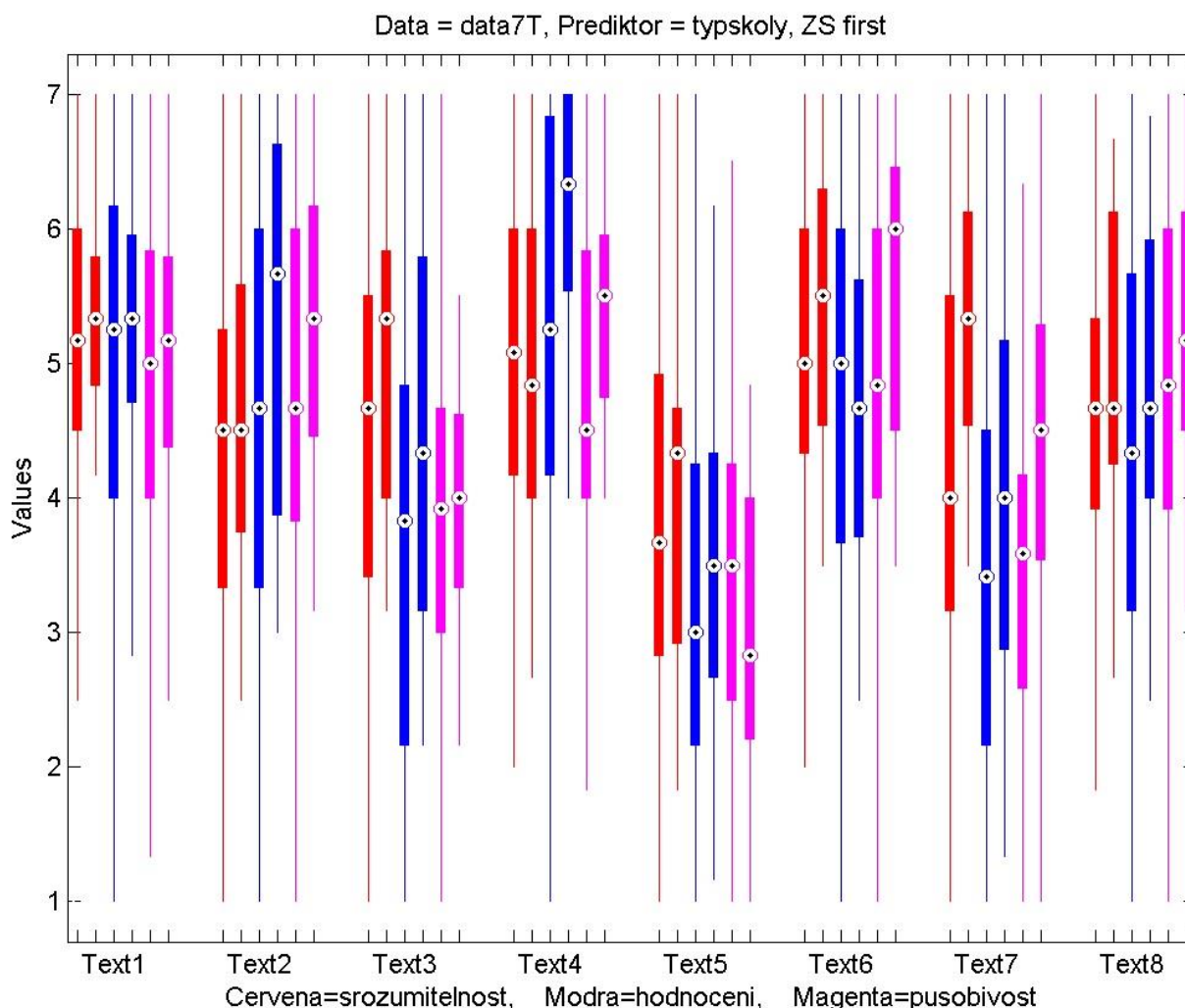
Graf 5: Čte/nečte

V této části jsme si dovolili spojit hned tři hlediska. A to, zda žáci čtou, zda je literární výchova (dále jen LV) baví a zda je motivuje k další četbě či naopak. Tato hlediska jsme

spojili, jelikož si jsou výsledky v závěru velmi podobné. U žáků, kteří čtou a LV je baví a motivuje, medián ve většině převyšoval medián hodnocení žáků, kteří LV nebaví a nečtou. Neobvyklý rozdíl jsme zaznamenali u ukázek 1, 2, 4 a 6. Jsou to texty, jež jsou žáky, kteří rádi čtou, považovány za nejlepší. Rozdíl je hlavně u hodnocení líbivosti. Jedním z možných vysvětlení je fakt, že nečtenáři mohou jistým způsobem opovrhovat jakoukoli literaturou spojenou se životem, s city. Zavrhnou literaturu čtenáři hodnocenou pozitivně už jen z principu. Dalším z důvodů, například u ukázky Malý princ, by mohl být fakt, že se jedná o velice filosofické dílo, tudíž je pro zkušeného čtenáře lépe pochopitelný, tedy i srozumitelnější a krásnější. Opět se domníváme, že žáci, kteří raději čtou, ví, jaké knihy se jim líbí, jaké knihy si vybírat. Ukázky vyjmenované výše jsou jim blízké, hodnotili je proto lépe.

Celkově nejhůře skončily ukázky Prométheův trest, Eine kleine Jazzmusik a Mistr Jan. I přes to se ale u těchto textů objevuje vyšší medián u nečtenářů. Můžeme si to zdůvodnit tím, že tyto texty znají z hodin literatury. V rozhovorech nám bylo řečeno, *my už jsme něco takovýho četli*.

11.3 Kategorie 3: Typ školy



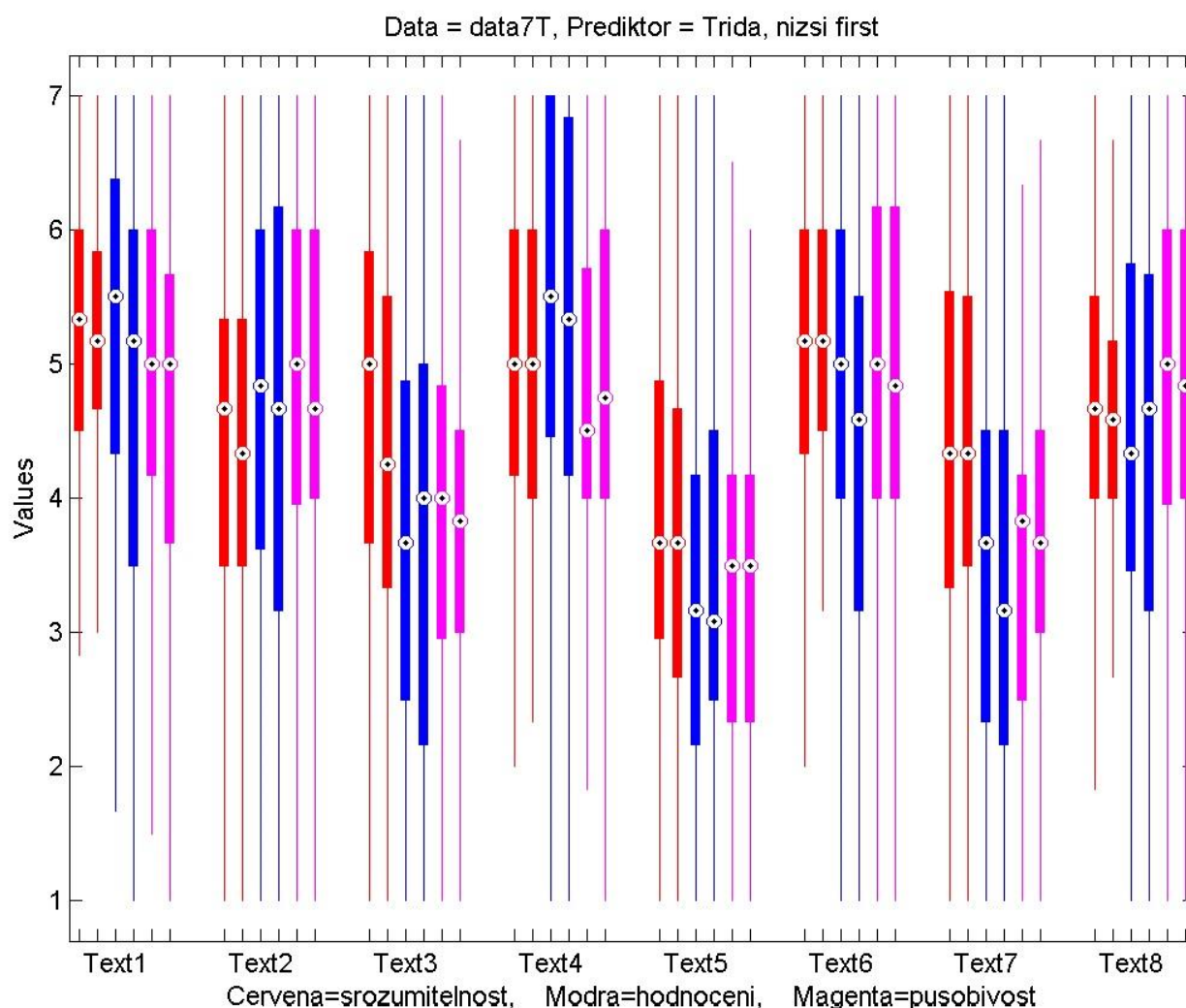
Graf 6: Typ školy

V tomto grafu se soustředíme na porovnání rozdílů v percepci textu žáků základních škol a gymnázia. Naše predikce jsou takové, že žáci gymnázia budou lépe hodnotit srozumitelnost ukázek.

