

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyk a literatury

Bc. Kristina Válková

2. ročník prezenčního studia, UČJ – UAJ

**Analýza čtenářské adekvátnosti
čítankových textů pro žáky 8. ročníku ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

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

Olomouc 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury zmíněné v seznamu.

V Olomouci dne

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za vedení mé diplomové práce, jeho čas, cenné rady a věcné připomínky při konzultacích. Děkuji také za nabídku spolupráce na výzkumném projektu.

Děkuji za vstřícnost učitelům, kteří mi umožnili v jejich hodinách výzkum zrealizovat a žákům za jejich ochotu se do výzkumného projektu zapojit.

Za podporu a povzbuzování děkuji své rodině a přátelům.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Čtenářská gramotnost	8
1. 1 Definice čtenářské gramotnosti	8
1. 2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	10
2 Čtenářství.....	13
2. 1 Výzkumy čtenářství.....	13
2. 1. 1 PISA	13
2. 1. 2 PIRLS	19
2. 1. 3 PIACC	19
2. 2 Projekty na podporu čtenářství	20
3 Analýza čítanky nakladatelství FRAUS 8	23
3. 1 Formální stránka čítanky	23
3. 2 Analýza textů.....	24
4 Způsoby literárního vzdělávání u nás a v zahraničí	27
4. 1 Způsoby literárního vzdělávání v zahraničí	27
4. 1. 1 Finsko	27
4. 1. 2 Norsko	29
4. 2 Způsoby literárního vzdělávání v České republice.....	33
5 Kvalita výuky	38
5. 1 Kvalita výuky	38
5. 2 Učební úlohy	40
PRAKTICKÁ ČÁST	44
6 Výzkum	44
6. 1 Výzkumné metody.....	44
6. 1. 1 Kvantitativní část.....	44

6. 1. 2 Kvalitativní část.....	46
6. 2 Cíle výzkumu.....	47
6. 3 Posuzované ukázky	47
6. 4 Výzkumný vzorek a průběh výzkumu.....	50
7 Zpracování výsledných dat.....	53
7. 1 Kategorie pohlaví	53
7. 2 Kategorie třídy.....	54
7. 3 Kategorie typu školy.....	55
7. 4 Kategorie známky z českého jazyka.....	57
7. 5 Kategorie žák čte/nečte.....	58
7. 6 Kategorie literární výchova žáka motivuje/nemotivuje	60
8 Diskuse výsledků.....	62
8. 1 Shrnutí dojmů z nahrávání v ohniskových skupinách	63
Závěr.....	65
Použitá literatura.....	67
Anotace.....	71
Přílohy	72

Úvod

Výběr tématu mé diplomové práce *Analýza čtenářské adekvátnosti čítankových textů pro žáky 8. ročníku ZŠ* souvisí s výzkumem z oblasti literatury realizovaným na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty University Palackého. Šlo o výzkum s názvem *Výzkum recepce a adekvátnosti čítankových textů u žáků ve věku 12 – 15 let*, který jsem se rozhodla realizovat primárně v 8. ročnících základních škol.

Domnívám se, že literární výchově a rozvoji čtenářských kompetencí není na základních školách věnována dostatečná pozornost. Přitom právě skrze knihy mohou žáci poznávat naši společnost, kulturu, tradice i okolní svět. Mohou popustit uzdu své fantazii, alespoň na chvíli prožívat osud literární postavy a celkově skrze příběhy poznávat různé životní situace. Je ale na místě zdůraznit, že vztah ke čtení začíná v rodině. Právě rodiče by měli být pro dítě vzorem a odmalička ho s knihami seznamovat a utvářet tak jeho pozitivní vztah k četbě. Škola by pak měla být místem, kde se čtenářství bude dál podporovat a rozvíjet.

Sama jsem byla od dětství ke čtení vedena, hodně jsem četla a mám k literatuře velmi pozitivní vztah. Zajímalo mě, jak je v dnešní době literární výchova na ZŠ vyučována, s jakými texty se žáci ve výuce mohou setkat a s jakými úryvky pracují v čítankách. Právě čítanky představují v literární výchově důležitou učební pomůcku jak pro žáky, tak pro vyučující, a jejich kvalitě by měla být věnována náležitá pozornost. Texty v čítankách by pro žáky měly být vhodně vybrané: zajímavé, přiměřeně náročné, odpovídající jejich věku, zájmům, čtenářským zkušenostem apod. Jak jsem zjistila v našem výzkumu, vždy tomu tak není.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se nachází pět kapitol. V první kapitole se věnuji čtenářské gramotnosti. Kapitola druhá se zabývá výzkumy čtenářství, především mezinárodním výzkumem PISA. Zaměřuji se na metodologii výzkumu a výsledky českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti. Nechybí ani představení mnoha českých projektů na podporu čtenářství. Ve třetí kapitole je analyzována čítanka nakladatelství FRAUS pro osmý ročník, ze které byly právě pro náš výzkum vybrány některé texty. Věnovala jsem se jak formální stránce čítanky, tak analýze textů. Čtvrtá kapitola popisuje způsoby literárního vzdělávání v České republice a v zahraničí, jmenovitě ve Finsku a Norsku. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na kvalitu výuky a učební úlohy.

V praktické části diplomové práce se zabývám samotným výzkumem. V šesté a sedmé kapitole se věnuji výzkumným metodám, cílům, výzkumnému vzorku a průběhu výzkumu. Poslední kapitola je vyhrazena zpracování získaných dat kvantitativní i kvalitativní části výzkumu a jejich analýza.

Výzkumný projekt, který probíhal na základních školách a nižších stupních gymnázií, byl realizován v květnu a červnu 2016. Obsahoval kvantitativní i kvalitativní část a zúčastnilo se ho na 227 respondentů. Kvantitativní část probíhala metodou sémantického diferenciálu, kdy jsem zkoumala recepci předem vybraných textů v 8. a 9. ročnících ZŠ a gymnázií. Byly záměrně vybrány různorodé ukázky prozaické i básnické, z čítanky i mimo ni.

Výsledky jsou shrnuty v podobě grafů podle odlišných proměnných a následně interpretovány. Kvalitativní část výzkumu byla posléze realizována rozhovory v ohniskových skupinách s vybranými žáky osmých tříd. Cílem bylo zjistit, jak žáci texty vnímají, jak je hodnotí, jak jsou pro ně srozumitelné a působivé.

V přílohách jsou připojeny ukázky textů, které žáci posuzovali, dotazník sémantického diferenciálu a tabulka úrovní způsobilosti čtenářské gramotnosti v mezinárodním výzkumu PISA .

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

Slovo gramotnost již dlouho – zejména v ekonomicky vyspělých zemích - neznamena pouze elementární dovednost umět číst a psát. Od jedince se očekává, že se bude nejen prezentovat určitými znalostmi, ale že je rovněž bude chápat v souvislostech a bude je schopen použít v praktickém životě. Dnes už málokomu budou stačit vědomosti, kterých dosáhne ve školním vzdělávání. Během života se neustále musíme něčemu novému učit, rychle se přizpůsobovat a disponovat vlastnostmi jako je flexibilita, otevřenost, komunikativnost či samostatnost, abychom byli v obraze a drželi krok s rychle se měnící společností.

Krom gramotnosti čtenářské (anglicky reading literacy), které se budeme v této kapitole dále více věnovat, můžeme jmenovat taky gramotnost finanční, počítačovou, matematickou či sociální.

1.1 Definice čtenářské gramotnosti

Definice čtenářské gramotnosti se v průběhu let díky společenským a kulturním změnám také měnila. V nejrůznějších publikacích takovýchto definic nalezneme mnoho. Mezinárodní výzkum OECD PISA ji definuje 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.*“ (Košťálová, 2010, str. 14)

Jiné, české, vymezení definice čtenářské gramotnosti nabídl panel pro čtenářskou gramotnost Výzkumného ústavu pedagogického v Praze: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ (Faltýn a kol., 2010, str. 7)

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2009, str. 42) definuje čtenářskou gramotnost jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu aj.*“

Čtenářská gramotnost je podle Průchy a kol. (2009) považována za součást funkční gramotnosti (anglicky functional literacy)¹, což definuje jako „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám apod.*“ (Průcha a kol., 2009, str. 80).

Je to tedy schopnost zpracovat konkrétní informace v textu a následně je použít pro řešení praktické záležitosti každodenního života. Jedinci tedy musí text dekodovat za pomoci svých vědomostí a zkušeností, jít tzv. „za text“, to znamená pracovat i s informacemi, které nejsou v textu prvoplánově obsaženy. (Doležalová, 2005)

Z uvedeného vyplývá, že být čtenářsky gramotný je elementární dovedností jak pro školní vzdělávání žáků, tak pro jejich další budoucí život (např. uplatnění na trhu práce), a je třeba ji rozvíjet. V dnešním globalizovaném světě 21. století se člověk musí umět rychle a účinně vyznat ve velkém množství informací. Nároky na čtenářské schopnosti stejně jako množství dostupných informací a materiálů se přitom zvyšují. Jelikož se prostřednictvím čtenářské gramotnosti rozvíjejí i gramotnosti ostatní, považujeme ji za jednu z nejdůležitějších.

Výsledky výzkumů však bohužel opakovaně ukazují, že úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků není dostatečná. Jak potvrzuje Wildová (2012): „*I když se v České republice ve školách výuce čtení historicky vždy věnovala rozsáhlá pozornost, rozvoji čtenářské gramotnosti, tedy rozvoji dovedností, které by umožňovaly žákům čtení funkčně využívat, byla pozornost věnována jen okrajově či vůbec.*“

To vedlo ke změnám ve vzdělávacích dokumentech. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, účinného od 1. 9. 2016) byly ustanoveny klíčové kompetence² pro jednotlivé oblasti čtení a očekávané výstupy pro literární výchovu. S pojmem čtenářská gramotnost však RVP ZV nepracuje a chybí také koncepce, jak ji systematicky rozvíjet. Čtenářská gramotnost není zařazena mezi vzdělávací cíle, a to je možná jeden z důvodů, proč jí není ve školách věnována dostatečná pozornost.

¹ Vztahům mezi funkční a čtenářskou gramotností se dále podrobněji věnuje J. Doležalová v knize *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech* (2005, str. 45).

² Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. (RVP ZV 2016)

Při rozvoji čtenářských kompetencí ovšem velkou roli hraje i postava vyučujícího-češtináře, jeho vlastní aktivita, kreativita a přístup k výběru textů pro žáky. Vznikly rovněž nové vzdělávací kurzy pro učitele či webové stránky s tipy, jak tyto kompetence rozvíjet.

1. 2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Na žáka působí při osvojování si čtenářské gramotnosti mnoho faktorů, které tento proces ovlivňují. Podle dělení Švrčkové (2011) či Krátké a Havla (2005), se jedná o faktory endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější).

Právě některými z následujících faktorů jsme se zabývali v praktické části (například věk, pohlaví dítěte, jeho vztah k literární výchově a čtení).

Faktory endogenní

Jde o faktory, které jedinec téměř vůbec nedokáže ovlivnit:

- genetické predispozice, vrozené předpoklady a rysy;
- temperament, charakter;
- věk;
- zájem o čtení;
- vnitřní motivace;
- intelektové schopnosti;
- čtenářské chování a postoje – předpokládáme, že děti, které dobře čtou, projevují pozitivnější postoj ke čtení; čtení se pak může stát jejich koníčkem a dobrovolnou náplní volného času;
- schopnost aktivní práce s informacemi – získávání informací skrz texty posiluje u dětí sebedůvěru a schopnost interpretace textů.

Faktory exogenní

Mezi tyto faktory zařazujeme rodinné prostředí, školní prostředí a mimoškolní a mimorodinné faktory.

Rodina

- Domácí čtenářské zázemí rodiny – záleží na tom, jak rodiče podporují děti při četbě knih, zda s nimi o četbě hovoří, pomáhají jim s výběrem knih, předčítají jim, zda sami rodiče jsou aktivními čtenáři. Celkový postoj rodičů ke knihám a četbě významně ovlivní tento vztah jejich potomků.

- Sociálně-ekonomické zázemí rodiny – dosažené vzdělání rodičů, jejich profese a příjmy, sociální postavení.
- Rodinné prostředí – rodinné vztahy, vzájemná komunikace, rozvoj volnočasových aktivit dětí.
- Domácí zdroje – dostupnost materiálů ke čtení a dalších vzdělávacích zdrojů v domácnosti je také významným předpokladem pro budoucí kladný vztah ke čtení.

Škola

- Učitel – záleží na učitelově pojetí výuky, používaných metodách a didaktických prostředcích, stejně tak na jeho kvalifikaci, praxi a schopnostech. Důležité je také jeho další vzdělávání (kurzy, semináře), rozšiřování dosavadních profesních kompetencí a sledování současných trendů a nových didaktických přístupů.
- Práce s knihou ve škole – to představuje různé aktivity a úkoly pro práci s textem, na místě je učitelova kreativita, aktivita a zapojení různých výukových metod.
- Školní klima – pro dobrý rozvoj žáků je žádoucí pozitivní vztah žák – učitel, jejich vzájemná spolupráce a kladný přístup učitele k výuce. Dalším faktorem je i velikost třídy (počet žáků), otevřený a bezpečný prostor pro sdílení dojmů z četby apod.
- Výukové materiály a zdroje textů – hovoříme o rozsahu a kvalitě školních zdrojů, se kterými se v hodinách literatury pracuje, vybavenosti učeben apod. Z výukových materiálů se může jednat o čítanky, učebnice, různé dětské knihy, časopisy, elektronické zdroje atd. Je žádoucí, aby texty byly žákům obsahově blízké, přínosné a pro ně zajímavé.
- Školní a třídní knihovny – očekává se dostupnost vhodné literatury pro žáky.
- Domácí četba a její reflexe ve škole.

Gejgušová (2009) uvádí, že hlavní podíl na rozvoji čtenářských aktivit má rodina. Škola může pouze již existující vliv rodiny podporovat. Pro žáky z málo podnětného rodinného zázemí, kde není vytvořen vztah ke vzdělání a kulturním hodnotám, pak ale škola poskytuje jedinou možnost rozvoje čtenářských dovedností.

Laufková a Starý (2015) se v článku v časopise Český jazyk a literatura ptají, jak a jestli můžeme pomoci žákům naučit se číst text s porozuměním. Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost žáka patří osobní charakteristiky žáka, rodinné zázemí a škola. A právě ve škole mohou učitelé českého jazyka a literatury žákům pomoci správně uchopit texty a porozumět jim. Podle autorů je třeba zabývat se textem do hloubky, rozvíjet u

žáků kritické čtení a upřednostňovat kvalitu před kvantitou. Pedagogové by měli zvolit taková témata, která žáky zaujmou a budou je chtít interpretovat a na rozборы textů vyčlenit dostatek času. Cílem literárního vzdělávání je totiž i to, aby žák rád, hojně a s porozuměním četl i v dospělosti.

Učitel by měl rovněž umět pracovat se čtenářskými strategiemi, postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovo porozumění textu. Z výsledků šetření PISA víme, že na druhém stupni ZŠ je úroveň čtenářských dovedností nedostatečná. Žáci by také měli mít prostor pro individuální čtení, přístup ke knihám, libovolný výběr literatury a přečtená literatura by se měla prodiskutovat a interpretovat. Čtení by se mělo všeobecně podporovat a být integrováno do všech oblastí školního kurikula.

Mimoškolní a mimorodinné faktory

- Televize – je samozřejmé, že by rodiče měli regulovat čas, který jejich potomek stráví sledováním televize. Tato aktivita by neměla být na úkor času stráveného čtením knih či časopisů.
- Počítač – používání počítače je pro dnešní děti naprosto běžnou součástí jejich života. Pokud dítě dokáže dobře pracovat s informacemi v elektronických zdrojích, je počítačově gramotné. Tato dovednost se může dobře doplňovat s gramotností čtenářskou.
- Veřejné knihovny – knihovny dnes obvykle poskytují velmi široký a kvalitní výběr literatury pro děti a mládež, stejně tak nespočet různých akcí, výstav, besed a zajímavých událostí, které mohou malé čtenáře nalákat. Kvalifikované knihovnice jsou také schopné žákům poradit, doporučit vhodnou literaturu a celkově rozvíjet zájem dětí o čtení.

2 Čtenářství

2.1 Výzkumy čtenářství

Problematicke čtenářské gramotnosti se věnuje mnoho vědeckých studií a publikací. V České republice probíhají dvě mezinárodní šetření: PISA (*Programme for International Student Assessment*) a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).

Za jejich vznikem stálo přesvědčení pedagogických odborníků a politiků v oblasti školství zemí OECD, že jejich vzdělávací systémy reagují příliš pomalu na změny, které probíhají ve společnosti. Jak dále uvádí Straková (2002, str. 5): „*Tito odborníci se domnívají, že školy v jejich zemích předávají žákům stále stejným nezáživným způsobem soubor vědomostí, které pravděpodobně nebudou nikdy potřebovat, a pokud ano, snadno si je najdou v dostupných informačních zdrojích. Školy žáky naopak nevybavují takovými dovednostmi a vědomostmi, které jim pomohou dobře se uplatnit na pracovním trhu a v osobním životě.*“

Česká republika se o oblast mezinárodních výzkumů mohla začít zajímat až v 90. letech 20. století. Rok 1995, kdy naše země vstoupila do OECD, znamenal i zapojení se do mezinárodních měření výsledků vzdělávání a přípravu na výzkum PISA v roce 2000. (Straková, 2002)

Jak uvádí Metelková Svobodová (2012), Česká republika se stala v roce 1991 členem *Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání* (International Association for Evaluation of Educational Achievement – IEA), což je organizace, která v devadesátých letech prováděla na našich školách první mezinárodní výzkum. Stalo se tak v roce 1995, kdy byl spolu s *Třetím mezinárodním výzkumem matematického a přírodovědného vzdělávání* (TIMSS) proveden i *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti* (Reading Literacy Study – RLS). Pozornost se soustředila na hodnocení výsledků vzdělávání a touto účastí jsme poprvé dostali možnost porovnání vědomostí českých žáků s ostatními zeměmi.

2.1.1 PISA

Výzkum PISA, který poprvé celosvětově proběhl v roce 2000, je zajišťován Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (*Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD*). Probíhá jednou za tři roky mezi studenty posledních ročníků základního vzdělávání, tedy patnáctiletými žáky. Výzkum se zaměřuje na zkoumání gramotnosti čtenářské, matematické a přírodovědné, v každém cyklu je kladen větší důraz na

jednu z těchto oblastí. V České republice byl v roce 2009 výzkum zajišťován s pomocí České školní inspekce.

„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.“ (Palečková a kol., 2010, str. 5) Záměrem výzkumů není testovat naučené znalosti, ale zjistit, jak jsou žáci schopni své vědomosti aplikovat do situací běžného života. Zároveň výzkum poskytuje mezinárodní komparaci, dlouhodobé pozorování změn sledovaných oblastí a celkově funkčnost vzdělávacího systému země.

Počet zemí zapojených do výzkumů PISA každým rokem narůstá (jedná se i o země mimo OECD). V roce 2015 to bylo už více jak půl milionu studentů ze 72 zemí světa. (OECD, 2016) V České republice se při každém dalším šetření rovněž zapojuje větší počet škol a žáků. V roce 2015 to představovalo 345 škol a asi 7 000 žáků. (Blažek, Příhodová, 2016) Jedná se tedy o jeden z největších a nejdůležitějších mezinárodních výzkumů v oblasti vzdělávání.

Výzkum PISA se zaměřením na čtenářskou gramotnost byl proveden zatím dvakrát – v roce 2000 a 2009. Poslední šetření z roku 2015 bylo zaměřeno na kompetence přírodovědné. Nejbližší výzkum PISA v roce 2018 zaměří svoji pozornost detailněji opět na čtenářskou gramotnost.

Co se věkového ohraničení týče, upozorňuje Straková (2002) na „nešikovnost“ zařazení respondentů narozených v jednom konkrétním roce do výzkumu. V našem českém systému se totiž jedná o žáky, kteří se mohou nacházet ještě v 9. třídě ZŠ, nebo již v prvním ročníku různých středních škol. Na ZŠ se tak výzkumu zúčastnili žáci s odkladem školní docházky a také ti opakující ročník, mezi respondenty středních škol se naopak zmínění studenti vůbec nevyskytovali.

Metodologie výzkumu

Výzkum je složen z písemných testů a dotazníků, kde se zjišťují další informace ohledně rodinného zázemí, názorů a postojů žáků.

Jak uvádí Metelková Svobodová (2012), úkoly k testům zjišťují pět základních dovedností. Jedná se o:

- nalezení informací – žák vyhledá v textu, grafu apod. explicitně uvedenou informaci;
- celkové porozumění – žák pochopí hlavní funkci sdělení; určí hlavní myšlenku textu; zobecní informace z obrázku či grafu;
- interpretace – žák chronologicky seřadí události vyprávění; podpoří svůj názor za pomoci informací z textu; odhadne, co předcházelo ději vyprávění; celkově nalézá souvislosti mezi hlavní myšlenkou textu a detaily;
- posouzení obsahu textu – žák pochopí záměr textu; porovná postoje postav se zkušenostmi z vlastního života;
- posouzení formy textu – žák rozliší fakta od názorů autora; definuje prostředky, kterými autor docílil nečekaného konce příběhu; rozumí grafickému znaku v plánu apod.

Při výzkumu se žáci setkávají s různými typy textů a úkolů k nim. Mezi tři hlavní okruhy dovedností-škál, jejichž základem se stalo pět výše zmíněných dovedností, patří:

1. *Získávání informací*

Zahrnuje vyhledání konkrétních informací v textu.

2. *Zpracování informací*

Představuje nalezení základní myšlenky a celkové porozumění a interpretaci textu.

3. *Zhodnocení textu*

To si žádá posouzení formy a obsahu textu vzhledem k informacím, které v něm nejsou obsaženy a aplikace textu do reálného života, kdy žák informace z textu porovná s vlastními vědomostmi dříve dosaženými.

Žáci se v textech setkávají z hlediska struktury textu s texty souvislými a nesouvislými.

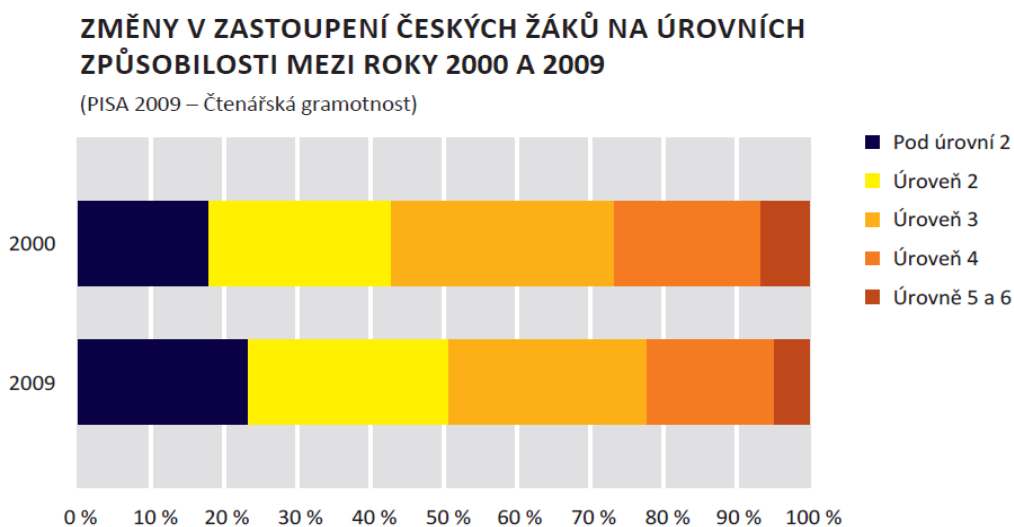
- *Souvislé texty* jsou tvořeny celými větami a patří mezi ně např. povídka, reportáž či dopis.
- *Nesouvislé texty* mohou mít rozmanitou strukturu a jsou to např. jízdní řády, grafy, tabulky, obrázky či různé formuláře. (Palečková a kol., 2010)

Ve výzkumu se žáci mohli setkat s texty odehrávajících se v různých situacích. Jednalo se o tyto čtyři kategorie:

- 1) *Osobní* – zde bychom našli texty, které jsou určeny k naplňování praktických i intelektuálních potřeb jedinců, např. navazování a rozvíjení sociálních vztahů s ostatními. Jsou to osobní dopisy, biografie, e-maily či například blogy.
- 2) *Veřejné* - do této kategorie spadají texty, které se vztahují k činnostem a zájmům společnosti jako celku. Spadají sem například oficiální dokumenty, zprávy a veřejné informace v elektronické i papírové formě.
- 3) *Pracovní* – jedná se o texty, které se vztahují k potenciálnímu budoucímu pracovišti. Čtenář by se měl zorientovat v rubrice inzerátů o práci v denním tisku nebo na internetu, řídit se pokyny pro pracovní činnosti apod. Úkoly jsou častěji zaměřeny na pochopení instrukcí spíše než k získání znalostí.
- 4) *Vzdělávací* – jde o texty, které vznikly za účelem výuky. Příkladem mohou být tištěné učebnice a interaktivní učební software. (Starý a kol., 2013)

Výsledky českých žáků

Vzhledem k tomu, že další šetření PISA se zaměřením na čtenářskou gramotnost proběhne až v roce 2018, nemáme k dispozici zrovna aktuální data. Můžeme tedy alespoň porovnávat výsledky z roku 2000 a 2009. Je zřejmé, že čeští žáci se umístili ve spodní třetině žebříčku zúčastněných zemí OECD s tím, že došlo ke zhoršení výsledků a celkově čtenářských kompetencí našich žáků. Ono zhoršení je markantní především mezi chlapci a to jak ve čtenářské, tak matematické gramotnosti. (Palečková a kol., 2010)



Graf 1: Změny v zastoupení českých žáků na úrovních způsobilosti mezi roky 2000 a 2009 (Palečková a kol., 2010, str. 17)

Podle toho, jakého skóre žák v testu čtenářské gramotnosti dosáhl, je mu přiřazena jedna úroveň. PISA (2009) rozlišuje šest úrovní způsobilosti na celkové škále čtenářské gramotnosti. Šestá úroveň reprezentuje tu nejvyšší a první úroveň (rozdělená ještě na podúrovně 1a – vyšší a 1b - nižší) nejnižší, každá má rovněž přidělené bodové rozmezí.³

Pro představu uveďme, jaké úlohy si pod některými z úrovní představit. V rámci šesté úrovně se od respondenta očekává logické dedukování, propojování informací z více textů, kritické zhodnocení a vytváření hypotéz a interpretací za předpokladu, že ne všechny potřebné informace budou v klíčovém textu uvedeny. K vyřešení úloh je tedy nezbytná analýza a detailní zpracování informací z textu. Žáci šesté úrovně jsou excelentní čtenáři ovládající složité čtenářské kompetence.

Úlohy nejnižší úrovně 1b obsahují informace explicitně vyjádřené, text je jednoduchý, krátký (např. seznam, vyprávění), neobsahuje téměř žádné zavádějící údaje. Žáci spadající do této kategorie logicky dosahují velmi špatných výsledků. V rámci výzkumu byla za základní úroveň, kdy žák ovládá čtenářské kompetence nezbytné pro normální fungování v současné společnosti, stanovena druhá úroveň. Žáci, kteří ani této úrovně nedosáhnou, mohou mít problémy v dalším studiu. Zde se od žáka očekává vyhledání jedné či více informací a určení hlavní myšlenky. Celkově je záměrem propojit informace z textu se znalostmi z každodenního života. (Palečková a kol., 2010)

Zaměřme se nyní více na výsledky čtenářské gramotnosti PISA z roku 2009. Celkově se zapojilo 65 zemí. V České republice to představovalo 290 škol a asi 7 500 žáků narozených v roce 1993. Jednalo se tedy o patnáctileté žáky 9. ročníků základních škol či 1. ročníků škol středních. Byly vybrány různé druhy škol: základní školy, víceletá a čtyřletá gymnázia, střední školy odborné ukončené maturitou i bez maturity či speciální školy.

Jak již bylo v práci zmíněno, čeští žáci dlouhodobě nedosahují uspokojujících výsledků. Česká republika se umístila na 27. místě z 34 zemí OECD. Pod hranicí základní úrovně, tj. úrovně druhé, se nachází 23,1 % žáků, což ČR zařazuje mezi země s podprůměrnými výsledky. Od roku 2000 je patrný úbytek žáků s dobrými a průměrnými znalostmi a naopak přírůstek žáků, jejichž výsledky zmíněné základní úrovně nedosáhly. Podobně jsou na tom slovenští, španělští či řečtí žáci. Nejlepší výsledky mezi zeměmi OECD mají žáci čínské Šanghaje, Hongkongu, Jižní Koreje a Finska.

Ve všech zúčastněných zemích dosahují dívky lepších výsledků než chlapci. Jak ukazují výsledky, pod druhou základní úrovní způsobilosti se nachází 14,3 % dívek a 30,8 %

³ Viz příloha číslo 1.

chlapců. Na nejvyšších úrovních 5 a 6 můžeme pozorovat rovněž výrazný rozdíl. Těchto vynikajících výsledků dosáhlo téměř 8 % dívek, ale pouze necelá 3 % chlapců.

V porovnání s rokem 2000 můžeme zjistit, že v některých zemích došlo v roce 2009 k výraznému zlepšení výsledků žáků (např. Polsko, Maďarsko, Německo), v některých naopak k rapidnímu zhoršení. Do druhé kategorie patří krom České republiky také například sousední Rakousko.