Za zajímavé považujeme to, že u ukázek, podle našeho názoru, nevhodných jsou výrazně menší rozdíly v mediánech, zatímco u těch vhodných (1,2,4,6) jsou rozdíly podstatně větší. Tak například u ukázky č. 6 (Maus) je medián gymnázií u faktoru působivosti patrně vyšší než ten u ZŠ. S tím souvisí i vyšší ohodnocení srozumitelnosti. Vysvětlovat si to lze možnou větší znalostí kontextu doby, o níž ukázka pojednává. Podobně je na tom hodnocení ukázky Malý princ. Toto filosofické dílo bylo více působivé pro žáky nižšího gymnázia, ve spojitosti s tím také dosáhlo celkově lepšího hodnocení.

Jak vidíme v grafu 5, celkové hodnocení ZŠ zaostává za tím gymnaziálním. Důvodem může být větší zájem o četbu ze strany gymnazistů. Ať už toto tvrzení plyne z potřeb složit maturitní zkoušku či z vlastních potřeb jedince, je pravděpodobné, během studia na gymnáziu přečte žák více knih než na základní škole.

11.4 Kategorie 4: Třída



Graf 7: Třída

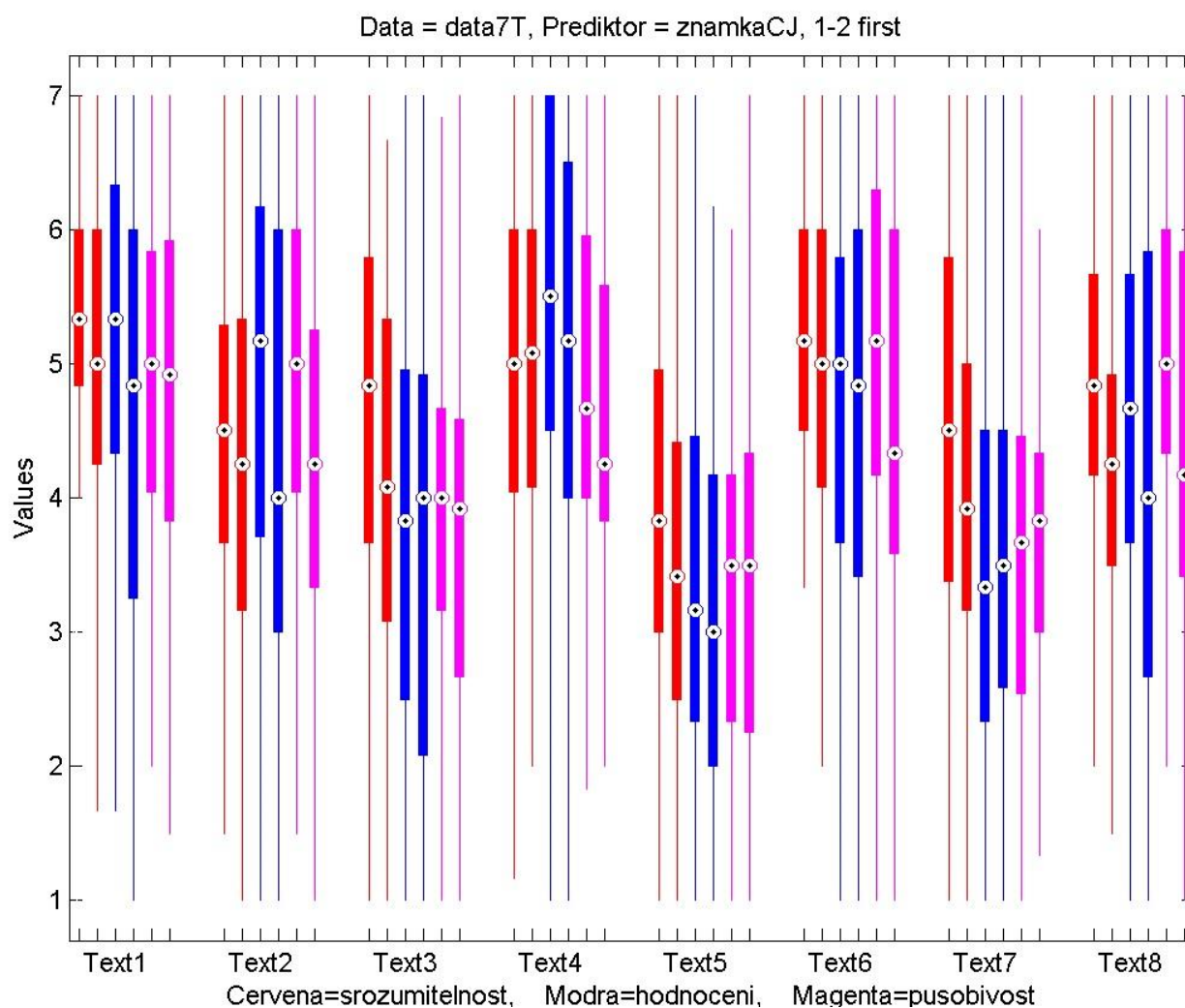
Dalším hlediskem pro posuzování hodnocení byla třída, jež žáci navštěvují. Jak bylo zmíněno dříve, cílovými respondenty byli žáci sedmých ročníků, avšak celkový počet jsme doplnili i o žáky osmých ročníků. Proto se nyní zaměříme na věk respondentů a jeho vliv na vnímání ukázek.

V porovnání s předešlými grafy můžeme konstatovat, že zde jsou rozdíly mezi mediány takřka zanedbatelné. Při detailním prozkoumání zjišťujeme, že žáci sedmých ročníků

reagovali na ukázky lépe, jinými slovy jejich hodnocení bylo vyšší, v mnoha případech pak jsou mediány v naprosto totožné úrovni.

První situaci si zdůvodňujeme tím, že žáci v osmých třídách se nachází ve složitém pubescentním věku, kdy je těžké je čímkoli zaujmout. Jelikož jsou ve fázi hledání sebe sama, zažívají emoční labilitu, bojují s neustálým pocitem nejistoty, hodnotí texty plné citu (Dívka s pomeranči) negativně. Druhá zmíněná situace nám napovídá, že jeden rok mezi čtenáři je zanedbatelný a k tomu, abychom dosáhli větších diferenciací, bychom museli porovnat žáky s vyšším věkovým rozdílem.

11.5 Kategorie 5: Znamka z ČJ



Graf 8: Znamka z ČJ

Zde se snažíme zjistit, jakou souvislost má známka z předmětu s recepcí čteného textu. Dle našeho názoru, není samozřejmostí, že žák s lepší známkou musí nutně lépe rozumět čtenému textu a naopak.

Tento graf však hovoří jinak. Je zde patrné, že naprostá většina mediánů odpovídajících známce 1-2 z ČJ převyšuje známky horší. Jen u několika textů (Dívka s pomeranči, Maus, Memento) se žáci v názorech rozcházejí a mediány jsou od sebe vzdálenější. Navíc u mnoha ukázek můžeme vidět, jak velké je rozpětí boxu, což dokazuje nejednoznačnost žákovského hodnocení. Pokud se zaměříme například na text 8 (Memento) a porovnáme box srozumitelnosti u žáků se známkou horší než 2 a box líbivosti u stejných žáků zjistíme, že zatímco ve srozumitelnosti se všichni shodli, u položky líbivosti začíná box na hodnotě 2 a končí až u hodnoty 6. Zde pravděpodobně hraje roli žákův subjektivní názor a čtenářská preference. Pro někoho může být text srozumitelný, avšak vzhledem k povaze textu, nehezký. Pozoruhodné taktéž je, že pouze u ukázek Prométheův trest a Mistr Jan je hodnocení líbivosti vyšší u žáků s horší známkou. Nejsme si zcela jistí, jak si tento fakt vysvětlovat.