Důležitým ukazatelem jsou také rozdíly ve výsledcích mezi žáky jedné země. Tento rozdíl mezi dobrými a špatnými žáky je v ČR v porovnání s ostatními zeměmi průměrný. Při porovnání výzkumů z roků 2000 a 2009 je patrné, že průměrný výsledek v čtenářské gramotnosti výrazně poklesl, zároveň se ale zmenšily rozdíly ve výsledcích, které byly v roce 2000 relativně velké. (Palečková a kol., 2010)

Pokud bychom se zaměřili na výsledky podle typů dovedností, vyjde najevo, že čeští žáci dosáhli špatných výsledků zejména v oblasti *zhodnocení textu*. Z toho vyplývá, že respondenti měli problém kriticky posuzovat přečtený text a vyhodnocovat ho. I v roce 2000 byly výsledky v této oblasti velmi slabé. V kategoriích *získávání informací* a *zpracování informací* skončili Češi nad mezinárodním průměrem. (Starý, 2013)

Co se týče výsledků podle typu textu, žáci si lépe poradili s úlohami se souvislými texty než s nesouvislými. Rozdíly však nebyly markantní. To je změna oproti výzkumu z roku 2000, kdy měli naši žáci lepší výsledky při práci s texty nesouvislými. Z výsledku ale můžeme vyčíst, že schopnost porozumět textu, který obsahuje obrázky, grafy či schémata, klesá. Dále řešili čeští žáci lépe texty žánrově narativní povahy (tzn. obsahující děj, např. vyprávění) než texty informační povahy (například výklad, popis, návod). Zaměříme-li se na prostředí, ze kterého vychází text pocházel, nejúspěšnější byli respondenti u úloh ze vzdělávacího prostředí a naopak nejhůře z prostředí pracovního. (Starý, 2013)

Ať již na dílčí škále podle využití dovednosti či typu textu, v obou oblastech dosahovaly opět výrazně lepších výsledků dívky než chlapci. (Palečková a kol., 2010)

V roce 2009 se rovněž zjistilo, že se u nás od minulého výzkumu čtenářské gramotnosti zmenšil počet žáků čtoucích pro radost. Čtení je příjemnou aktivitou pro třetinu českých žáků, pro další třetinu je to ztráta času. Na vliv výsledků má mimo jiné i socioekonomické zázemí žáků. Nejsilnější vysvětlující složkou je ve většině zemí počet knih v domácnosti, v České republice k němu přispívá ještě status povolání rodičů.

Z výsledků také vyplývá, že žáci víceletých gymnázií dosahující mnohem lepších výsledků než stejně staří žáci na základní škole. Nejvíce je to patrné u matematické a

přírodovědné gramotnosti. (Palečková a kol., 2010) To potvrdily i výsledky našeho výzkumu na základních školách a víceletém gymnáziu.

2. 1. 2 PIRLS

PIRLS je výzkum organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*) a poprvé proběhl v roce 2001. Výzkum sleduje úroveň čtenářské gramotnosti mladších dětí, konkrétně žáků 4. ročníků ZŠ.

V České republice organizuje výzkum národní koordinační centrum, které v současnosti působí v rámci České školní inspekce. Testování probíhá v pravidelných pětiletých cyklech. První sběr dat pro hlavní šetření se uskutečnil v roce 2001, dalšího šetření (v roce 2006) se Česká republika neúčastnila, znovu se zapojila až do cyklu s hlavním sběrem dat v roce 2011, spolu s 54 dalšími zeměmi světa. ([http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy\)](http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)))

2. 1. 3 PIAAC

Za zmínku stojí, že kromě výzkumů čtenářských dovedností dětí existují i výzkumy zaměřené na dospělou populaci. Jedná se o *Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých* (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) organizovaný – stejně jako PISA - OECD. Šetření, kterého se zúčastnilo přibližně 6102 respondentů ve věku 16 – 65 let, proběhlo na přelomu roku 2011 a 2012. Výzkum nám podává informace o tom, jak byly vědomosti zkoumaných subjektů získané v rámci počátečního vzdělávání dále rozvíjeny a uplatněny. (Straková, Veselý, 2015)

„Tento výzkum je zaměřen na hodnocení úrovně základních dovedností potřebných pro úspěch v běžném životě i na pracovním trhu. Zkoumá činnosti, jimž se lidé věnují v každodenním životě (čtení, vyhledávání údajů, využívání počítačů a technologií), pracovní zkušenosti, průběh počátečního i dalšího vzdělávání.“ (<http://www.piaac.cz>)

2. 2 Projekty na podporu čtenářství

Celé Česko čte dětem

Celé Česko čte dětem je nezisková organizace založená Evou Katrušákovou. Od roku 2006 realizuje stejnojmennou celostátní osvětou a mediální kampaň. Jejich heslem je „*Stačí 20 minut denně. Každý den.*“ Dlouhodobým cílem projektu je utvářet a posilovat pevné vazby v rodině. Jde o vytvoření každodenního rituálu v rodině a smysluplně stráveného společného času. I tak malá investice může pro dítě znamenat významný přínos. Organizátoři jsou přesvědčení, že pravidelné předčítání dětem má velký význam pro rozvoj emocionálního zdraví dětí, rovněž rozvíjí paměť, představivost a slovní zásobu. Dále učí samostatnému myšlení a trénuje paměť. Jedná se také o prevenci patologických jevů, kdy místo přemíry sledování televize a užívání počítače nabídnou rodiče či jiní blízcí dítěti efektivněji využitý čas.

Nad akcí převzalo záštitu mnoho významných osobností z odborné i laické veřejnosti. Organizátoři realizují množství vlastních projektů (Babička a dědeček do školky, Moje první kniha, Týden čtení dětem v ČR), konferencí, seminářů, pořádají čtení známých osobností apod. Dobrovolníci z organizace *Celé Česko čte dětem* také zpřijemňují předčítáním čas dětem v nemocnicích. (<http://celeceskoctedetem.cz/>)

Čtení pomáhá

Jedná se o projekt, který propojuje čtenářství s charitou. Na webových stránkách projektu se žáci ZŠ i SŠ mohou zaregistrovat a vybrat si ze seznamu doporučené literatury knihu. Knihy jsou rozděleny do tří kategorií podle třídy, kterou žák navštěvuje (1.-5. ZŠ, 6.-9. ZŠ, SŠ). Po jejím přečtení odpoví čtenář na kontrolní otázky v testu. Pokud jsou správné, získá kredit 50 Kč, který je možné převést na konkrétní charitativní činnost dle vlastního výběru. Jedná se například o zdravotní pomůcky pro nemocné a handicapované, pomoc lidem bez domova či podporu různých čtenářských projektů. Projekt *Čtení pomáhá* podpoří každý rok asi sto různých charitativních projektů a rozdělí tak na dobročinné účely 10 milionů korun. (<http://www.ctenipomaha.cz/>)

Rosteme s knihou

Výrazný pokles zájmu o četbu a nedostatečné výsledky čtenářské vyspělosti vedly sdružení Svaz českých knihkupců a nakladatelů k zahájení propagační kampaně na podporu čtení knih u nás. Kampaň *Rosteme s knihou* je zaměřena zejména na předškolní a školní děti. Jejich

cílem je zlepšovat jejich literární povědomí, čtenářskou vyspělost, kulturní rozhled a komunikační dovednosti. Organizátoři pořádají mnoho různorodých literárních soutěží, knižních výstav, workshopů, literárně-výtvarných dílen či setkání s autory na besedách.⁴

(<http://www.rostemesknihou.cz>)

Mnoho čtenářských akcí probíhá i v rámci knihoven, které se dnes často podílí na aktivním kulturním a společenském životě obce či města. I v našich dotaznicích sémantického diferenciatu jsme se žáků ptali, zda knihovnu navštěvují či nikoliv.

Jednou z nejznámějších a nejpoblárnějších akcí knihoven je rozhodně **Noc s Andersenem**. Ta se koná každoročně na výročí narození slavného dánského spisovatele Hanse Christiana Andersena. Tento den, který je zároveň Mezinárodním dnem dětské knihy, připadá na 2. dubna.

První *Noc s Andersenem* proběhla v ČR v roce 2000 v knihovně v Uherském Hradišti. Nápad se brzy rozšířil i do zahraničí, inspirovalo se například Slovensko, Polsko, Rakousko, či Německo. V současnosti se tohoto projektu zúčastňují stovky knihoven, škol, domů dětí a jiných zařízení. Zájem dětí rok od roku stoupá. Pro účastníky je připraven bohatý program, čtení knížek, pohádek, různé soutěže, kvízy, hry a překvapení. Nabitý večer je zakončen přespáním v knihovně. Partnerem *Noci s Andersenem 2017* jsou hrdinové populárního komiksového časopisu Čtyřlístek. (<http://www.nocsandersenem.cz/>)

S Nocí s Andersenem souvisí, resp. jí předchází, i další akce knihoven **Březen - měsíc čtenářů**. K této celostátní akci se každoročně hlásí více než 400 knihoven. Nyní v roce 2017 proběhne již osmý ročník. Organizátoři se nezaměřují na knihu jakožto předmět a knihovnu jakožto instituci, ale na každého čtenáře a čtení obecně. V rámci měsíce března se v knihovnách vybírají také nejlepší čtenáři, kdy jedním z hlavních kritérií je množství vypůjčených titulů v minulém roce. Letos se bude hledat nejlepší čtenářská babička. Cílem tohoto ocenění je posilovat společenský význam a prestiž četby. (<http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/brezen-mesic-ctenaru>)

V říjnu probíhá další celostátní akce na podporu četby a knihoven s názvem **Týden knihoven**. Letos se bude jednat o již 21. ročník, který bude tradičně organizován Svazem knihovníků a informačních pracovníků (SKIP). Každý rok se akce nese v jiném duchu. V roce

⁴ V rámci kampaně *Rosteme s knihou* jsou pro děti vytvořeny webové stránky Rostík: <http://www.rostik.cz/>.

2016 to bylo heslo *Braňte knihu!* V rámci *Týdne knihoven* probíhaly i akce Maraton čtení, Velké říjnové společné čtení, vyhlášení Knihovny roku a Městská knihovny roku. **Maraton čtení** má návštěvníkům knihoven nabídnout setkání s autory a překladateli literárních děl i odborné literatury. Jedná se především o různé besedy s autory, autorská čtení či diskuse.

(<http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/>)

K další akci realizované převážně knihovnami patří prosincový **Den pro dětskou knihu**. V roce 2017 proběhne 11. ročník. Časově je tato událost zařazována na začátek adventu, protože je zaměřena nejen na propagaci dětské knihy, ale rovněž na výstavu a prodej knih, čehož lze využít jako vánočního dárku. (<http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip>)

Jakožto inspirace pro vyučující mohou sloužit internetové stránky **České sekce IBBY** <http://www.ibby.cz/>. Česká sekce IBBY (IBBY - International Board on Books for Young People neboli Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu) existuje od roku 1993. Od tohoto roku také spolek každoročně organizuje soutěž *Zlatá stuha*, což je výroční ocenění knih pro děti a mládež; dále pořádá konference, výstavy, veletrhy, zveřejňuje seznam nejlepších knih dětem za uplynulý rok a mnoho dalších aktivit. Zlatá stuha je udělována nejlepším autorům, překladatelům a ilustrátorům knih pro děti a mládež v různých kategoriích. Jedná se o beletrii, literaturu faktu a uměleckonaučnou literaturu a poesii. Odděluje se část literární, výtvarná, překladová a komiksová, zvláštní ocenění za nakladatelský počin a cena za celoživotní dílo.

Přehledný výběr ze současné literatury pro děti a mládež „Nejlepší knihy dětem“ je ve formě katalogu také dostupný na zmíněných internetových stránkách. (<http://www.ibby.cz/>)

3 Analýza čítanky nakladatelství FRAUS 8

Z celé řady čítanek na českém trhu jsme si k našemu výzkumu vybrali učebnice z nakladatelství Fraus. Pro druhý stupeň existuje celá ucelená řada učebnic českého jazyka i čítanek. Jedná se o moderní, komplexní a propracované učebnice.

Čítanka 8 je přibližně velikosti A4, vazba je měkká, brožovaná. Počet stránek je 232. Autorkami *Čítanky 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* jsou doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, Csc. a Mgr. Monika Stehlíková. Čítanka vyšla v 1. vydání v roce 2005, má udělenou oficiální doložku MŠMT. Byla zpracována v souladu s aktuálními požadavky RVP ZV. Vzadu obsahuje sekci „klíčové kompetence a očekávané výstupy podle RVP ZV“. V roce 2007 obdrželo nakladatelství Fraus, stejně jako autorka L. Lederbuchová, medaili MŠMT ČR 1. stupně za vydání celé ucelené řady čítanek pro 6.– 9. ročník ZŠ.

K čítance byly vydány další doplňkové materiály. Jedná se o příručku pro učitele, CD se zvukovými nahrávkami či i-učebnice s interaktivními cvičeními. Další novinkou, kterou učebnice Fraus přináší, je doplňková online podpora v podobě textů, pracovních listů, podrobného slovníčku autorů a pro učitele také časově-tematického plánu. Vše je dostupné po zaregistrování se zdarma na internetových stránkách nakladatelství www.fraus.cz. Odkaz na rozšiřující internetové texty poznáme v čítance podle piktogramu zavínáče v postranní liště učebnice. Tímto se celkově rozšiřují možnosti práce s čítankou a autorky motivují žáky i učitele k používání internetových zdrojů.

3.1 Formální stránka čítanky

Čítanková řada nakladatelství Fraus není řazena chronologicky, ale tematicky. Součástí čítanky je i slovníček základních literárněvědných pojmů, krátký chronologický přehled citovaných autorů a děl, na konci čítanky i mapy, kde je zobrazeno, z jakých států autoři pocházejí. Učebnice je členěna na hlavní text a postranní lištu, která se nachází vždy na vnější straně textu, a obsahuje nejrůznější doplňující informace, obrázky, fotografie či odkazy, kde získat další informace. Na obrazový materiál je čítanka opravdu bohatá, takže čtenáře zaujme i přitažlivou grafickou úpravou. Jedná se například o fotografie autorů a míst spojených s ukázkou nebo fotografie z filmových a divadelních zpracování knih. Nechybí různé ilustrace, kresby, dobové předměty, mapy, plakáty, sochy a další materiál vztahující se nějakým způsobem k ukázce.

Za jednotlivými ukázkami najdeme slovníček s výslovností cizích slov a vysvětlením neznámých pojmů. Žádná sada otázek vztahujících se k ukázce ale zařazena není. Pokud je

k nějakému textu přidělena otázka, nalezneme ji v postranní liště vedle textu vytištěnou výrazně oranžovým písmem. Další práce s textem je tedy ponechána na vyučujícím.

Po každém tematickém celku je řazen blok *Můžete si přečíst*, který obsahuje náměty a tipy na další četbu. Dalším blokem je *Hledání souvislostí*, jenž přináší náměty ze souvisejícího estetickovýchovného prostředí (divadlo, film, hudba, výtvarné umění), z kulturně historického kontextu (historie) a celkově odkazuje na mnoho zajímavých souvislostí. Čítanka se snaží podporovat mezipředmětové vztahy a propojovat průřezová témata a všechny složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Autorky pro lepší přehlednost užívají sadu piktogramů. Symbol pavučiny odkazuje na *Hledání souvislostí*, symbol knihy na *Můžete si přečíst*, zavinač na internet a ucho na poslech. Tato legenda je objasněna hned ze začátku učebnice.

Rozsah ukázek je většinou jedna až dvě strany včetně závěrečných vysvětlivek a poznámek, nejdelší ukázky mají přibližně čtyři strany. Jak již bylo zmíněno, čítanka je bohatě ilustrovaná, celkově laděná do oranžové barvy. To jí přidává na atraktivnosti a přehlednosti. Některé z doplňujících textů v postranní liště jsou zasazeny do světle oranžového rámečku.

3. 2 Analýza textů

Čítanka pro 8. ročník je členěna do několika tematických celků. Jejich názvy jsou: *Můj domov a svět* (s podkapitolami *Mozart a Praha*; *Dvořák v Americe*; *Cesty a návraty*); *O bozích a lidech*; *Ve službě Bohu, králi, dámě*; *Vyšla hvězda nad Betlémem*; *Sen, láska a smrt*; *Šoa a Čtu, čteš, čteme*. Popíšme nyní podrobněji obsah zmíněných kapitol.

První kapitola nese název *Můj domov a svět*. Obsahuje tři podkapitoly, kde se žáci blíže seznamují s hudebními skladateli W. A. Mozartem a A. Dvořákem a slavnými českými cestovateli J. Hanzelkou a M. Zikmundem. Přečíst si můžeme i medailonky autorů o jejich životě. V podkapitole *Mozart a Praha* se nachází například dvě ukázky od Zdeňka Mahlera *Z deníku Josefiny Duškové*. Další ukázkou je úryvek z Jiráskova *F. L. Věka* s názvem *Když Don Juan v Praze poprvé byl provozován*. Nechybí ani ukázky poezie.

Druhá podkapitola *Dvořák v Americe* představuje čtenářům hudebního skladatele Antonína Dvořáka a to například prostřednictvím ukázek *Z Nového světa* či *Do světa* od Z. Mahlera. Ve třetí podkapitole *Cesty a návraty* se v šesti ukázkách z cestopisu *Afrika snů* a skutečnosti setkáváme s cestovateli Miroslavem Zikmundem a Jiřím Hanzelkou. Vše je doplněno velkým množstvím dobových fotografií.

Další kapitola *O bozích a lidech* představuje žákům řecké a římské bohy ze Starých řeckých bájí a pověstí, Starověkých bájí a pověstí, dále nechybí Homérova Odysseia či poezie Marca Aurelia a Publia Ovidia Nasa.

Ve třetí kapitole *Ve službě Bohu, králi a dámě* jsme seznámeni s pověstmi, legendami, statečnými rytíři a králi a postavami jako Beowulf, král Artuš či Roland. Tato kapitola obsahuje také ukázkou ze slavného španělského románu *Důmyslný rytíř don Quijot de la Mancha* Miguela de Cervantes Saavedry. Jediná ukáзка dramatu v této čítance (*Balada o Tristanovi a Isoldě*) je zařazena také zde.

Čtvrtá kapitola nese název *Vyšla hvězda nad Betlémem*. Obsahuje úryvky z Bible a její nejrůznější parafráze v podání různých autorů – *Zvěstování Panně Marii*, narození Ježíše, útěk do Egypta, ukřižování atd. Nechybí ani vánoční tematika v podobě básní a koled.

Další kapitola *Sen, láska a smrt* je velmi různorodá s mnoha ukázkami z poezie. Jsou tu zastoupeni naši klasičtí autoři 19. století K. H. Mácha, F. L. Čelakovský, K. J. Erben a B. Němcová, dále strašidelné příběhy o Draculovi a hororová povídka *Zánik domu Usherů*, žánrově odlišná pohádka bratří Grimmů či ukáзка od Ch. Brontëová z románu *Jana Eyrová*.

Šestá kapitola *Šoa* se zabývá otázkou židovství, holocaustu a druhé světové války. Čtenářům nabízí texty Josefa Škvoreckého, básně Jiřího Ortena či neobyčejné pojetí zpracování holocaustu v černobílém komiksu *Maus* amerického spisovatele Arta Spiegelmana.

Poslední kapitolou čítanky je kapitola *Čtu, čteš, čteme* přinášející opět velmi rozmanité ukázky nejrůznějších žánrů. Nalezneme zde především autory 20. století. V ukázkách I. Procházkové, S. Townsendové a J. D. Salingera vystupují jakožto vypravěči teenageři, dále jsou zde fejetony Roberta Fulghuma, humorná poezie Jiřího Žáčka, Emanuela Frynty či limeriky Edwarda Leara, nechybí fantasy literatura J. R. R. Tolkiena a T. Dedopula nebo sci-fi I. Asimova.

V čítance celkově převládají texty prozaické, ale najdeme i poezii, drama či komiks. Zastoupena je jak česká, tak světová literatura, avšak přibližně z 56% převažují ukázky od našich autorů. Žánrově je čítanka také velmi pestrá: nalezneme ukázky z historických románů (F. L. Věk), cestopisů (J. Hanzelky a M. Zikmunda), bájí a pověstí (Starověké báje a pověsti), balad (*Kytice*), pohádek (Bratří Grimmů), povídek (*Jak jsem potkal ryby*), písní apod. Nechybí ukázky z Bible.

Učebnice obsahuje i čtenářsky atraktivní ukázky psané formou deníku (Hořké zrání Adriana Molea. Z deníku adolescenta) a komiksu (Maus). Jedinou ukázkou dramatu je Balada o Tristanovi a Isoldě od Františka Kožíka.

V čítance najdeme texty jak z literatury pro dospělé, tak literatury primárně zaměřené pro děti a mládež. Rozhodně je ale více zastoupena literatura neintencionální - pro dospělé čtenáře, která zaujímá přibližně 98% textů celé čítanky. Z literatury pro děti a mládež jsou zahrnuty jmenovitě ukázky z knih Soví zpět (Iva Procházková), Hořké zrání Adriana Molea (Sue Townsendová) a dvě pohádky z knihy Pohádky z obrázků (Vladimír Reis).

Z hlediska stáří literárních děl můžeme hovořit o poměrně velkém časovém rozpětí. Mezi nejstarší texty z doby ještě před naším letopočtem patří díla autorů Homéra, Sofokla, Aristotela a biblické texty, poté následují ukázky napříč stoletími. Více autorů (českých i zahraničních) začíná být zastoupeno v 19. století, výrazně nejvíc ukázek je však datováno do druhé poloviny 20. století. Vzhledem k tomu, že čítanka byla vydána v roce 2005, nenajdeme téměř žádné ukázky ze století 21. Jediným příkladem díla vydaného po roce 2000 je báseň Radka Malého ze sbírky Vraní zpěvy (2002).

Pro náš výzkum mezi žáky 8. a 9. tříd byly z této čítanky vybrány následující texty: *Vyvolená* (Julius Zeyer), *Hořké zrání Adriana Molea. Z deníku adolescenta* (Sue Townsendová), *Umění milovati* (Publius Ovidius Naso). Z *Máje* Karla Hynka Máchy, který čítanka také obsahuje, byla vybrána odlišná pasáž básně.

Metelková Svobodová (2012) upozorňuje, že nelze vnímat učebnice češtiny a čítanky jako jedinou didaktickou pomůcku, která by zkvalitňovala čtení s porozuměním. Nejdůležitější roli rozhodně hraje učitel, ten by měl žákům připravit širokou nabídku zajímavých textů, které je zaujmou. Otázky k textu by měly být hloubavé, podněcující, práce s textem efektivní.

Nesprávná plochá práce s textem často zahrnuje úkoly, které se soustředí na jednoduché vyhledání informací a vyvození přímých záměrů. Jsou to faktografické údaje na základě základní gramotnosti jako například kde či kdy se příběh odehrál, kdo je hlavní postava apod. Další podobné otázky mohou znít: o čem příběh byl, jak vše dopadlo a úkoly, kdy mají žáci popsat text vlastními slovy. V těchto případech se ovšem žádné čtenářské strategie nerozvíjejí, jelikož se otázky zaměřují jen na reprodukci informací z textu.

Naopak je vhodné zařazovat náročnější úkoly, které žáky vedou k přemýšlení o textu, o jeho obsahu a jazyce, vyvozování závěrů na základě textu a propojování obsahu s vlastními zkušenostmi žáků.

Úlohám v čítankách a práci s texty se více věnujeme v podkapitole 3. 2.

4 Způsoby literárního vzdělávání u nás a v zahraničí

4.1 Způsoby literárního vzdělávání v zahraničí

V této podkapitole se zaměříme na literární vzdělávání ve skandinávských zemích Finsku a Norsku. Norský systém vzdělávání měla autorka možnost poznat v rámci studijního pobytu Erasmus v roce 2015, kdy v rámci studijního programu absolvovala měsíční pedagogickou praxi na druhém stupni základní školy. Finský systém vzdělávání patří všeobecně k nejlepším a finští žáci jsou považováni v různých mezinárodních výzkumech za velmi úspěšné.

Obě země dosahují v testech čtenářské gramotnosti (ale i ostatních oblastech) dlouhodobě nadprůměrných výsledků. Ve čtenářské gramotnosti výzkumu PISA v roce 2009 dosáhli finští žáci druhého nejlepšího výsledku ze všech zemí OECD s hodnotou skóre 536. Pro porovnání, norští žáci dosáhli nadprůměrného skóre 503, kdežto čeští respondenti se umístili pod průměrem zúčastněných zemí s hodnotou 478. (Palečková a kol., 2010)

V Norsku i Finsku existuje hlavní národní kurikulum a za tvorbu školní politiky odpovídá ministerstvo školství. Školy v jednotlivých samosprávných oblastech si poté tvoří vlastní kurikulum v rámci požadavků hlavního národního kurikula. (Ulvseth, 2012) Stejně jako v České republice, i ve skandinávských zemích probíhaly v novém tisíciletí mnohé kurikulární změny a reformy, které se významně podílely na rozvíjení čtenářské gramotnosti: vytvoření nových sylabů, posílení hodin čtení a psaní již od prvního ročníku a rozvíjení čtenářských dovedností napříč všemi předměty kurikula. (Ulvseth, 2012)

V obou zemích jsou žáci vedeni k tomu, aby se nebáli sdílet své čtenářské zkušenosti a zážitky a diskutovali o přečtených textech a knihách.

4.1.1 Finsko

Na druhém stupni se od finských žáků podle hlavního národního kurikula očekává zdokonalení se v textové analýze a kritické interpretace textů. Studenti by měli být schopni produkovat text v různých typech komunikačních situací. Mezi další záměry také patří vést studenty k získání obecných literárních znalostí, hodnocení literatury včetně různých textů z médií a zájmu studovat jazyk.

V letech 2001 – 2004 probíhal ve Finsku projekt zaměřený na zdokonalování dovedností ve čtení a psaní s názvem *Reading Finland* (Číst Finsko). Cílem bylo zlepšit literární povědomí, jelikož dobré dovednosti ve čtení jsou považovány za prevenci sociálního

vyloučení a zároveň vytváří nejdůležitější faktor pro akademický úspěch. Projekt pracoval s výzvami jako:

- vytvořit metodologické postupy, jak zvýšit čas strávený čtením u chlapců;
- motivovat žáky, aby více četli jak ve škole, tak ve svém volném čase;
- budovat a rozšiřovat školní knihovny a propojovat jejich činnost s obecními knihovnami;
- lépe seznámit učitele s literaturou zaměřenou pro děti a mládež;
- posílit spolupráci mezi rodiči a školou za účelem posílení dovedností ve čtení a psaní.

(Ulvseth, 2012)

Dále se nabízí otázka, v čem je finský systém tak výjimečný a co vězí za zmíněnými úspěchy v mezinárodních výzkumech. Jisté je, že si představitelé vzdělávací politiky i učitelé uvědomují důležitost rozvoje čtenářských dovedností a touto problematikou se zabývají.

Podle Hejska (2012) je jedním z důvodů to, že ve Finsku neexistují víceletá gymnázia, takže všichni žáci studují společně na základní devítileté škole. Tím nedochází k upřednostňování nadanějších žáků a všichni mají rovné příležitosti ve vzdělání. Ve finských výsledcích výzkumu PISA rovněž nedochází k rozdílům základní školy – gymnázia, jak je tomu u českých žáků.

Další roli rozhodně hrají pedagogové. Na finské pedagogické fakulty je vybráno pouze pár procent těch nejlepších a nejmotivovanějších adeptů z velkého množství uchazečů. Jak uvádí Sahlberg (2011), studium na pedagogické fakultě je stejně prestižní a žádané jako právo či medicína. Během vysokoškolského studia se budoucím učitelům dostává velmi kvalitní výuky i většího množství praxe, než je tomu v České republice. Absolventi se pak těší velkému uznání ve společnosti. Nezapomíná se i na další studium a rozvoj učitelů. U nás známé pod pojmem Další vzdělávání pedagogických pracovníků, ve Finsku program Continuing Professional Development (česky Pokračující profesionální rozvoj) poskytuje kurzy, školní a vzdělávací akce pro další profesionální rozvoj pedagogů a ředitelů škol. (Kupiainen, 2009) V roce 2009 se těchto vzdělávacích programů zúčastnilo na 77% učitelů základního stupně vzdělávání. (Ulvseth, 2012)

Hejska (2012) dále zmiňuje i větší autonomii učitelů ve výběru učebních metod, pomůcek či způsobu hodnocení žáků. Sahlberg (2011) dodává, že učitelé i žáci jsou hojně podporováni ve zkoušení nových přístupů a metod, aby byla škola inspirujícím, kreativním a příjemným místem pro výuku a vzdělávání. Pouze malé procento žáků uvedlo, že by ve škole

pocit'ovalo strach a úzkost. Může to být způsobeno i nulovým celonárodním standardizovaným testováním a individuálním písemným hodnocením místo známek.

V neposlední řadě je nutné zmínit, že finská vláda školství významně finančně podporuje.

Co se týká samotného testování PISA, úspěch finských žáků může být zapříčiněn i faktem, že podobné úlohy v testování znají z běžných hodin. Stejně tak často pracují s autentickými texty, tj. z každodenního života. Finové jsou také vášniví čtenáři novin a časopisů, mají širokou síť bezplatných veřejných knihoven a jsou zvyklí na nenadabované filmy a televizní programy, které běží vždy v originále s titulky. (Kupiainen, 2009) Podle Hejska (2012) čte denní tisk pravidelně 50% žáků. Právě čtení novin díky své rozmanitosti příznivě ovlivňuje úroveň čtenářské gramotnosti. Žáci jsou rovněž naučení v hodinách o textech diskutovat, prezentovat je a podrobně o nich přemýšlet.