V závěru však lze zkonstatovat, že čím lepší známka z ČJ, tím lepší porozumění textu. Navíc s lepší známkou stoupá ohodnocení líbivosti i působivosti ukázky.

11.6 Závěrečné shrnutí výsledných grafů

V závěru této kapitoly shrneme získané informace. Naprosto nejlepšího hodnocení se dostalo Malému princovi, u něhož žáci nejvíce oceňovali jeho čistotu, naivitu, nezkaženost a kouzelnost. Dále jsme došli k závěru, že ukázky s dětskými a dospívajícími hrdiny jsou žáky, zvláště děvčaty, hodnoceny nejlépe. S takovými hrdiny se jako čtenáři mohou ztotožnit, mají podobné myšlení, proto jsou pro ně tyto texty srozumitelné. Ukázky v nich vzbuzují zvědavost a mají zájem si přečíst celou knihu. Mezi tyto ukázky se řadí (Ne)obyčejný kluk, Dívka s pomeranči nebo Memento.

Nejhůře hodnocenými ukázkami byly texty Prométheův trest, Mistr Jan či Eine kleine Jazzmusik. Žáci tento fakt zdůvodnili nezajímavou tematikou, přítomností složitých jmen a opětovnou četbou podobných textů v minulých hodinách literární výchovy. Tyto ukázky popisují jako nudné, nezajímavé či nezáživné. Po otázce, zda by si knihu přečetli celou, se většinou ozvalo jasné ne.

Rozdílly jsme mohli zaznamenat jak mezi chlapci a dívkami, tak i v žákovských názorech ovlivněných postojem k literární výchově a čtenářství jako takovému.

ZÁVĚR

Hlavním cílem předkládané diplomové práce bylo analyzovat adekvátnost čítankových textů pro 7. ročník základních škol.

V teoretické části jsme se nejprve zaměřili na vysvětlení pojmu gramotnost, funkční a čtenářská gramotnost, dále na výsledky čtenářského výzkumu PISA. Z výsledků za rok 2009 jsme zjistili, že čeští žáci jsou ve čtenářské gramotnosti podprůměrní a co víc, že od roku 2000 došlo k jejich výraznému pohoršení, na čemž se podle statistik podílejí hlavně chlapci. Nemalé procento žáků je taktéž zastoupeno pod druhou úrovní, kde hrozí riziko problémů s uplatněním v budoucím životě. Nejhuře jsou na tom kraje Ústecký a Moravskoslezský, nejlépe naopak dopadla Praha. Špatné výsledky výzkumu souvisí i se zhoršující se kázní na školách.

Následně jsme přiblížili literární vzdělávání v České republice, jež jsme porovnali s tím zahraničním. Zde se ještě stále můžeme nejčastěji setkat s frontální výukou. Průběh takové hodiny je postaven na monologu pedagoga. Žáci nejsou motivováni k aktivitě, nejsou nuceni k samostatnému myšlení, už vůbec ne k tomu kritickému. Popsané hodiny jsou pro žáky ztrátou času, nudou, zbytečností. Z toho plyne nezájem o literaturu, nechť k četbě.

V posledních letech se dostává do popředí nové komunikační pojetí literatury, v jehož středu je žák a jeho potřeby, city, zájmy. Důležitou roli zde hraje motivace, interpretace textu a využívání moderních výukových metod, jež rozvíjí kritické myšlení žáků. Jak už bylo zmíněno, v českém školství je stále zakořeněný tradiční naukový přístup, avšak i přesto, že nové pojetí se sem dostává jen velmi pomalu, mnoho učitelů se s ním již ztotožnilo.

V další kapitole jsme provedli stručnou charakteristiku čítanky Fraus. Formální stránka knihy je přehledná, jasná. S výběrem ukázek už tak spokojeni nejsme. Většinu tvoří nezajímavé texty starší české literatury obsahující mytologická či náboženská témata. V celé čítance postrádáme ukázky ze současné literatury pro děti a mládež a zahraniční spisovatele, jež by žáky zaujali a inspirovali k další četbě.

V praktické části jsme popsali průběh výzkumu. Na jeho začátku jsme za účelem sesbírání dat použili dotazníky, jež jsme předložili žákům 7. a 8. tříd. Byla zde využita metoda sémantického diferenciálu. Výsledkem jsou grafy, jejichž výsledky jsou shrnuty v kapitole jedenáct.

Z celkových výsledků vyplynulo, že texty s dětskými či dospívajícími hlavními hrdiny jsou žáky lépe hodnoceny a to hlavně z toho důvodu, že hrdina smýšlí podobně, jako oni. Z grafů je zřejmé, že tyto ukázky jsou srozumitelnější, působivější a zajímavější. Viditelný rozdíl jsme zaznamenali mezi hodnocením dívek a chlapců, kdy dívky upřednostňují text plný citu, zatímco chlapci většinou vyhledávají texty dobrodružné a napínavé. Esenciální vliv na recepci má i vztah žáků k literární výchově a četbě jako takové. Existuje zde určitá přímá úměrnost. Pokud žák rád čte a LV jej baví a motivuje i jeho hodnocení ukázky je vyšší.

Přínos pro praxi zde vidíme podstatný. Skrze tuto práci jsme se snažili upozornit na neefektivní způsob vyučování, jež využívá tradiční frontální formu výuky, v jejímž čele stojí pouze učitel. Popsaný způsob nevyhovuje modernímu komunikačnímu pojetí, jež staví žáky do centra pozornosti, podněcuje jejich zájem o literaturu a pomocí nových metod rozvíjí kritické myšlení.

V průběhu realizace projektu jsme se setkali se zájmem jak ze strany žáků, tak ze strany pedagogů, kteří zažádali o zaslání ukázek i výsledků celého výzkumu. Věříme tedy, že diplomová práce může přispět ke zlepšení kvality výuky literární výchovy. Pokud se tomu tak stane, našeho osobního cíle bude dosaženo.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:

LITERÁRNÍ ZDROJE:

ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

GAVORA, P. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, roč. 52, č. 2, s. 171 – 181. ISSN 0031-3815.

GEJGUŠOVÁ, I. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-783-3.

GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

GEJGUŠOVÁ, I. Pojetí literární výchovy v proměnách času. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace v zrcadle času*. Sborník příspěvků z odborné konference. Ostrava: PdF OU, 2006, s. 113 - 117. ISBN 80-7368-271-0.

GREGOR, M. *Pedagogicko-didaktické parametry čítanek pro 2. stupeň ZŠ*. Olomouc, 2014. disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta.

HEJSEK, L. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. 2014, 223 s. Disertace. Univerzita Palackého, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností.

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

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, T., Lokajíčková, V., & Janko, T. (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis scholae*, 6(3), 27–55.

KRATOCHVILOVÁ, T. *Čtenářská gramotnost žáků 2. stupně základních škol ve městě Dobruška*. Olomouc, 2014. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta.

LEDERBUCHOVÁ, L., Eva BERÁNKOVÁ. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-323-x.

PALEČKOVÁ, J. a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.

POLÁKOVÁ, J. Literární výchova v německých školách. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace v zrcadle času*. Sborník příspěvků z odborné konference. Ostrava: PdF OU, 2006, s. 113 - 117. ISBN 80-7368-271-0.

PRŮCHA, J., Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia v oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

ROZEHNALOVÁ, B. Současná škola očima didaktika literární výchovy. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace v zrcadle času*. Sborník příspěvků z odborné konference. Ostrava: PdF OU, 2006, s. 113 - 117. ISBN 80-7368-271-0.

SLAVÍK, J., Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262-287.

ŠLAPAL, M., Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVARŤÍČEK, R., Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

VALA, J. (2015). Specifika lyrické poezie jako učební úlohy. *Orbis scholae*, 9(3), 53–67.

VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.

WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 2.vyd. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0493-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

BUCHANAN, J. M. English Education and the Teaching of Literature. *ERIC Home* [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z WWW: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1107061>>

Česká školní inspekce. [online]. [cit. 2017-01-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>>.

GOV.UK. *National curriculum in England: secondary curriculum*. [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z WWW: <<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum>>.