Je ale důležité zmínit, že někteří finští učitelé a ředitelé berou výsledky PISA s rezervou. Domnívají se, že zmíněný výzkum se zaměřuje jen na úzkou skupinu celé spektra školního vzdělávání, výsledky se zjednodušují a může docházet k soutěživosti a snaze zaujmout co nejlepší místo v tabulkách výsledků. (Sahleberg, 2011)

4. 1. 2 Norsko

Norština se v norském kurikulu považuje za klíčový předmět pro komunikaci, kulturní porozumění, osvětu a rozvoj osobnosti jedince. Aktivním užíváním norského jazyka je žákům představována norská kultura, společenský život a zároveň jsou tím připravováni na účast v pracovním životě a demokratických procesech společnosti. Norský jazyk a literatura by měly žáky motivovat k četbě a psaní a celkově rozvíjet jejich strategie učení.

V literatuře se žáci setkávají s širokou škálou textů mluvených, psaných a složených⁵, čtou beletrii i literaturu faktu, rozvíjejí své kritické myšlení a vyjadřování. Měli by být schopni vytvořit vlastní texty různých stylů s ohledem na jazyk, adresáta, médium a důvod napsání daného textu.

V rámci literatury se rovněž klade důraz na národní kulturní dědictví. Žáci pohlíží na norský jazyk, literaturu a kulturu z národního, historického i mezinárodního pohledu, a tak mohou lépe pochopit společnost, ve které žijí. (Norwegian Subject Curriculum, 2013)

⁵ Složené texty jsou takové, které se skládají z textu, obrázků či zvuků. Může to být obrázková kniha, komiks, noviny, reklamy, písňové texty, webové stránky, film, divadlo apod. Žáci by měli být schopni zorientovat se v textu jakožto celku. (Norwegian Subject Curriculum, 2013)

Čtení a literatura se v obou zemích nevyučuje jako samostatný předmět, ale prolínají se v dalších předmětech. Velký důraz se klade i na používání digitálních technologií při výuce. Jejich využívání je zahrnuto i v kurikulech všech předmětů. Očekává se, že IT technologie budou podporovat dovednosti ve čtení, psaní a komunikační dovednosti žáků. (Ulvseth, 2012) Z autorčiny vlastní zkušenosti lze potvrdit, že na druhém stupni měli žáci k dispozici každý svůj notebook, s čímž mohli učitelé při výuce počítat a těchto technologií využívat.

Po neuspokojujících výsledcích z norských i mezinárodních výzkumů čtenářských dovednostech⁶, přišlo v letech 2003 – 2007 norské ministerstvo školství s celostátním plánem s názvem *Make Space for Reading!* (v překladu: Udělejte místo pro čtení!). Cílem projektu bylo:

- zlepšit čtenářské dovednosti a motivaci ke čtení mezi dětmi a dospívajícími;
- zlepšit dovednosti učitelů při výuce čtení, literatury a ve využívání školních knihoven;
- zvýšit povědomí ve společnosti ohledně čtení jakožto základního kamene pro získávání dalších vědomostí, kulturních dovedností, kvality života, účasti v profesním životě a životě v demokratické společnosti.

V roce 2004 rovněž vzniklo na universitě ve Stavangeru *Národní centrum pro vzdělávání a výzkum čtení* (National Centre for Reading Education and Research). Centrum nabízí podporu a poradenství pro školy, knihovny a místní správní orgány a také vytváří národní testy psaní a čtení, které slouží jako vzdělávací a výchovný materiál jak učitelům, tak rodičům.

Pro žáky s poruchami čtení jsou k dispozici speciální pedagogové, kteří jsou dostupní třídnímu učiteli s případnou asistencí v hodinách literatury. V závažnějších případech má žák možnost navštívit vzdělávací a psychologické poradenské centrum. Zde by měli vytvořit komplexní posudek a navrhnout, jak by měl učitel strukturovat a plánovat vzdělávací proces. (Ulvseth, 2012)

V severských zemích rovněž existuje systém speciálně proškolených odborníků-učitelů, kteří pomáhají u žáků odstraňovat obtíže při čtení. Tito učitelé poskytují poradenství třídním učitelům, rodičům i dětem, doporučují vhodné materiály a metody apod.

Pro finské pedagogické pracovníky se zaměřením na speciální vzdělávací potřeby je odborná příprava v řešení obtíží ve čtení dokonce součástí povinného programu. Tito

⁶ Norsko se ve výzkumech PISA dlouhodobě pohybovalo v oblasti průměru zemí OECD.

specialisté pomáhají učitelům ve třídách při různých situacích. Jedná se například o zjišťování čtenářských dovedností žáků, poskytování poradenství, individuální pomoc s úkoly či práce ve skupině apod. (Euridyce, 2011) Kdykoliv je to však možné, je žák integrován do běžného vzdělávacího procesu. Každý student se speciálními vzdělávacími potřebami má individuální vzdělávací plán. (Ulvseth, 2012)

Norský jazyk a literatura podle norského národního kurikula

V Norsku existují dva oficiální jazyky: norština a sámština. Norština má dvě rovnoprávné spisovné formy norského jazyka: *bokmål* („knižní řeč“) a *nynorsk* („nová norština“). 80% Norů používá pro psanou formu právě bokmål, 13% populace užívá formu nynorsk. (Ulvseth, 2012) Když žáci začínají svoji školní docházku, volí si jednu z variant jakožto hlavní jazyk výuky. Od dvanácti let je poté vyučována i druhá forma norštiny. Obě varianty jsou tedy v norském kurikulu povinné. Norština je rovněž srozumitelná s dánštinou a švédštinou, a proto se s těmito jazyky žáci seznamují v 8. ročníku. (Speitz, 2003-2004) Navíc mají příslušníci etnické skupiny Sámů právo vzdělávat se ve svém rodném jazyce, v sámštině. (Ulvseth, 2012)

Povinná školní docházka pro norské žáky představuje dobu deseti let. Základní škola je rozdělena na dva stupně: první je 1. – 7. ročník a druhý je 8. – 10. ročník. Žáci nastupují do první třídy ve věku 6 let, povinnou školní docházku končí v 16 letech. (Ulvseth, 2012)

Základní dovednosti, které jsou zpracovány do každého předmětu různých stupňů škol, jsou: mluvení, psaní, čtení, počítání a digitální dovednosti. (Norwegian Subject Curriculum, 2013) Jinými slovy (Ulvseth, 2012): být schopný číst, být schopný vyjádřit se verbálně, být schopný vyjádřit se písemně, být schopný základních početních úkonů a ovládat digitální a počítačovou gramotnost.

Orální dovednosti – schopnost vyjádřit se orálně znamená schopnost poslouchat, mluvit a hodnotit prvky v komplexní jazykové situaci, což je předpoklad pro úspěšný proces socializace a začlenění do veřejného života. Od žáků se očekává, že budou schopní rozlišovat jednotlivé komunikační situace a používat pro ně různé jazykové prostředky. Žák by měl být schopný jak připravené, tak spontánní ústní promluvy o tématech z různých předmětů a oblastí života.

Dovednosti v psaní – očekává se písemné vyjadřování odpovídající tématu předmětu a užití lingvistické terminologie, žák by měl brát v potaz důvod psaní textu a adresáta, vhodně text strukturovat a použít odpovídající slovní zásobu. Žáci by se měli systematicky vzdělávat ve znalostech různých druhů textů, žánrů a postupů při psaní. Psáním se u žáků mají rozvíjet

jejich názory, myšlenky a celkově sebevědomý písemný projev nezbytný například pro digitální komunikaci.

Dovednosti ve čtení – cílem je, aby žáci porozuměli současným i historickým textům různých druhů a žánrů a pochopili myšlenky a jednání lidí. Je důležité, aby uměli vyhledat informace v rozličných textech, dokázali je pochopit, interpretovat, zhodnotit a kriticky a nezávisle posoudit. Čtením se také rozvíjí kulturní znalosti. Dalším cílem je také vzbudit u žáků touhu číst.

Dovednosti v počítání – žáci by měli být schopní porozumět a interpretovat informace v textu obsahující číselné operace, tabulky, statistiky nebo geometrické tvary. K porozumění textu by si měli logicky a komplexně pospojovat různé informace.

Digitální dovednosti – zahrnují používání digitálních nástrojů, médií a zdrojů za účelem získání informací, vytvoření různých druhů textu a komunikaci s lidmi. Digitální dovednosti jsou v Norsku součástí literární výuky a otevírají tak nové možnosti ve výuce čtení a psaní. Zahrnují nejen používání či citování digitálních zdrojů v psaných a mluvených textech, ale také vytváření komplexních textů. Žáci jsou si také vědomi toho, že je důležité kriticky hodnotit různé typy digitálních zdrojů. Dále se berou v úvahu autorská práva a ochrana dat. Používání digitálních pomůcek může podporovat a rozvíjet komunikační dovednosti a dovednosti přednesu a prezentace.

Dovednosti, kterých by žáci měli dosáhnout po posledním desátém roce školní docházky, jsou následující:

Orální dovednosti

Cílem studia je umožnit žákům:

- shrnout hlavní myšlenku, obsah a významné informace z mluveného textu;
- pochopit a reprodukovat informace ve švédštině a dánštině;
- diskutovat o formě, obsahu a smyslu literatury, divadla, filmu, ztvárnit interpretace čtení a dramaturgie;
- zapojovat se do diskusí relevantními a logickými argumenty;
- být schopný používat digitální pomůcky a média a užívat v mluveném projevu odpovídající terminologii v závislosti na tématu.

Dovednosti v psaní

Cílem studia je umožnit žákům:

- číst a analyzovat široký okruh textů rozdílných žánrů a médií v bokmål a nynorsk a interpretovat je;
- rozpoznat prvky humoru, ironie, kontrastu, přirovnání, symbolů, metafor a užit alespoň některé z nich ve vlastním textu;
- napsat texty tvůrčí, informační, reflexní a přesvědčivé v bokmål i nynorsk za použití logických argumentů, s ohledem na adresáta, účel a médium;
- integrovat a citovat náležitě zdroje prokazatelnou cestou.

Jazyk, literatura a kultura

Cílem studia je umožnit žákům:

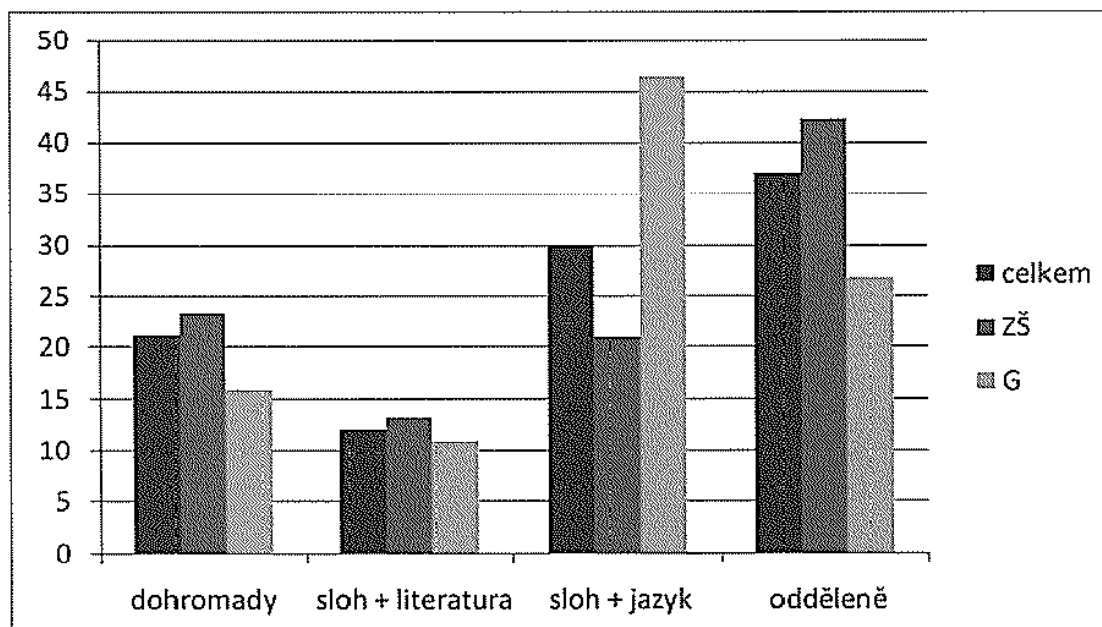
- uvést a charakterizovat běžné dialekty v Norsku a jejich užívání v obou formách jazyka;
- osvojit si terminologii popisující strukturu jazyka, stejně jako gramatické termíny porovnávající formy jazyka nynorsk a bokmål;
- určovat motivy a literární styly v klíčových současných i klasických textech norské literatury;
- uvést příklady a okomentovat, jak je v textech přeložených ze sámštiny a dalších jazyků zobrazena společnost, životní hodnoty a způsob myšlení;
- vysvětlit a osvojit si základní principy ochrany dat a autorských práv při publikování a používání různých textů. (Norwegian Subject Curriculum, 2013)

4. 2 Způsoby literárního vzdělávání v České republice

Výuka literatury má v našich zemích dlouhou tradici. Každý učitel má nějakou představu o tom, jak a co by se v hodinách literární výchovy mělo vyučovat. Český jazyk a literatura patří k předmětům s největší hodinovou dotací a je jedním z povinných maturitních předmětů. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura obsahuje podle českého kurikula tři složky: jazykovou, slohovou a literární. Otázkou je, kolik hodin by se které části mělo ve školách věnovat.

K výzkumu PISA 2009 byl v České republice připojen ještě dotazník pro učitele českého jazyka, který obsahoval některé doplňkové otázky ohledně výuky čtení, výukových aktivit a zdrojů apod. Jedna z otázek byla: *Jakým způsobem vyučujete český jazyk a*

literaturu? Možnosti zněly následovně: propojují dohromady jazyk, sloh a literaturu ve všech hodinách; propojují jen sloh a literaturu; propojují jen sloh a jazyk; všechny tři složky učím samostatně v oddělených hodinách.



Graf 2: *Vyučování českého jazyka a literatury* (Starý, 2014, str. 26)

Ukázalo se, že učitelé využívají všech forem, avšak nejčastěji zazněla poslední možnost – učit tyto složky odděleně. Z obrázku také vyplývá, že na gymnáziích častěji propojují sloh a jazyk než je tomu na základních školách. (Starý, 2014)

Jak dále uvádí Palečková a kol. (2010, str. 51) „Každou ze tří složek učí samostatně v oddělených hodinách 42,5 % učitelů základních škol a 33,8 % učitelů víceletých gymnázií. Učitelé byli například dotazováni, do jaké míry proniká práce s textem do všech součástí výuky českého jazyka. Bylo zjištěno, že komunikační a slohovou výchovu propojuje ve všech hodinách vymezených českému jazyku s literární výchovou a jazykovou výchovou 23,5 % dotazovaných učitelů základních škol a 20 % učitelů víceletých gymnázií.“ To je rozdíl oproti Norsku, kde žádné dělení norského jazyka a literatury neprobíhá, ale učivo se prolíná a vzájemně doplňuje.

Starý (2014) se zmiňuje také o dalším profesním rozvoji učitelů. Ve zmiňovaném dotazníku byl učitelům položen i dotaz: *Kolik hodin celkem jste v minulých dvou letech věnovali kurzům nebo seminářům profesního rozvoje, které měly přímý vztah ke čtení nebo k literární výchově?* Přibližně čtvrtina učitelů odpověděla, že neabsolvovali žádné další vzdělávání. Tento stav může být způsoben nedostatkem kvalitních příležitostí ke vzdělávání,

překážkami ve škole nebo i učitelovou neochotou pracovat na sobě a dál se profesně rozvíjet. Zde můžeme vidět opravdu značný rozdíl mezi norskými a českými pedagogy, kdy v Norsku se podobných školení zúčastnilo na 77% učitelů základních škol.

Další otázka v dotazníku se týkala využívání různých výukových zdrojů. Nejčastěji čeští pedagogové používají učebnice, čítanky, knihy pro mládež, počítačové výukové materiály, internet a materiály z jiných předmětů. Nejhojněji používané jsou čítanky. Často je používá 80% učitelů ZŠ a 85% učitelů gymnázií. Knihy pro děti a mládež často zahrne do výuky 43% učitelů ZŠ a 40% učitelů gymnázií. Zároveň okolo 20% učitelů víceletých gymnázií ve výuce zřídka nebo vůbec nevyužívá knihy pro děti a mládež. Počítačové výukové materiály a internet využívají učitelé občas, na základních školách je to ale výrazně častěji než na gymnáziích. (Palečková a kol., 2010)

Podívali jsme se na výuku literatury z pohledu používání různých výukových materiálů a na případné propojování složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Někteří odborníci ale také poukazují na problém tradičního, faktografického versus moderního, inovačního pojetí výuky literární výchovy.

Na zmiňovaný fakt upozorňuje například Hník z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Uvádí, že se v českých školách klade největší důraz na literární historii. Poukazuje na problém kvantity poznatků v literární výchově, kdy učitelé zastávají naukový přístup, většinou vyučují literární historii a fakta a to frontální formou výuky. Privilegování literární historie ale upozadňuje literární teorii, teorii umění, kulturní nauku a enkulturaci žáka. Práci s textem se věnuje malá pozornost, je patrná absence čtenářského zážitku. Není například neobvyklé, že učitel žákům nadiktuje zhuštěný děj knihy, místo aby dostali sami žáci prostor pro seznámení se s ukázkou a vlastní interpretaci. Literární dílo tedy poznávají zprostředkovaně, ne z vlastní zkušenosti. (Hník, 2016)

Gejgušová (2009) upozorňuje, že ačkoliv v 90. letech proběhly mnohé změny ve výuce literatury, kvalitativní posuny vpřed jsou malé, výuka například nedostatečně odráží aktuální poznatky o dětském čtenářství.

Učitel také často chronologicky vyučuje literární vývoj (autor, dílo, období, směr,...) a inovační pojetí výuky odmítá s tím, že na to není v jeho hodinách čas. Učitel se cítí být pod tlakem, nestíhá, což vede k rychlému sdělování dalších strohých faktů. Tím ovšem žákům autory a jejich díla nezprostředkovává, ale jen o nich hovoří. Žáci se ve velkém množství informací ztrácejí a nedovedou rozlišit, co je podstatné, klíčové a co ne. Navíc je výuka

neefektivní, žáci se často naučí látku pouze kvůli známce a poté většinu zapomenou. Sdělováním faktů rovněž nevzbudíme u žáků zájem o kulturu, literaturu a četbu.

Na druhou stranu inovační pojetí (interpretační, expresivní, zážitkové) má cíle spojené s vyvozováním poznatků z tvorby žáků, její reflexe, z četby a celkově enkulturací žáků. Jsou to tedy cíle kognitivní i afektivní. Ve faktografickém pojetí naopak převažují především cíle kognitivní, tedy cíle spojené s paměťovými procesy, s memorováním faktů. (Hník, 2016)

Jak ale autor (Hník, 2014) dál upozorňuje, inovativní pojetí neznámá vynechání znalostí a zavržení nauky, ale snaží se ke znalostem dostat jinak, efektivněji – přes expresi žáka. Při tradičním pojetí dochází pouze k paměťovému osvojování informací, u inovativního pojetí k chápání procesu (literární tvorby, recepce literárního díla apod.).

Hník (2014) také porovnává naukový přístup a expresivní (uměleckovýchovný) přístup v literárním vzdělávání.⁷

S oslabením pojmového pojetí výuky souhlasí i Gejgušová (2009). Uvádí, že například literárně teoretické pojmy by rozhodně neměly být vyučovány za účelem mechanického osvojování, ale v kontextu literární ukázky.

Hník zastává názor, že je třeba zachovat rovnováhu mezi naukou, četbou a tvorbou, čili upozadit v naší zemi tradičně preferovaný naukový přístup. Četbou se rozumí nejen přečtení textu, ale i jeho interpretace. Tvorbou chápeme jako žákovskou rekonstrukci textu a jejich reflexi, například hledání alternativního titulu ukázky, vymyšlení jiných variant příběhu či vytvoření vlastního textu podle zadání. Nauka je poté nezbytná součástí vnímání kontextu a historických i kulturních souvislostí.

Cílem literární výchovy je naučit žáky porozumět uměleckým textům. Teprve poté je možné porozumět literárnímu vývoji a literatuře jako celku. (Hník, 2014)

Hník (2014) rovněž kritizuje některá zpracování čítanek, respektive povahu zadání otázek, úkolů a námětů k činnostem jednotlivých ukázek. Zdůrazňuje, že je nutné brát v potaz didaktický potenciál ukázky a reálné cíle při práci s textem. Texty musí být pro žáky alespoň v něčem blízké, zároveň reprezentativní, přiměřeně dlouhé, práce s textem a úkoly originální, aby nedošlo k stereotypní mechanické práci s úryvky.

Autor také upozorňuje na několik častých problémů, které se v čítančích objevují. Jedná se například o velmi časté zařazování otázek neliterárního charakteru. Estetická funkce

⁷ Expresivní předměty jsou takové, jejichž obsahu dominuje tzv. tvořivá expresivita, ve škole je v současnosti označujeme jako výchovy (literární, výtvarná, hudební, dramatická apod.). (Hník, 2014)
Tabulka porovnávající naukový a expresivní přístup k literárnímu vzdělávání dostupná v Hník, 2014, str. 31.

textu je v tomto případě odsunuta stranou a přebita otázkami z oblasti jazyka či literární historie. Některé jiné otázky nesměřují k pochopení smyslu k textu, ale například u poezie jen k formální stránce textu (počet veršů, druh rýmu apod.). U prózy je podobný problém se zbytečným zaměřením na pojmy (znaky žánrů, vyhledávání ve slovnících apod.).

Obtížné je rovněž stanovit optimální poměr otázek týkajících se všech složek textu (jazyk, prostředí, děj, smysl úryvku), aby nebyla některá příliš zdůrazňována a jiná zase upozadována. Další otázky mohou být položeny izolovaně, nesouvisejí tedy s kontextem, což nepodporuje u žáků vnímání celistvosti díla. Dalším problémem je malé množství tvořivých otázek a zajímavých otázek k zamyšlení (předvídání, vžití se do postavy).

Mnoho autorů čítanek také ignoruje evokační fázi před samotnou četbou či otázky v průběhu čtení, a tak jsou všechny úkoly obvykle pokládány až po přečtení úryvku. Hník by dále doporučoval vyhnout se neosobnímu striktnímu imperativu při formulování otázek a zadání a pokládat více otázek otevřených než uzavřených.

Je také dobré vnímat smysl literární výchovy i při zařazování mezipředmětových vztahů v otázkách. Otázky k prozaickým textům jsou častěji lépe formulované než otázky k poezii. Své názory autor shrnuje v myšlence, že bychom měli posílit princip poznávání díla na úkor principu poznávání o díle. (Hník, 2014)

Jak bylo již zmíněno ve čtvrté kapitole věnující se čítance Fraus 8, v této učebnici nejsou zařazeny otázky za každou literární ukázkou, ale až za celým tematickým celkem. Tyto úlohy jsou shrnuty pod názvem „Hledání souvislostí“. Jak už název napovídá, tyto otázky se nevěnují přímo ukázkám, ale spíš souvisejí s celou kapitolou, konkrétně najdeme dotazy týkající se hudby, filmu, divadla, umění, ale i zeměpisu, historie apod.

5 Kvalita výuky

5.1 Kvalita výuky

Kvalita výuky se u nás dostává do popředí zájmu především kvůli výsledkům mezinárodních výzkumů. Na státní úrovni se hledají cesty, jak kvalitu výuky na školách ovlivnit, například standardy pro základní vzdělávání či národní strategií rozvoje gramotností. Základem kvalitní výuky je kvalitní učitel. (Chvál, 2012)

Jak uvádí Straková (2010), na učitele jsou kladeny stále nové a vyšší požadavky. *„Společnost nyní požaduje, aby učitelé efektivně pracovali s žáky z odlišného jazykového a sociálního prostředí, aby byli citliví ke kulturním a genderovým otázkám, aby učili žáky toleranci a posilovali sociální soudržnost, aby efektivně pracovali se znevýhodněnými žáky a s žáky s poruchami chování, aby používali informační technologie, aby drželi krok s nejnovějšími poznatky ve svých disciplínách i v pedagogice. Od učitelů se očekává, že připraví žáky tak, aby byli schopni a motivováni se v budoucnu sami dále vzdělávat.“* (Straková, 2010, str. 82)

Definovat kvalitu výuky není snadné. Jak uvádí Janík (2013), tento značně komplexní pojem je používán jako slogan či bonmot, ale nemá podobu odborného konstruktů. Kvalita výuky je klíčovou záležitostí školy a z hlediska didaktického pohledu jde hlavně o vyučování a učení. Janík, Lokajíčková a Janko (2012) upozorňují, že v některých výzkumech byly kritériem kvality výuky učební výsledky či rozvoj žáků. To však nepřináší informace o příčinách, které vedly k efektu výuky na žáky. Nedává to zpětnou vazbu učitelům, kteří by mohli přijmout systematická opatření ke zlepšení jejich činnosti – výuce.

Kvalitu výuky lze charakterizovat pomocí vytvoření komponentů a charakteristik výuky. Janík, Lokajíčková a Janko (2012) tyto komponenty sdružují do čtyř oblastí:

- 1) *Organizace a řízení třídy* – využití času, přiměřené tempo, strukturovanost.

Zdařilá organizace a efektivní řízení třídy znamená motivovat žáky natolik, aby se dokázali na výuku koncentrovat. Učitel by měl hodinu uspořádat tak, aby eliminoval vyrušování a nezáměr žáků a strávil řešením výukových problémů co nejméně času.

Tempo výuky potom představuje vhodnou frekvenci střídání výukových aktivit učitele a učebních aktivit žáků. Strukturovanost odkazuje k organizaci učebního prostředí a k prezentaci výukového obsahu. Shrňme-li tuto oblast komponent, lze říci, že učitel by měl během hodiny propojovat různé výukové aktivity, průběžně sledovat a

vyhodnocovat práci žáků, vypořádat se s porušováním kázně a celkově si udržet nadhled.

2) *Zprostředkování cílů a obsahů* – jasnost, strukturovanost, soudržnost.

Aby žáci mohli úspěšně řešit učební úlohy, musí být jasné, musí se v nich orientovat a vědět, co se od nich očekává. Cílem by mělo být navození atmosféry celkového porozumění. Jasnost úzce souvisí i s učitelovým projevem – jasný by měl být jeho verbální projev i strukturování výuky.

Strukturovaná výuka má řád, pravidla, zřetelné souvislosti. Učitel má jasnou představu o upořádání hodiny, podává konzistentní výklad, průběžně shrnuje důležité pasáže a nevynechá ani závěrečnou rekapitulaci, používá také prostředky (různé přehledy) pomáhající žákům orientovat se v problematice.

Soudržnost znamená propojování jednotlivých komponentů mezi rozmanitými částmi výuky tak, aby hodina „držela“ dobře pohromadě. Důležité je i situovat výukové obsahy do autentických kontextů.

3) *Učební úlohy* – kognitivní aktivizace.

Jak tvrdí autoři, strukturu procesu výuky je třeba chápat jako hloubkovou strukturu. Na povrchu se nachází tematická vrstva, která obsahuje témata obsažná v konkrétních úlohách. Témata jsou zasazená do strukturních didaktických souvislostí s druhou vrstvou – vrstvou konceptů, které odpovídají různým oborům (vědeckým, uměleckým atd.). Třetí, kompetenční, vrstva se zaměřuje na všeobecný kognitivní rozvoj žáků.

Kognitivní aktivizace pak představuje podněcování žáků k hlubšímu oborovému uvažování o obsahu. Byly stanoveny čtyři klíčové komponenty (charakteristiky) důležité pro kvalitu výuky: náročné učební úlohy, aktivizace předchozích znalostí, obsahově vázaný diskurz (konstruktivní práce s chybou) a participační praktiky. Kognitivně aktivizující výuka je tedy taková, kde jsou žáci vyzváni, aby sdíleli a porovnávali své myšlenky, reflektovali naučené. Je to výuka, kde jsou konfrontováni s náročnými úlohami, odlišnými názory, stanovisky a řešeními.

Prostřednictvím učebních úloh by mělo dojít k propojení vazeb mezi obsahem, činností žáka a cíli výuky.

- 4) *Podpůrné učební klima* – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů. Pro kvalitu výuky je také důležité, aby se vyučování odehrávalo v příznivém, motivujícím klimatu třídy. Důraz se klade na motivaci (větší zapojení žáků, kteří nejsou stresováni), zájem (zkušenosti jsou pozitivnější, pokud jsou získány se zájmem) a kooperativní, aktivní, participativní práci žáků na učebních úlohách. Mezi učitelem a žáky by měl být přítomen vzájemný respekt, empatie, spolupráce a vztah založený na důvěře, dodržování pravidel a nadšení.

Adaptivní výuka znamená přizpůsobení výukových postupů aktuálnímu stavu porozumění žáků. Učitel tedy upraví výuku podle individuálních problémů a potřeb žáků. Z výzkumů také vyplývá, že pozitivní hodnotící zpětná vazba, podpora ze strany učitele a vřelá učební atmosféra velmi výrazně podporují úspěšné učení.