JEŽKOVÁ, V. Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumů PISA. *Pedagogická orientace* [online]. [cit. 2017-03-14]. Dostupné z WWW: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/602/587>>.

KOŠTÁLOVÁ, H. Metodický portál, Články: „Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi“ [online]. [cit. 2017-01-07]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2713...VEDNOSTMI.html>>.

Metodický portál [online]. In Rvp.cz. Metodický portál. [online]. [cit. 2017-03-04]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/10999/CITANKY-ROZVIJEJICI-CTENARSKOU-GRAMOTNOST.html>>.

Metodický portál [online]. In Rvp.cz. Metodický portál. [online]. [cit. 2017-01-07]. Dostupné z WWW: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost>.

Nakladatelství Fraus. [online]. [cit. 2017-03-02]. Dostupné z WWW: <<https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/p3054.html>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2016 [online]. Praha: NÚV, 2016 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.

Slovník české literatury: Po roce 1945. *Miloš Václav Kratochvíl* [online]. [cit. 2017-03-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=413>>.

HMC Projects. *The British Education System*. [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.hmc.org.uk/about-hmc/projects/the-british-education-system/>>.

Treacher Collins syndrom (TCS). *Život se syndromem* [online]. [cit. 2017-03-19]. Dostupné z WWW: <<https://www.zivotsesyndromem.cz/treacher-collins-syndrom-tcs/>>.

PŘÍLOHY

1 Dotazník (sémantický diferenciál)

Pohlaví: M x Ž

Škola:

Známka z ČJ:

Věk:

a) čtu rád X b) čtu nerad

a) LV mě motivuje ke čtení knih X b) LV mě ke čtení spíše nemotivuje

a) LV mě spíše baví X b) LV mě spíše nebaví

a) do knihovny chodím X b) do knihovny téměř nechodím

UKÁZKA 1

srozumitelná	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	neprůhledná

líbí	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	nepříjemná

slabá	<input type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input type="checkbox"/>	bezmocná

Zdůvodnění:

UKÁZKA 2

srozumitelná	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	neprůhledná

líbí	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	nepříjemná

slabá	<input type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input type="checkbox"/>	bezmocná

Zdůvodnění:

UKÁZKA 3

srozumitelná	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	neprůhledná

líbí	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	nepříjemná

slabá	<input type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input type="checkbox"/>	bezmocná

Zdůvodnění:

UKÁZKA 4

srozumitelná	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	neprůhledná

líbí	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	nepříjemná

slabá	<input type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input type="checkbox"/>	bezmocná

Zdůvodnění:

2 Výzkumné ukázky

UKÁZKA 1

R. J. Palacio – (Ne)obyčejný kluk

Nemůžeš zapadnout, pokud ses narodil předurčený k tomu, abys vyčníval.

Dobře vím, že nejsem obyčejný desetiletý kluk, i když dělám obyčejné věci. Pochutnávám si na zmrzlině, jezdím na kole, občas si zakopu s míčem a hltám počítačové hry. V tom jsem, myslím, úplně obyčejný a taky si tak připadám. Obyčejný kluk ale ostatní děti nevydělají na hřišti tak, že s křikem prchají. Na obyčejné děti nikdo pořád nezírá s otevřenou pusou.

Kdybych našel kouzelnou lampu, která by mi mohla splnit jediné přání, určitě bych si přál mít normální obličej, kterého by si nikdo nevšímal. Bylo by fajn projít se po ulici, aniž by na mě nejdřív všichni čučeli a pak se náhle zadívali jinam.

Ale už jsem si na to, jak vypadám, zvykl. Naučil jsem se nevidět, jak se lidé kolem mě tváří. Umíme to už všichni docela dobře: já, máma a táta i Via. No vlastně, to беру zpátky, Vie to tak moc dobře zase nejde. Když se ke mně někdo nechová podle jejích představ, dokáže se pořádně rozčílit. Ona už je taková. V tom se dost lišíme.

Via se na mě taky nedívá jako na normálního brácha. Sice to tvrdí, ale kdybych byl normální, tak by neměla pocit, že mě musí pořád před ostatními chránit. Ani pro mámu s tátou nejsem obyčejný syn. Pro ně jsem prý zase výjimečný. A tak jsem na světě asi jediný, kdo mě vidí jako obyčejného kluku.

Abych nezapomněl, jmenuju se August. Nebudu Vám popisovat, jak vypadám. Ať si představíte cokoliv, tak je to ve skutečnosti ještě mnohem, mnohem horší.

...

Školní rok. Pořádá se Halloweenská party a August, který se původně chystal jít v kostýmu Bobba Fett, se na poslední chvíli rozhodl pro jiný - Krvavou lebku.

Už jsem si začínal myslet, že tohle bude můj nejnádhernější den v životě, ale pak jsem dorazil do třídy. Nejdřív jsem zahlédl někoho v kostýmu Dartha Sidiouse. Přes obličej měl velice realistickou masku a černý plášť s kapucí. Okamžitě jsem věděl, že je to Julian. Povídal si se dvěma mumii. Dám hlavu na to, že to byli Miles a Henry. Upřeně sledovali dveře a někoho čekali. Krvavá lebka to rozhodně nebyla, čekali, až se objeví Bobba Fett.

Zničehonic jsem se rozhodl jít dál, blíž k nim, abych slyšel, co si povídají. Nevím, co mě to napadlo. Nevěděli totiž, že jsem se nakonec převlékl za Krvavou lebku a ne za Bobba Fett. Jedna mumie říkala: „To je ale podoba! Vypadá přesně takhle.“ „Zvláště tady...“ dodal Julian a prstem si přešel po tvářích a kolem očí. „Vypadá jako skřet.“ „Přesně!“

„Já jsem o tom hodně přemýšlel,“ řekla druhá mumie vážně, „a asi... kdybych vypadal jako on, radši bych se zabil.“

Dál už jsem neposlouchal. Vyšel jsem ze třídy, aniž by někdo věděl, že jsem tam kdy vůbec byl. Tváře mi pod maskou hořely. Rozbrečel jsem se. Nedokázal jsem zadržet slzy, tekly mi proudem, takže jsem skoro neviděl. Toužil jsem se někam schovat, někam zalézt. Hledal jsem nějakou díru, malou černou díru, která by mě do sebe vcucla, a já bych navždy zmizel z povrchu zemského.

UKÁZKA 2

Jostein Gaarder – Dívka s pomeranči

Příběh je o chlapci jménem Georg, který přišel o tatínka, když byl ještě malý. Nyní se však Georgovi dostal do rukou dopis, který mu před mnoha lety otec napsal...

Dokážeme celé hodiny sedět a jenom se držet za ruce. Někdy si prohlížím její ruku, je jemná a krásná, a pak se dívám na svoji, třeba jen na prst nebo na nehet. Jak dlouho budu mít tenhle prst, pomyslím si. Nebo si zvednu ke rtům Veroničinu ruku a políbím ji.

Myslím na to, že tu ruku, kterou držím, budu držet až do poslední chvíle, zřejmě na nemocniční posteli a zřejmě několik hodin, než definitivně vypustím duši a uvolním stisk. Dohodli jsme se tak, už mi to slíbila. Dělá mi dobře na to myslet. I když to je nepopsatelně smutné. Až v tomhle vesmíru pustím něčí ruku, bude to teplá a živá ruka Dívky s pomeranči.

Jen si představ, Georgu, kdyby mě taková ruka čekala i na druhé straně! Ale já nevěřím, že existuje nějaká druhá strana. Všechno, co je, trvá jen do chvíle, než je konec. Ale to poslední, co člověk drží, je často ruka.

Už jsem ti napsal, že nejnakažlivější věc, jakou znám, je smích. Ovšem i smutek je nakažlivý. Se strachem je to jiné. Ten není tak nakažlivý jako smích a smutek, a to je dobře. Ve strachu je člověk úplně sám.

Bojím se, Georgu. Bojím se, že budu muset z tohoto světa odejít. Bojím se o večery, jako je tento, kdy už nebudu smět žít.

Chtěl jsem ti napsat, jak ses jedné noci probudil. Seděl jsem v zimní zahradě a najednou tě vidím, jak se batolíš ze svého pokoje do obývacího. Protíral sis oči a rozhlížel ses. Jindy by ses vydal po schodech k nám do ložnice, ale teď jsi zůstal stát uprostřed pokoje. Vešel jsem za tebou do pokoje a vzal jsem tě do náruče. Řekl jsi mi, že nemůžeš spát. Asi proto, že jsi několikrát slyšel, jak s maminkou mluvíme o tom, že v noci nemůžu spát.

Musím se přiznat, že jsem dostal nepopsatelnou radost, že ses vzbudil a přišel jsi za tátou, když tě potřebuje nejvíc. Z toho důvodu jsem neudělal nic pro to, abys zase rychle usnul.

Tak rád bych s tebou o všem mluvil, ale věděl jsem, že to není možné, že jsi na to moc malý. Ale na to, abys mě utěšil, jsi už byl velký dost. Kdybys vydržel vzhůru, rád bych s tebou několik hodin té noci poseděl. Byla to jedna z těch nocí, kdy bych musel vzbudit Veroniku. Takhle jsem ji mohl nechat spát.

Ze zimní zahrady jsem viděl, že venku je nádherná hvězdnatá noc. Máme druhou polovinu srpna a tys možná letos ještě hvězdnou oblohu neviděl, rozhodně ne v posledním půlroce, kdy byly noci příliš světlé. Oblékl jsem ti teplý svetr a pletené kalhoty, na sebe jsem si vzal také kabát a posadili jsme se spolu na terasu. Zhasl jsem všechna světla uvnitř a teď i venku.

Seděl jsi mi na klíně a nasával jsi do sebe bezpečí, které tě obklopovalo. Z jeho zbytků, které odkapávaly, jsem upíjel. Pak jsem ti ukazoval hvězdy a planety na nebeské klenbě. Tak rád bych ti o tom všem povídal, celou tu pohádku, jejíž jsme součástí, tu gigantickou skládku, v níž ty a já tvoříme nepatrné dílky. I ta pohádka má své zákony a pravidla, kterým nerozumíme, kterým můžeme a nemusíme rozumět, ale jimž se musíme plně přizpůsobit.

Věděl jsem, že od tebe zřejmě brzy odejdu, ale nemohl jsem to říct. Věděl jsem, že z té pohádky, kterou teď spolu pozorujeme, budu muset nejspíš odejít, ale říct jsem ti to nemohl. Místo toho jsem ti povídal o hvězdách, zpočátku tak, abys tomu rozuměl, ale po chvíli jsem se rozohnil a mluvil jsem o vesmíru, jako bys byl už dospělý.

A tys mě nechal mluvit, Georgu. Možná jsi z toho, co jsem říkal, rozuměl i víc, než jsem si myslel. Rozhodně jsi mě nepřerušoval a ani jsi neusnul. Jako bys chápal, že této noci mě nemůžeš zradit. Možná jsi nevnímal, že dnes v noci hlídáš ty mne. Tys hlídal mne. Tys hlídal tatínka.

UKÁZKA 3

Karel Čapek – Prométheův trest

Pochrchlávaje a hekaje po dlouhém průvodním řízení odebral se mimořádný senát k poradě, jež se konala ve stínu posvátné olivy.

“Tak, pánové,” zívá Hypométheus, předseda senátu. “Ale že se nám to zadržet protáhlo. Tak tedy obžalovaný Prométheus, zdejší občan, byv pohnán před soud, že vynalezl oheň a tím jaksí – ehm ehm – porušil stávající řád, se přiznal, že: za prvé skutečně vynalezl oheň; dále že toto tajemství, respektive pohoršující objev nikterak řádně nezatajil ani neoznámil na příslušném místě, nýbrž jej svévolně dal v užívání nepovolaným lidem. Já myslím, že to stačí a že bychom mohli hned přikročit k hlasování o vině a rozsudku.

“Já bych si dovilil připomenout,” ozval se votant Amétheus a řádně odkašlal, “že podle mého mínění by se měla na celé věci zdůraznit zvláště jedna stránka. Pánové, já mám na mysli stránku náboženskou. Račte dovolit, co je to ten oheň? Co je to ta vykřesaná jiskra? Jak doznal Prométheus sám, není to nic jiného nežli blesk a blesk, jak je obecně známo, je projevem zvláštní moci Dia Hromovládce. Račte mně vysvětlit, pánové, jak přijde takový nějaký Prométheus k božímu ohni? Podle mého přesvědčení, pánové, Prométheus ten oheň prostě ukradl našim bohům. Já bych jeho trestný čin kvalifikoval jednak jako obyčejnou krádež, jednak jako zločin rouhání a svatokrádeže” končil Amétheus a rázně se vysmrkal do cípu své chlamydy.

“Dobře řečeno,” souhlasil Hypométheus. “Má ještě někdo co poznamenat?”

“Prosím za prominutí,” děl Apométheus, “ale já nemohu souhlasit s vývodem váženého pana kolegy. Věc má jinou stránku, na kterou musím obrátit pozornost pánů kolegů. Zdá se totiž, že oheň je živel velmi nebezpečný, ba dokonce škodlivý. Slyšeli jste řadu svědků, kteří vypověděli, že zkoušejíce Prométheův klukovský vynález utrpěli těžké popáleniny, ba v některých případech i škody na majetku. Pánové, rozšíří-li se vinou Prométheovou užívání ohně, čemuž bohužel se už nedá zabránit, nebude si nikdo z nás jist životem, ba ani majetkem; ale to, pánové, může znamenat konec veškeré civilizace. Vzhledem k tomu jsem pro doživotní trest na svobodě s tvrdým lůžkem a okovy. Domluvil jsem, pane předsedo.”

“Máte, kolego, docela pravdu,” zafuněl Hypométheus. “Jen bych ještě podotkl, pánové, k čemu nám vůbec bylo třeba nějakého ohně? Copak užívali ohně naši předkové? Přijít s něčím takovým, to je prostě neúcta k zděděnému řádu, to je – ehm, jenom podvrtná činnost.”

“Velmi správně,” ozval se Antimétheus. “My všichni zajisté souhlasíme s naším panem předsedou, že Prométheův oheň může mít nedozírné následky. A náhle ostře vybuchl. “Žaluji na Prométhea, že tento božský a nepřekonatelný živel ohně svěřil pasákům i otrokům, komukoliv, kdo přišel; že jej neodevzdal povolaným rukám, které by ho střežly jako státní poklad. Žaluji na Prométhea,” křičel vzrušeně, “že naučil rozněcovat oheň i cizince! Že jej nezatajil ani před našimi nepřáteli! Žaluji Prométhea z velezrady! Navrhuj trest smrti!”

“Tak, pánové,” promluvil Hypométheus, “hlásí se ještě někdo o slovo? Tedy podle náhledu soudu je obžalovaný Prométheus shledán vinným jednak zločinem rouhání a svatokrádeže, jednak zločinem těžkého ublížení na těle, potažmo poškození cizího majetku a ohrožování veřejné bezpečnosti, jednak zločinem velezrady. Pánové, navrhuji uvaliti na něho buď doživotní trest na svobodě s tvrdým lůžkem a pouty, nebo trest smrti. Ehm.”

“Nebo obojí,” vyhrkl zamyšleně Amétheus. “Šlo by to třeba tak... odsoudit Prométhea k tomu, aby byl doživotně připoután ke skále..., ať mu třeba supové vyklovají jeho bezbožná játra, račte rozumět?”

“To by šlo,” děl uspokojeně Hypométheus. “Pánové, to by byl jednou exemplární trest na takové – ehm, zločinné výstřelky, že ano? Tak bychom byli hotovi.”

“A proč jste, tati, toho Prométhea odsoudili k smrti?” ptal se Hypométhea při večeři jeho syn Epimétheus.

“Tomu ty nerozumíš,” bručel Hypométheus, ohryzuje přitom skopovou kýtku. “Panečku, taková pečená kýta přece jen chutná líp než syrová; tak vida, k něčemu je ten oheň přece jen dobrý. – To byly důvody veřejného zájmu, víš? Kampak by to vedlo, kdyby kdekdo směl beztrestně přijít s něčím velkým, no ne? Ale něco tomu masu ještě chybí – – Už to mám!” zvolal radostně. “Pečená kýta by se měla posolit a potřít česnekem! To je to pravé! Hochu, to přece je objev! Vidíš, na to by takový Prométheus nepřišel!”

(Z Knihy apokryfů)

UKÁZKA 4

Antoine de Saint-Exupéry – Malý princ

Není pohádka jako pohádka a není princ jako princ. Tenhle je skutečně jen jeden - kouzelná bytost, která přichází na naši Zemi ze vzdálených vesmírných světů...