Kvality výuky může také vypovídat o morálním a hodnotovém standardu výuky. Je tedy třeba brát v potaz morální důsledky učitelova jednání a chování. Učitel by měl uznávat hodnoty jako důstojnost, humánnost, respekt, starostlivost a spravedlnost. (Janík, 2013)

5. 2 Učební úlohy

Základním komponentem kvalitní výuky by měly být učební úlohy vedoucí k aktivní učební činnosti. Učební úlohy se nachází téměř ve všech učebnicích a čítankách. Žáci se s nimi setkají na různých stupních škol. Učitelům pomáhají navázat kontakt se žáky. Základem učební činnosti žáků jsou jejich poznávací aktivity, které učitel navodí právě učebními úlohami. (Tollingerová, 1987) Úlohy mají pomoci učivo objevovat, procvičovat, upevňovat, prověřovat apod. Úlohou můžeme nazvat tu situaci, která žáky stimuluje k činnosti, která vede k vyřešení této situace. „*Učební úloha je tedy každý podnět (pedagogická situace), který svým obsahem i operační strukturou (tj. předpokládanými učebními operacemi žáků) směřuje k dosažení vymezeného výukového cíle.*“ (Švec a kol., 1996)

Učební úloha je zadávána s didaktickým záměrem a měla by podporovat zájmy, potřeby, schopnosti a možnosti žáků. Žáci hledají řešení pomocí poznávacích či manuálních operací a to buď díky již známým postupům řešení, či díky postupům nově vytvořeným. Učební úlohy mohou být otázkou, úkolem, cvičením, problémem apod. Je nezbytné, aby učitel byl schopen úlohy správně a zřetelně formulovat. U žáků by měly vzbudit pozornost a zájem o učivo. (Nikl, 1997)

Znaky učebních úloh podle Dany Tollingerové:

1. jazyková forma

Úlohu je vhodné zformulovat tak, aby byla pro žáky výzvou k řešení. Jazyková forma se může lišit, jedná se však o výrok s akčními slovy (ukáž, vysvětli, porovnej apod.), který může mít podobu otázky, příkazu, výzvy atd. Doporučuje se použít forma tázací nebo rozkazovací věty, na kterou by byla vyžadována odpověď.

2. pedagogická smysluplnost

Úloha zachovávající si svůj pedagogický smysl vzniká v úkolovém poli. Úloha má dále své věcné úkolové pole (obsah učiva) a významové úkolové pole (pedagogicko-sémantický obsah). Pokud žák nepochopí, jak má úlohu vyřešit (tj. nerozluští významové úkolové pole), nedostane se k úspěšnému výsledku.

3. stimulační síla

Úloha by měla podněcovat k očekávaným způsobům chování, tedy spustit manuální či intelektuální operace. Měla by být jednoznačně formulována, doplněna grafickým znázorněním (v matematice), nápovědou apod. Může obsahovat část výkladovou (sdělení) a úkolovou (ta by měla být formulována bez řečnických otázek a záporů).

4. regulační vliv (regulační potence)

Regulační vliv udržuje navozenou činnost v chodu a průběžně ji organizuje. Organizační působení se projevuje v obecně psychologické hladině, kdy každá úloha vytváří specifickou atmosféru (úloha formou soutěže či v testu). Hladina individuálně psychologická žákovi umožní se v úloze orientovat a zvolit tu nejlepší strategii postupu řešení. A nakonec, hladina regulační potence je hladina sociálně psychologická zabývající se úlohami vyžadujícími kooperaci, čili jde o úlohy, který žáci řeší ve skupině.

5. motivační vliv (emociálně motivační náboj)

Úloha by měla žáka natolik zaujmout a motivovat ho, aby měl zájem na jejím vyřešení. Existuje více cest, jak dosáhnout tohoto vzbuzení zájmu: přiměřená náročnost, netradiční formy, soutěžní prvky, regionální či exotický obsah apod.

6. úloha jako šance k úspěchu (aspirační nivó)

Úloha má pro žáka představovat příležitost k dosažení dobrého výkonu a měla by tedy být vytvořena s ohledem na žákovy možnosti jakožto šance k úspěchu. V případě neúspěchu by měla žáka poučit a motivovat k lepšímu výkonu při dalším řešení. (Nikl, 1997)

Formy učebních úloh

Učební úlohy můžeme rozlišovat na verbální a nonverbální. Verbální úlohy mohou být ústní i písemné. Nonverbální úlohy představují činnosti podle přesných instrukcí (například tělesná cvičení) a manipulaci s objekty (například s obrázky, se znaky).

Dále rozlišujeme učební úlohy otevřené a uzavřené.

Učební úlohy otevřené (volné formy) jsou takové, které nemají jednoznačné řešení úlohy.

- Úlohy produkční nestrukturalizované
Jedná se o volné produkce žáků, dají se tedy použít v rámci rozvoje vyjadřovacích schopností žáka (slohové cvičení).

Učební úlohy uzavřené (vázané formy) mají jednoznačné řešení a odpovědi na ně mohou být různého charakteru.

1) Úlohy s tvořenou odpovědí (konstruktivní) představují ten typ úloh, kdy žák sám odpověď zformuluje bez nabídky řešení.

- Produkční strukturalizované (rozsáhlejší výpovědi žáka);
- doplňovací (jednoslovné odpovědi).

2) Úlohy s výběrovou (alternativní) odpovědí

- dvojčetného a mnohočetného výběru (nabídnuto více variant odpovědí);
- kvízové;
- seřazovací (seřazení odpovědí sestupně či vzestupně);
- přiřazovací (přiřazení prvků jedné množiny k prvkům jiné množiny);
- algoritmické (postupové);
- rozdělovací (rozdělení prvků jediné množiny do několika podmnožin);
- postojové (zjišťování názorů a postojů).

3) Úlohy smíšeného typu jsou úlohy s tvořenou i výběrovou odpovědí. (Nikl, 1997)

Učební úlohy v literární výchově představují hlavně texty umělecké literatury. V literární výchově je interpretace uměleckého textu značně individuální, z čehož vyplývá, že by se měly do výuky zařazovat především otázky volné, otevřené. Gejgušová (2009) uvádí, že

díky různým interpretacím vzniká ve třídě prostor pro vzájemné sdílení prožitků a názorů mezi žáky. Interpretace by neměla podle ní být komplexní analýzou postihující jednotlivé aspekty díla, ale dílčí analýzou, kde se v konkrétním textu věnujeme vybraným problémům.

Jednotlivé výukové aktivity by v literární výchově měly směřovat k inspirativnímu nakládání s textem. Ve výuce literatury se výuka realizuje na dvou úrovních. Je to mezi žákem – čtenářem, uměleckým textem a tvůrcem. Druhá úroveň, didaktická, je založená na interakci mezi zmíněnými komunikanty a učitelem. Učitel by měl představovat zkušeného čtenáře, avšak rovnocenného partnera žákům, který je tolerantní a otevřený k jiným názorům a diskusi. (Gejgušová, 2009)

Nedostatkům v učebních úlohách v čítankách jsme se více věnovali v kapitole 3. 2.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Výzkum

Výzkum k praktické části této diplomové práce probíhal v rámci výzkumu na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v roce 2016 a nesl název *Výzkum recepce a adekvátnosti čítankových textů u žáků ve věku 12 – 15 let.*⁸

Projekt byl zaměřen na zkoumání recepce vybraných prozaických a básnických textů, s nimiž se žáci mohou setkat v čítankách pro 6. – 9. ročník základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Cílem bylo zjistit, nakolik jsou dané texty přiměřené věku, intelektové, osobnostní a emoční zralosti žáků. Ověřovali jsme, zda jejich prostřednictvím žáci v souladu s RVP ZV skutečně rozvíjejí své základní čtenářské dovednosti a dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

6.1 Výzkumné metody

V našem výzkumu byly použity metoda sémantického diferenciálu pro kvantitativní část a metoda ohniskových skupin pro kvalitativní část.

6.1.1 Kvantitativní část

V rámci kvantitativní části výzkumu byla k zaznamenání odpovědí žáků použita metoda sémantického diferenciálu.

Sémantický diferenciál je metoda, kterou v roce 1957 vytvořil americký psycholog profesor C. Osgood. U jednotlivých respondentů umožňuje měřit individuální psychologické významy určitých objektů. Každý pojem má totiž kromě společného kulturního významu ještě vedlejší subjektivní význam (konotativní), který je u jednotlivých posuzovatelů odlišný. Právě tyto vedlejší psychologické významy, asociace, se metodou sémantického diferenciálu dají měřit a to pomocí posuzovacích škál.

⁸ Jednalo se o výzkumný projekt IGA_PdF_2016_024 s názvem *Výzkum recepce a adekvátnosti čítankových textů u žáků ve věku 12 – 15 let*, jehož řešitelem byl doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Výběrem určitého bodu na škále, nejčastěji sedmibodové, respondent zaznamená svůj názor. Krajní body škály jsou tvořeny slovy protikladného významu (např. velký – malý, silný – slabý apod.). Jednotlivým bodům (křížkům) je poté přidělena číselná hodnota od 1 do 7. Aby nedocházelo k mechanickému stereotypnímu posuzování, mají některé škály převrácené krajní body, jsou tedy v tzv. reverzní podobě.

C. Osgood posuzuje pojmy z hlediska faktorů hodnocení (dobro či zlo pojmu), potence (síla pojmu) a aktivity (vztah pojmu k pohybu a změnám). Autor vytvořil seznam padesáti posuzovacích škál, avšak jednotlivé pojmy je nutné vhodně zvolit podle povahy posuzovaných objektů. (Chráska, 2007)

Pro náš dotazník sémantického diferenciálu jsme k posouzení vybrali osm ukázek, které žáci hodnotili z pohledu tří faktorů: srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Model sémantického diferenciálu, který jsme použili, již dříve upravil a v několika výzkumech otestoval Vala.⁹ (Vala, 2013)

Pro každý faktor byla vytvořena jedna tabulka obsahující šest řádků, pro jednu ukázkou tedy žáci zaznamenali svoji odpověď celkem do osmnácti řádků. Popíšme nyní zmíněné faktory blíže.

Faktor srozumitelnosti

Tento faktor zjišťuje, nakolik žákům připadá ukázkou srozumitelná, jde tedy o žákův subjektivní pocit. Nalezneme zde adjektiva srozumitelná – nesrozumitelná, komplikovaná – jednoduchá, nejasná – jasná, odkrytá – skrytá, průhledná – neprůhledná a verba nechápu – chápu.

Faktor hodnocení

U tohoto faktoru žáci hodnotili, zda se jim ukázkou líbí či nelíbí. V tabulce se nachází poměrně jasná adjektiva špatná – dobrá, ošklivá – krásná, příjemná – nepříjemná a verba líbí – nelíbí, nečetl bych ji znovu – četl bych ji znovu, přitahuje mě – nepřitahuje mě.

Faktor působivosti

U faktoru působivosti nestačí, aby se ukázkou žákům líbila, ale musí mít něco navíc, emociální náboj, musí na respondenta vnitřně zapůsobit. Adjektiva použitá pro toto hodnocení jsou: slabá – silná, hluboká – mělká, ostrá – tupá, malá – velká, účinná – neúčinná, mocná – bezmocná.

Posuzované texty pocházely buď z čítanky FRAUS 8, či byly vybrány podle vlastního uvážení autorky.

⁹ Model použitého sémantického diferenciálu se nachází příloze číslo 2.

srozumitelná		nesrozumitelná
komplikovaná		jednoduchá
nechápu		chápu
nejasná		jasná
odkrytá		skrytá
průhledná		neprůhledná
libí		nelíbí
nečetl 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 pro sledování čtenářské recepce ukázek* (Vala, 2013, str. 17)

6. 1. 2 Kvalitativní část

Kvalitativní část výzkumu byla realizována až po první, kvantitativní části, metodou ohniskových skupin, což nám pomohlo doplnit informace a zhodnotit výsledky kvalitativní části. Ohniskové skupiny byly vytvořeny dvě: jedna v 8. ročníku ZŠ (osm žáků ve skupině) a jedna v tercii nižšího stupně gymnázia (sedm žáků ve skupině). Formou rozhovoru a diskuse jsme pátrali po tom, co žáky na ukázce (ne)zaujalo, co se jim (ne)líbilo, čím je ukázka oslovila, jaký jim přinesla užitek, zda by si knihu chtěli po přečtení úryvku přečíst celou a podobně.

Ohnisková skupina je výzkumná metoda, pomocí které se dají získat data za využití skupinových interakcí. Ty vznikají samovolně a probíhají v debatě na předem určené téma. Počátek této metody se datuje do 50. let 20. století, kdy začal být využíván při marketingových průzkumech. Ohnisková metoda je efektivní při zkoumání témat, kde je podstatný skupinový fenomén, tedy stimuly a determinanty, které vyplývají z příslušnosti k určité skupině (profesní, zájmové apod.).

Podstatou ohniskové skupiny je téma, ohnisko, které se odvíjí od výzkumného problému. Téma vybírá výzkumník, mělo by být srozumitelné a jasné všem respondentům. Za ideální počet osob ve skupině se považuje šest až osm členů, záleží na specifikách výzkumu. V našem případě jsme toto hledisko se sedmi a osmi žáky splňovali. Skupina může vzniknout buď přirozeně (účastníci vzdělávacího kurzu, kteří ho hodnotí), či mohou být respondenti záměrně vybráni podle předem definovaných kritérií. Našeho výzkumu se týkala druhá možnost. Do skupiny lze také záměrně umístit osobu s odlišnými názory, což by mělo skupinovou diskusi zintenzivnit. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014)

6.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem bylo analyzovat, nakolik jsou vybrané ukázky adekvátní k věku a zralosti žáků a jak je žáci vnímají.

K dílčím cílům patřilo:

- zjistit, zda je rozdíl v hodnocení a vnímání vybraných textů u žáků základní školy a u žáků v odpovídající třídě gymnázia;
- zjistit, které ukázky jsou pro žáky čtenářsky atraktivní a proč;
- zhodnotit vliv dalších proměnných (třída, věk, studijní prospěch, zda žák čte, navštěvuje knihovnu, zda ho literární výchova baví atd.) na vnímání vybraných ukázek.

Předpokládali jsme, že:

- ukázky s dětským a dospívajícím hrdinou budou pro žáky atraktivnější;
- starší ukázky budou pro žáky méně srozumitelné a budou mít nižší hodnocení;
- poezie bude mít nižší faktor hodnocení a srozumitelnosti než texty prozaické;
- žáci, kteří rádi čtou a baví je literární výchova, budou celkově přidělovat pojmům vyšší skóre.