„Pojď si se mnou hrát,“ navrhl jí malý princ. „Jsem smutný...“
„Nemohu si s tebou hrát,“ namítla liška. „Nejsem ochočená.“
„Tak promiň,“ řekl malý princ. Chvilí přemýšlel a pak dodal: „Co to znamená ochočená?“
„Ty nejsi zdejší,“ řekla liška, „co tu hledáš?“
„Hledám lidi,“ odvětil malý princ. „Co to znamená ochočená?“
„Lidé,“ vysvětlovala liška, „mají pušky a loví zvířata. To je hrozně nepříjemné. Chovají také slepice. Je to jejich jediný zájem. Hledáš slepice?“
„Ne,“ řekl malý princ. „Hledám přátele. Co to znamená ochočená?“
„Je to něco, na co se moc zapomíná,“ odpověděla liška.
„Znamená to vytvořit pouta...“
„Vytvořit pouta?“
„Ovšem,“ řekla liška. „Ty jsi zatím pro mne jen malý chlapec podobný statisícům jiných malých chlapců. Nepotřebuji tě a ty mě také nepotřebuješ. Jsem pro tebe jen liška podobná statisícům lišek. Ale když si mě ochočíš, budeme potřebovat jeden druhého. Budeš pro mne jediným na světě a já zase pro tebe jedinou na světě...“
„Začínám chápat,“ řekl malý princ. „Znám jednu květinu... myslím, že si mě ochočila...“
(...)
„Prosím, ochoč si mě!“ řekla.
„Rád bych,“ odvětil malý princ, „ale nemám moc času. Musím objevit přátele a poznat spoustu věcí.“
„Známe jen ty věci, které si ochočíme,“ řekla liška. „Lidé nemají čas, aby něco poznávali. Kupují u obchodníků hotové věci. Ale přátelé nejsou na prodej, takže nemají přátele. Chceš-li přitele, ochoč si mě!“
„Co mám dělat?“ zeptal se malý princ.
„Musíš být hodně trpělivý,“ odpověděla liška. „Nejprve si sedni kousek ode mne, na zem, do trávy. Já se budu na tebe po očku dívat, ale ty nebudeš nic říkat. Řeč je pramenem nedorozumění. Každý den si budeš moci sednout o kousek blíž...“
(...)
Tak si malý princ ochočil lišku. Ale přiblížila se hodina odchodu.
„Asi budu plakat...“ stýskala si liška.
„To je tvá vina,“ řekl malý princ. „Nechtěl jsem ti ublížit, ale tys chtěla, abych si tě ochočil...“
„Ovšem,“ odpověděla liška.
„Ale budeš plakat!“ namítl malý princ.
„Budu plakat,“ řekla liška.
„Tím nic nezískáš!“

„Získám, vzpomeň si na barvu obilí.“ Dodala: „Jdi se podívat ještě jednou na růže. Pochopíš, že ta tvá je jediná na světě. Přijdeš mi dát sbohem a já ti dám dárek – tajemství.“

Malý princ odběhl podívat se na růže.

„Vy se mé růži ani zdaleka nepodobáte, vy ještě nic nejste,“ řekl jim. „Nikdo si vás neochočil a vy jste si taky nikoho neochočily. Jste takové, jako byla má liška. Byla to jen liška podobná statisícům lišek. Ale stala se z ní má přítelkyně a teď je pro mne jediná na světě.“

Růže byly celé zaražené.

„Jste sice krásné, ale jste prázdné,“ pokračoval malý princ. „Není možné pro vás umřít. Pravda, o mé růži by si obyčejný kolemjdoucí pomyslel, že se vám podobá. Ale ona jediná je důležitější než vy všechny, protože jsem ji zaléval, dával jsem ji pod poklop, chránil jsem ji zástěnou, zabíjel jsem housenky, kromě těch dvou nebo tří, z nichž vyrostou motýli. Poslouchal jsem, jak naříkala, jak se chlubila, nebo jak někdy mlčela. Protože je to má růže.“

A vrátil se k lišce.

„Sbohem...“ řekl.

„Sbohem,“ řekla liška. „Teď ti dám na cestu své tajemství. Je docela prostinké: správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, to oči nevidí.“

„Co je důležité, to oči nevidí,“ opakoval po ní malý princ, aby si to zapamatoval.

„A protože ses své růži tolik věnoval, je ta tvá růže tak důležitá.“

„A protože jsem se své růži tolik věnoval...“ opakoval malý princ, aby si to zapamatoval.

„Lidé zapomněli na tuto pravdu,“ řekla liška, „ale ty na ni nesmíš zapomenout. Zůstáváš odpovědný za to, cos k sobě připoutal. Jsi odpovědný za svou růži...“

„Jsem odpovědný za svou růži...“ opakoval si malý princ, aby si to zapamatoval.

UKÁZKA 5

Josef Škvorecký – Eine kleine Jazzmusik

V té době, kdy vojáci rychlých pancéřových jednotek vymazali život a svobodu z mapy Evropy, jsme my, snad právě proto tak tvrdě a dobře, poznali smysl a význam, chuť a vůni, radost, požehnání a prokletí kouzelné skutečnosti, které jsme říkali jazz.

Zvěčnělý Fricek Schwarz, první altsaxofonista a aranžér, napsal pro náš orchestr speciální aranžmá, jímž měl vyvrcholit první koncert bandu v městském divadle v K.

Zdálo se však, že k tomu koncertu nedojde, i když nakonec k němu přece jen došlo. Spikly se proti nám totiž všechny mocnosti starého světa: ředitel gymnasia i předseda rodičovského sdružení, okresní vedoucí Vlajky a stálý dopisovatel Árijského boje pan Bronzoryp.

Obzvláštní námitky měl ředitel Czermack proti orchestru, neboť nejasně (a správně) tušil, že jeho členové jsou v pozadí nemilých překvapení, jež ho čas od času potkávala. Jednou ráno se například k smrti vyděsil, když procitl po noci plné snů a spatřil proti studenému podzimnímu nebi za oknem kosmatou gorilu, která ho malýma očkama zlomyslně pozorovala a zřejmě se chystala okno vyrazit a vrhnout se na něho na postel. Tento čin spáchal vskutku orchestr: gorila patřila k inventáři přírodopisného kabinetu a před okno pana ředitele byla spuštěna v noci z oken kvarty B na prádelní šňůře.

Mraky nad připravovaným koncertem se však stahovaly i odjinud. V této situaci vznikl plán. Na plotech v K. se objevily plakáty, oznamující, že zábavní orchestr Maskovaných Banditů z Prahy předvede místnímu obecnstvu pořad radostných melodií z celého světa.

Přesný seznam všech skladeb i případných přídavek, které budou na ohlášeném koncertě provozovány, s přesným označením jejich tempa, tóniny, i s uvedením národnosti a rasy skladatelovy měl být do pěti dnů předložen zástupci říšské moci. A tak vznikl program, který by, aspoň tak, jak byl na papíře, neurazil ani nejárijštější citění samého vůdce a říšského kancléře Velkoněmecké říše.

Předložený program byl beze změny schválen. Definitivní blokádu pana ředitele provedla nakonec Suzi Braunová. S ženskou mazaností si povšimla důležitého detailu: že totiž den koncertu je také náhodou dnem, v jehož rámci mají být vyznamenáni nejlepší pracovníci státních organizací čestným štítem Svatováclavské orlice. Za pomoci svých dívčích půvabů zmocnila se orazítkovaného dopisního papíru Kuratoria a poskytla jej naší dobré věci.

Tak se stalo, že se pan ředitel vzdal potěšení odhalit pod maskami banditů rytmu žáky svého ústavu. Dopis mu totiž oznámil, že mu byl udělen čestný štít Svatováclavské orlice, který mu bude předán na slavnostním celoprotektorátním srazu Kuratoria pro výchovu mládeže v protektorátu Böhmen und Mähren v pátek dne ... ve Smetanově síni Representačního domu královského hlavního města Prahy. Týž den večer zahájili Maskovaní Bandité Rytmu v sále městského divadla v K. svůj pořad skladbou „Skočná úvodem“. Pak, jakoby unášena mazlivým rytmem tečkované melodie, zvedla se Suzi v černých šatech s bílým límečkem a s černou krajkovou maskou na očích, a pohupujíc se v bocích spustila lahodným a trochu dráždivě chraplavým hláskem:

*Černé stíny halí město
bílých lidí,
sama sobě pro radost já
zpívám si hot!*

Zvedla se bouře barbarského nadšení. A my jsme hráli. Bože spravedlivý, který jsi stvořil jazz a všechny krásy světa, jenom ty víš, jak jsme hráli.

Pan ředitel Czermack mezitím, rozechvěn slastným očekáváním, seděl v poloprázdné Smetanově síni, poslouchal řadu jmen, která vyvolával vychrtlý postarší mladík a jejichž nositelé byli vyznamenáváni na pódiu čestným štítem Svatováclavské orlice a čekal, až uslyší svoje jméno. Čekal, ale toho večera se nedočkal. Rozběsněný pan ředitel, kterého rozpačitý výbor konečně přesvědčil, že nejde o omyl, ale o nevysvětlitelný podvod, sedal do nočního vlaku z Prahy do K. a v duši měl krev a vraždu.

Následky obou skutečností nedaly na sebe čekat. Byli jsme vyloučeni z gymnasia v K. s možností dokončit studium na jiném ústavě. A tak byl zruinován a zdecimován historický swing-band gymnasia v K.

(Z knihy Sedmiramenný svícen)

UKÁZKA 6

Art Spiegelman – Maus

Maus je příběh Vladka Spiegelmana, Žida, který přežil holocaust, a jeho syna, kreslíře, který se snaží vyrovnat s otcem, jeho hrozivým příběhem i dějinami jako takovými.

AŽ JSME DORAZILI DO GROSS-ROSENU. BYL TU JEN MALÝ TÁBOR, BEZ PLYNU.

Wrocław POLSKO 1 cm = 60 km
GROSS-ROSEN
Německo
SUDETY
PROTEKTORÁT SLOVENSKO
Čenstochová
Krakov
Osvětim

BYLY TU TISÍCE VĚZŇŮ ZE VŠECH KONĚIN, SVÁŽELI JE ZPĚTKY DO NĚMECKA.

VŠUDE ZMATEK A RÁNY PADALY. HRŮZA!

VY TAM, VY HAJZLOVÉ! DOTÁHNETE POLÁVKU Z KUCHYNĚ. DVA NA JEDEN SUD.

VIDÍŠ, CO SE TU DĚJE. PRŮZ SE V MĚ!

ZO LIDÍ NAHNALI NOSIT.

POPADL JSEM CHLAPĚKA, KTERÝ MĚL JEŠTĚ DOŠT SILY, JAKO JÁ.

VĚTŠINA SUD ANI NEUZVEDLA, TAK ZESLÁBLI POCHODEM A HLADĚM.

ZA MNOU SE OZÝVAL JEKOT A ŘEV. NEOHĚL JSEM SE.

HONEM! DĚLEJ!

PARCHANTI LÍNŮ! KOUKNĚTE, JAK TAMHLETI DVA MAKAJ!

DOŠTALI JSME ZA TO PORCI POLEVKY NAVÍC. VĚTŠINA NEBOŽÁKŮ UŽ NEMĚLA SILU.

244

DRUHÝ DEN RÁNO NÁS ZASE VYHNALI NA POCHOD BŮHVÍ KAM...

PROCHÁZELI JSME MĚSTEM. BYLO OPUŠTĚNÉ, BEZ CIVILNÍCH OBYVATEL. A ZPĚTKY JSME ZAHLEDLI VLAK.

BYL TO DOBYTČÁK, PRO KONĚ A KRÁVY. CPALI NÁS TAK, ŽE NEBYLO K HNUTÍ.

ZALEZ! POHYB! POHYB!

LEŽELI JSME NA SOBĚ JAKO SIRKY V KRABÍČCE, JAKO SARDINKY.

PROCPAL JSEM SE DO KOUTA, ABY MĚ NEROZMAEKALI...

PORÁD JSEM MĚL U SEBE NAFASOVANOU TENKOU DEKU.

TAKHLE JSEM MOHL DÝCHAT I TROCHU ODPOČÍVAT.

NA STROPĚ JSEM SI VŠÍML NĚJAKÝCH HÁKŮ NA PŘIVÁZOVÁNÍ ZVÍŘAT.

VYŠPLHAL JSEM SE NĚKOMU PO ZÁDECH A PEVNĚ JI ZAHÁKL.

TO MĚ ZACHRÁNILO. Z VAGONU S 200 LIDMI VYVÁZLO TAK 25 ŽIVÝCH.

245

A VLAK UJÍZDĚL DÁL, NEZNÁMO KAM. CELÉ DNY A NOCI STÁL.

A PAK ZASTAVIL.

NEBYLO CO JÍST ANI PÍT. ZE VNITŘI SE OZÝVAL KRÍK.

LIDÉ ZAČALI UMÍRAT, OMDLÍVAT...

AI! MOJE NOHY. BODAJÍ MĚ NOŽEM!

AI!

ANI SPADNOUT NEBYLO KAM... A KDYŽ NĚKDO PŘECE UPADL, STOUPLI NA NĚHO.

A TAK JE NOŽEM BODAL DO NOHOU, ALE VĚTŠINOU STEJNĚ UMŘEL.

KDYŽ NA NĚKOGO PŘIŠLA MALÁ NEBO VELKÁ POTŘEBA, UDElal TO NA MÍSTĚ.

KDO MĚL JEŠTĚ JÍDLA, TAK HO SNĚDL.

JÁ VĚTŠINOU JEDL SNĚH ZE STŘECHY.

NĚKDO VYČAROVAL CUKR, ALE TEN PÁLIL V KRKU.

MŮJ KRÍK! MUSÍM PÍT! VODU! DEJ MI TROCHU SNĚHU!

DOSÁHNŮ JEN NA TROCHU PRO SEBE!

PROSÍM! PROSÍM!! SLITOVÁNÍ!

TAK JO. DEJ MI TROCHU CUKRU, JÁ TI DÁM TROCHU SNĚHU...

TAK JSEM MĚL I CUKR A DRUHÝM JSEM ZACHRÁNIL ŽIVOT.

246

TEH VLAK STÁL, ANI SE NEPOHNUL, UŽ NEVÍM, JAK DLOUHO, SNAD CELÝ TÝDEN...

AŽ JEDNOHO DNE OTEVŘELI...

VYNESTE MŤVĚ A UKLÍDETE TO SVINSTVO!

KDYŽ MŤVÝM ZBYL CHLEBA NEBO BOTY, SEBRALI JSME JE...

CELÉ TÝDNY TAM STÁLY DALŠÍ VLAKY, KTERÉ NEOTEVŘELI VŮBEC, TAKŽE UVNITŘ BYLI MŤVÍ VŠICHNI...

...UŽ JE NEPOTŘEBOVALI.

ZAS NÁS POZAVÍRALI. BYLI JSME RÁDI, ŽE MÁME DOŠT MÍST K STĀNÍ.

U DVEŘÍ JSME SKLÁDALI NA HROMADU DALŠÍ MŤVĚ. KAŽDÝ DEN NĚMCI OTEVŘELI: „KOLIK JICH MÁTE?“ MY JE VYHÁZELI A BRZY JSME SE MOHLI DOKONCE I POSADIT.

247

UKÁZKA 7

Miloš Václav Kratochvíl – Mistr Jan

Nad hlavami davu se rozhlaholily zvony. Odpolední mše skončila. Z chrámových vrat začínají vycházet věřící. Vyvolavač se ihned vrhne se na novou kořist. Zde je naděje na větší úspěch: „Boží slovo otevřelo vaše srdce, milí věřící! Teď otevřete své měšce, abyste ukázali, že jste dobří křesťané, kteří nad všechny statky světské si cení spásu své duše!“

První věřící vystupují z chrámových vrat. Přední z nich, šlechtic rozložitě postavy, sune se v svém nádherném rouchu, nachu, kožešinách a zlatu jako zosobněná moc a pýcha. Po levici mu kráčí manželka s módním burgundským kornoutovitým kloboukem. Za šlechtickým párem jde vyšňořeně páže a na nedbalý velmožův pokyn položí na stolek před tlustého mnich malý váček; tlustoch se rázem probral a začal přepočítávat mince.

„Dvě stě dní odpuštěných! Dvě stě dní!“ vykřikoval mnich hlasitě směrem k davu pod schody. „Ejhle pokorného křesťana, který pohrdá pomíjivým bohatstvím!“ Další šlechtic, který vycházel z chrámu a zaslechl mnichův křik, se ušklíbl na svého druha. „Ale o tyto naše pomíjivé statky kupodivu církev svatá velmi stojí. Má již víc vesnic a dvorců než my.“

Tu dav zavlní. Od ungeltní strany se jím prudce dere postava menšího hubeného kněze. „Co je to tu za pořádek?“ Nekřičí, ale jeho zlý, syčivý hlas je jasně slyšitelný. Jeho oči utkví na houfci žebráků-mrzáků, kteří se usadili podle dávného zvyku při okrajích schodiště, kde okázale vystavují své boláky a zmrzačeniny. „Ihned je vyžeňte! Jak se opovažují tady, kde všechny almužny přísluší svatému Otci?“ dav hned převezme knězova slova a vrací je po svém. „Dnes tu smí žebrat jen papež!“ „Vidíte, jak svatá církev koná skutky milosrdenství?“ „Už jsi, kněže, zapomněl bibli?“ křičí. „Kristus se ujal chudého Lazara a ty lazary vyháníš!“

Ranní jasné slunce zalévá Betlémskou kapli. Tři tisíce tváří je tu obráceno jediným směrem: ke kazatelně, kde stojí – Jan Hus.

„Kristus ustanovil kněze, aby byli lidem pečlivými a dobrými pastýři, kteří pasou své stádce na lukách dobra. Oni však spásu duše nabízejí - za peníze! Chceš pokřtít dítě? Plat! Chceš se vyzpovídat? Plat! A stejně jako kněží a faráři nad nimi kramář nad kramáře – papež! Ten prodává fary, biskupství, arcibiskupství teď se jal prodávat to nejvzácnější – odpuštění hříchů!“ Teď tedy bylo vysloveno slovo, na které všichni čekali. A zcela vzadu, polozakryt jedním ze sloupů, stojí i muž s obličejem zastřeným stínem hluboko spuštěné kapuce, který si pod krytem širokého mnišského rukávu pečlivě zaznamenává určitá místa Husovy řeči.

„Jaká to pekelná lačnost zlata uchvátila církev,“ pokračuje Hus, „neboť pohleďte, k čemu užívají kněží těchto zisků! Vizte jejich nádherná roucha, jež se blyští zlatem, šarlatem a aksamitem, zatím co Kristus chodil v plátně a bos. Pohleďte na jejich pyšné paláce, zámky a kláštery, na jejich spíže, přetékaající vínem a tukem, zatím co náš Pán neměl střechu, pod níž by hlavu složil! A kdo jiný je antikrist, než kněz, který místo Bohu slouží zlatu a tedy peklu?!“

V kapli teď není slyšet ani dech, ani pohyb nebo zašustění šatu, neboť všechen život se soustředil v pozornosti, sluchu a očích, které ulpěly na ústech kazatelových. „Církev sama ovšem svou moc dobrovolně z rukou nepustí. Je třeba ji k tomu donutit. Když zklamou učení a mocní, má lid svaté právo vzít své věci do svých rukou sám!“

Hus domluvil. Zvuk slov dozněl, ale tiché vytržení dosud poutá posluchače v nehybnost. Avšak toto bezhlasé napětí je jen zámlkou před bouří.

(Ze stejnojmenného románu)

UKÁZKA 8

Radek John – Memento

Příběh, sepsaný podle skutečných událostí, nám přibližuje život narkomana Michala. Z tohoto mladého muže se postupně stává ubohá lidská troska závislá na péči ostatních...

Tak tedy definitivně. Konec! ... Křečovitá bolest v hrudníku. Plicní embolie? Takhle to přece nesmí skončit! Sebral všechnu sílu, co mu zbyla, aby vtáhl trochu vzduchu do plic. Jen zachrčení. Nic víc. A krvavá pěna. Znovu ta bolest. Dlaně přitiskl na prsa, v nichž to teď páliho k nevydržení. Převalil se na bok. Stará bolest nohou. Ale ta už ho nepřekvapovala. I v šatech cítil vlhkost dlažby oslzlé nedávnou dešťovou přeháňkou. Jako když pod vodou dojde člověku dech, ale hladina je strašně daleko. Takhle tedy vypadá konec?

Křeč ho zkroutila tak, že udeřil hlavou do popelnice. Musí plavat. Plavat nahoru, i když má člověk pocit, že už nemůže. Já nechci umřít. Pomozte mi někdo, proboha!

Byl by křičel na celou tu pustou ulici osvětlenou třemi zářivkami z deseti. ... Hučení porouchané výbojky. Nebo je to uvnitř? V hlavě? Odlesky světla reflektoru z nedaleké stavby metra. Obloha zpola zakrytá lešením proti padající omítce. Zápach odpadků. A ta hnusná krvavá pěna u pusy.

Pomozte mi, sakra! Všichni zalezli doma u televizi nebo v peřinách. Znovu zalapal po dechu. Nedokázal ze sebe vypravit jedinou hlásku. Jak jsem se tu vlastně octl? Výkladní skříň něčeho, co zřejmě byl kdysi obchod, a puch rozkládající se moče. Nejspíš mě vytáhli na ulici, sotva jsem se předávkoval. Aby policajti náhodou nespojovali mou smrt s bytem, kde jsme byli. Bestie! - copak ani nezavolali doktora? Idioti! Aspoň záchranku! To by jim přece nic neudělalo. Debilové. Teď by nejspíš uvítali, kdybych umřel! Odpadlo by nebezpečí, že přiznám, kde jsem byl. A celá obrovská flaška s perníkem bude jenom jejich! Zásoba nejmíň na měsíc! Klapot střevíčků. Jak radistovo SOS.

Pokusil se nadzdvihnout, ale ruce se mu podlomily. Padl temenem na dlažební kostky. Zatraceně! Překulit tělo do cesty těm dvěma párům nohou v mini! V takové noci bez doprovodu?

Chichotání. Michal se nezmohl na víc než na hlasité zachrčení. Smích majitelek střevíčků utichl v jediném okamžiku. Dva páry zřejmě krásně opálených nohou jak čtyři solné sloupy.

Proboha dělejte něco! Mluvit nemohl. Jen sípání. Marné pokusy o nadechnutí. Umřu, bliklo mu znovu výstražně v mozku. A pak se v něm všechno sevřelo, až mu vytryskly slzy.

Zkroutil se, přitáhl kolena k bradě, prsty křečovitě zaťal do nohou. Lýtka i stehna v jediném ohni. Proboha! Ani bolest v plicích nepomíjela. S koleny přitlačenými k hrudníku už opravdu žádná šance znovu popadnout dech. V jediném zlomku vteřiny ztratím vědomí. A dál už nic. Vykopl ty zatracené nohy někam do sebe. Je ožralej, pojď, zaznělo kdesi nad levou mini sukní a bílým trikem s hlubokým vykrojením pod paží. Prsa bez podprsenky, dlouhé černé vlasy, zděšení v obličeji. Nána!

Co když ho někdo přepadl? řekla ta druhá. Rudé triko s kaligrafickými znaky čínského písma. - Přepadl, zajásal v duchu Michal.

Cože? - Co když ještě někde tady... Poplašené kvokání zděšené černooblásky a vzápětí klapot střevíčků někam do ztracena. Přece mě tu nemůžou jen tak nechat! Stepování druhých střevíčků, které vyrazily za prvními. Blondaté vlasy svítící v polotmě. Zrychlující se virbl podpatků na dláždění. Jako by každá rána zasáhla Michalovu lebku.

Počkej, Evo, počkej! zakřičela blondýna hlasem teď už také roztřeseným hrůzou. Eva, uvědomil si ještě, než ztratil vědomí. Eva! Z parníku přistávajícího u mola se výbuchy přiopilého veselí mísily s poslední melodií té večerní plavby.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Eva Tomovová
Katedra:	KČJL
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Analýza čtenářské adekvátnosti čítankových textů pro žáky 7. ročníků ZŠ
Název v angličtině:	The Analysis of the Reader's Adequacy of Reading Book's Texts for 7th Grade Lower Secondary School Students
Anotace práce:	Diplomová práce se soustřeďuje na analýzu adekvátnosti čítankových textů. Nalezneme zde teoretický podklad i praktickou výzkumnou část. Hlavním cílem práce je na základě dotazníků a rozhovorů s žáky zjistit, jaké texty jsou pro ně atraktivní, inspirativní, jaké jsou jim blízké a naopak.
Klíčová slova:	Čtenářská gramotnost, kvalita výuky, interpretace, literární výchova, čítanky, sémantický diferenciál, metoda ohniskových skupin
Anotace v angličtině:	Diploma thesis focuses on the adequacy of literary text in lower secondary school textbooks. Both theoretical and practical part is presented here. Based on questionnaires and interviews, the main aim is to find out which texts are suitable, attractive and close to pupil's hearts and vice versa.
Klíčová slova v angličtině:	Reading literacy, teaching quality, interpretation, literature classes, reading books, semantic differential scale, focus groups
Přílohy vázané v práci:	Dotazník Ukázky
Rozsah práce:	82 stran
Jazyk práce:	Český jazyk