6.3 Posuzované ukázky

Následující ukázky byly vybrány primárně pro žáky 8. ročníků základních škol a tercie gymnázií, do výzkumu byly také zahrnuty i deváté ročníky a kvarty. Jedná se jak o čítankové texty, tak o knihy podle vlastního výběru autorky. Záměrně bylo vybráno osm úryvků různých druhů, žánrů, autorů a stáří. Žáci tak četli prózu i poezii, deníkovou formu románu,

zahrnuti byli naši i zahraniční autoři. Jak už bylo zmiňováno ve 4. kapitole, z čítanky FRAUS 8 byly vybrány texty *Vyvolená*, *Hořké zrání Adriana Molea*, *Umění milovati* a z *Máje*, který čítanka také obsahuje, byla vybrána odlišná pasáž básně. Všechny texty byly opatřeny názvem knihy, autorem a některé i krátkým uvedením do děje a představením ukázky.¹⁰

Nyní stručně popíšeme obsah a důvody vybrání všech použitých ukázek.

1) **Život k sežrání** (Mikaël Ollivier)

Obsah: Ukázka francouzského spisovatele M. Olliviera z knihy pro mládež z roku 2010. Patnáctiletého Bena trpícího nadváhou čeká pravidelná školní lékařská prohlídka. Je rád, že se může vyhnout vyučování. V ukázce se objevuje i jeho spolužačka Claire, která se mu líbí. Dále popisuje lékařku a ponižující průběh prohlídky.

Důvody výběru: Jako první ukázka byla záměrně vybrána ta, u které se předpokládalo, že žáky zaujme. Předpokládali jsme, že kniha bude žákům 8. a 9. tříd blízká, jelikož hlavní postavou je jejich vrstevník. Řeší tedy podobné problémy – školu, opačné pohlaví, svoji měnící se postavu apod. Ukázka je psána hovorovým jazykem, je čtivá, krátká, v 1. osobě z pohledu Bena. Neřeší se žádné vážné téma a autor využívá i humoru, nadsázky a satiry.

2) **Máj** (Karel Hynek Mácha)

Obsah: Ukázka je z druhého zpěvu, kdy se Vilém nachází ve vězení, rekapituluje své činy a vzpomíná na Jarmilu. Převažuje jeho monolog.

Důvody výběru: Příklad klasické české literatury první poloviny 19. století, jedné z našich nejslavnějších básní vůbec. Záměrně nebyla vybrána nejznámější pasáž *Máje* („Byl pozdní večer – první máj...“), ale méně známá ukázka. Znaky tohoto úryvku jsou náročný jazyk, mnoho básnických prostředků, děj není tak explicitně popsán jako u prózy, takže žáci nemusí všemu porozumět. Zajímá nás názor žáků na poezii i čtenářsky náročnější starší literaturu, popř. její zařazování do hodin literatury.

3) **Pán much** (William Golding)

Obsah: Skupina chlapců je po letecké havárii uvězněna na pustém ostrově. Na obzoru uvidí plující loď, avšak zjistí, že na sebe nemají jak upozornit, protože jim vyhasl oheň. O oheň se měla starat ustanovená skupinka hochů, která se ale místo toho vydala na lov do lesa. Loď odplouvá a zanechává zoufalé chlapce na ostrově.

¹⁰ Přehled všech ukázek se nachází v příloze číslo 3.

Důvody výběru: Ukázka dobrodružné literatury, která by mohla žánrově zaujmout i chlapce. Opět zde máme hlavní postavy jako vrstevníky možných čtenářů. Ukázka je živá, čtivá, napíná, s množstvím přímé řeči, čímž by mohla žáky upoutat stejně jako tématem.

4) **Vyvolená** (Julius Zeyer)

Obsah: Zpracování biblického námětu o zvěstování Panně Marii. V ukázce se Panna Maria setkává s věštkyní Sibylou, poté ji navštíví archanděl Gabriel, který jí oznámí, že počne a porodí syna Ježíše.

Důvody výběru: Od ostatních se ukázka z knihy Zahrada mariánská z konce 19. století odlišuje náboženským tématem. Očekávali jsme, že tento náročný úryvek příliš nezaujme. Vyznačuje se složitým textem, lyrickými popisy, básnickým jazykem, přechodníky apod. Téma je pravděpodobně pro některé žáky neznámé, nezajímavé, neaktuální.

5) **Hořké zrání Adriana Molea. Z deníku adolescenta** (Sue Townsendová)

Obsah: Deset krátkých deníkových zápisů třináctiletého chlapce Adriana. Očima teenagera poznáváme jeho rodiče, jeho lásku Pandoru, jeho názory, myšlenky a problémy.

Důvody výběru: Jedna z čítankových ukázek z literatury pro děti a mládež. Opět zde vystupuje postava teenagera s podobnými starostmi, jako můžou mít čtenáři (problémy ve škole, s rodiči, se vztahy). Ukázka se odlišuje formou, která je u Molea deníková. Vše je popisováno vtipně, s nadsázkou, čtivě, jazyk je hovorový. Očekávali jsme, že deník náctiletého chlapce bude atraktivní ukázkou.

6) **Umění milovati** (Publius Ovidius Naso)

Obsah: Ukázka obsahuje dvě menší části: Rady mužům a Rady ženám. Autor radí, jak se chovat při námluvách o opačné pohlaví.

Důvody výběru: Římská klasika, u které bylo opět předpokládáno, že žáky pravděpodobně příliš nezaujme, nebo jim dokonce přijde svojí neaktuálností až směšná. Jazyk je velmi složitý s archaickými prvky, odlišným slovosledem či přechodníky.

7) **Škola Malého stromu** (Forrest Carter)

Obsah: Pětiletý sirotek Malý strom vyrůstá u babičky a dědečka, indiánů z kmenu Čerokiů. V ukázce čteme o setkání Malého stromu s nebezpečným chřestýšem. Před útokem hada chlapce zachrání dědeček, který je ale chřestýšem sám uštknut. Malý strom odbíhá pro pomoc pro zraněného dědečka. Ukázka končí otevřeně.

Důvody výběru: Tuto ukázkou jsme zvolili podle vlastního výběru. Odehrává se opět v jiném prostředí, vystupují zde indiáni a vypravěčem je malý indiánský chlapec. Jedná se o laskavý příběh, kde ale zároveň nechybí napětí i jemný humor. Jsou zde ukázány i mnohé kladné vlastnosti (obětavost). Předpokládali jsme, že by žáky mohlo zaujmout exotičtější prostředí i akční děj.

8) Zlatí úhoři - Kapři pro wehrmacht (Ota Pavel)

Obsah: Nacházíme se v době druhé světové války v Československu. Tatínek Oty Pavla má druhý den odjet do koncentračního tábora. Nacisti mu zabavili rybník, ale on jim své milované kapry odmítá nechat. V noci je proto tajně s pomocí syna z rybníka vyloví.

Důvody výběru: Poslední ukázkou jsme zvolili s tématem židovství a druhé světové války. Opět je hlavním hrdinou a zároveň vypravěčem chlapec. Ukázka je čtivá, napínavá, psána s mnoha hovorovými prvky. Žáci mohou také znát filmové zpracování, zaujmout by mohlo rovněž časové zasazení děje.

6. 4 Výzkumný vzorek a průběh výzkumu

Kvantitativní části výzkumu se zúčastnilo 227 žáků základních škol a nižších stupňů gymnázia v Olomouckém kraji a kraji Vysočina. Jednalo se o žáky 8. a 9. tříd a odpovídajících ročníků gymnázia, kteří byli ve věku od 13 do 15 let. Výzkumy probíhaly v květnu a červnu 2016, vždy v rámci dvou vyučovacích hodin, které byli vyučující ochotní pro náš výzkum uvolnit.

Na úvod výzkumu autorka výzkumný projekt představila, uvedla jeho cíle, vysvětlila žákům, co bude jejich úkolem a zodpověděla dotazy. Žákům bylo zdůrazněno, že je dotazník anonymní a neexistuje jedna správná či špatná odpověď. Odpovědi měli na každém řádku označit křížkem. Byli vyzváni, aby si ukázky pozorně přečetli a snažili se nevynechat žádný řádek v dotazníku sémantického diferenciálu. V záhlaví dotazníku žáci vyplňovali: pohlaví, věk, známku z češtiny a školu, kde studují. Dále měli vybrat (zakroužkovat), zda rádi čtou, zda je literární výchova motivuje ke čtení knih, zda je literární výchova baví a zda chodí do knihovny.

Poté měli žáci za úkol přečíst si všech osm ukázek, které byly v rozsahu 1 – 1, 5 strany A4, a do tabulek sémantického diferenciálu zaznamenat své odpovědi. Pod každou tabulkou mohli žáci v případě zájmu dopsat zdůvodnění svého hodnocení či komentář k ukázce.

Každé z odpovědí ve formě křížku v dotazníku byla poté přiřazena číselná hodnota od 1 do 7 a výsledky odborně vyhodnoceny do podoby grafů – boxplotů. Boxplot neboli krabicový graf je standardizovaný grafický způsob vizualizace rozložení dat ve zkoumaném vzorku. Jedná se o poměrně jednoduchou a vizuálně srozumitelnou metodu. Boxplot nám poskytuje informace o maximální a minimální hodnotě, rozsahu hodnot mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou (rozpětí) a střední hodnotu skupiny dat (medián)¹¹. Čáry vycházející z diagramu kolmo nahoru a dolů jsou tzv. vousy (whiskers) vyjadřující variabilitu hodnot. (Číhař, 2008)

Medián je v našich boxplotech vyjádřen kolečkem s tečkou uprostřed. Můžeme říci, že medián vyjadřuje nejčastěji se vyskytující číslo. Vertikální osa představuje sedmibodovou škálu pro faktory srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Horizontální osa zobrazuje osm vybraných ukázek. Prediktor je pak údaj, který nám pro každý graf přináší jinou proměnnou. Jedná se o údaje, které žáci vyplňovali v záhlaví sémantického diferenciálu. Označení „first“ poté poukazuje na to, která možnost je ve sloupcích jednotlivých faktorů umístěna jako první. Faktory jsou odlišeny barevně: srozumitelnost – červená, hodnocení – modrá a působivost – magenta (purpurová).

Kvalitativní část výzkumu poté proběhla se skupinami žáků vybraných učitelkou českého jazyka a literatury podle našich požadavků. Jednalo se vždy o dívky a chlapce ze stejné třídy, tedy žáky osmých ročníků. Od učitelky jsme získali stručné informace o žácích: jejich křestní jméno, věk, známku z českého jazyka v pololetí a jejich vztah k literatuře. Záměrem bylo vybrat respondenty různého prospěchu a vztahu k četbě a literatuře, aby byl náš vzorek respondentů různorodý a výzkum co nejvíce objektivní.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon. Každé nahrávání trvalo přibližně půl hodiny. Byla nám poskytnuta samostatná klidná místnost, takže žáci nebyli rozptylováni. Žáci byli upozorněni, že je výzkumný projekt anonymní, každý může svobodně vyjádřit svůj názor a dojmy z ukázky. Jelikož od kvantitativní části výzkumu již uplynulo několik týdnů, dostali žáci ukázky předem k opětovnému přečtení, aby si jejich obsah osvěžili a mohli dobře reagovat při nahrávání ve skupinách. Při nahrávání měli všichni ukázky před sebou. Postupovali jsme chronologicky od jedné ukázky ke druhé.

¹¹ Medián je prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti čili hodnota, která rozděluje soubor dat na dvě stejné části. Medián není citlivý k extrémním hodnotám a lze určit i v případě, kdy neznáme všechny hodnoty souboru. (Chráška, 2007)

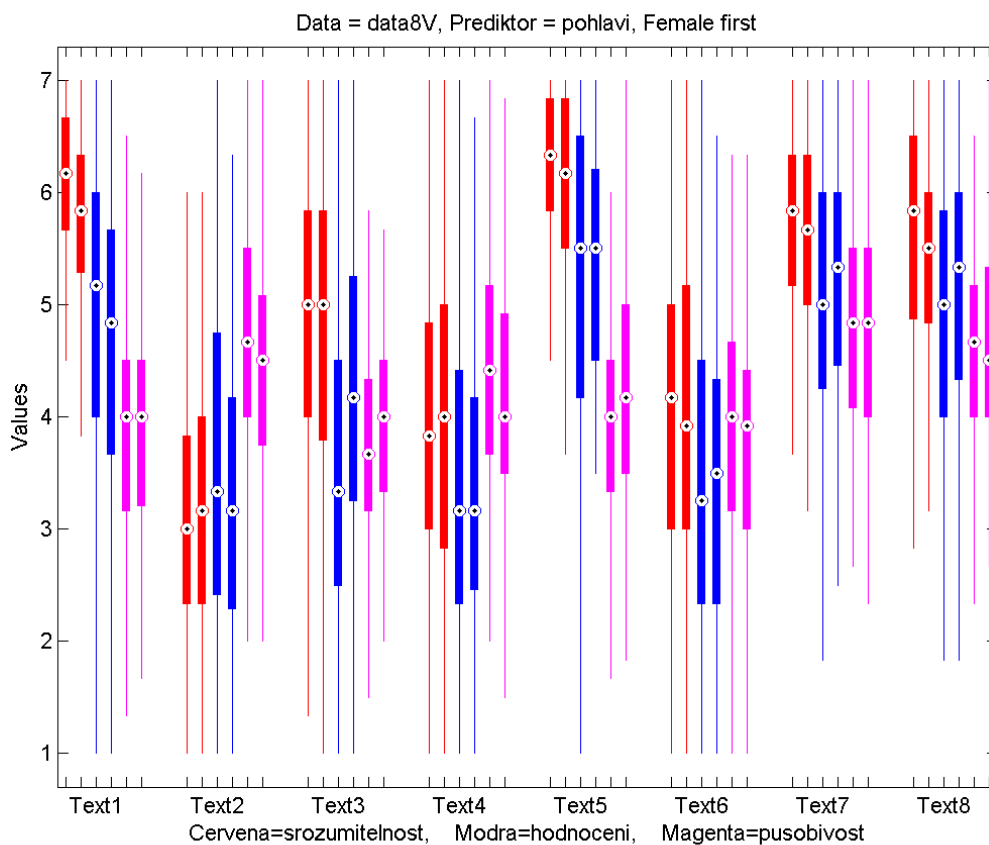
Ještě před zahájením nahrávání byl žákům vysvětlen postup a zodpovězeny dotazy. Žáci byli osloveni křestním jménem. Na rozproutění diskuse bylo položeno několik obecnějších úvodních otázek, které se vztahovaly ke čtenářským návykům respondentů. Ptali jsme se, zda žáci čtou, případně co, jestli chodí do knihovny a jestli někdy dostávají knihy jako dárek. Moderátorka se poté žáků ptala na jednotlivé ukázky.

Mezi otázky, které jsme pokládali žákům, patřily tyto:

- Jak se vám ukázka líbila?
- Jaká pasáž vás tam zaujala?
- Co se vám na ukázce nelíbilo?
- Jak na vás ukázka zapůsobila?
- Jaká je v ukázce atmosféra?
- Měli byste chuť si přečíst celou knihu?
- Našli byste v ukázce nějakou pasáž, která vás zaujala?
- Byla pro vás ukázka srozumitelná/vtipná/v dnešní době aktuální?

7 Zpracování výsledných dat

7.1 Kategorie pohlaví



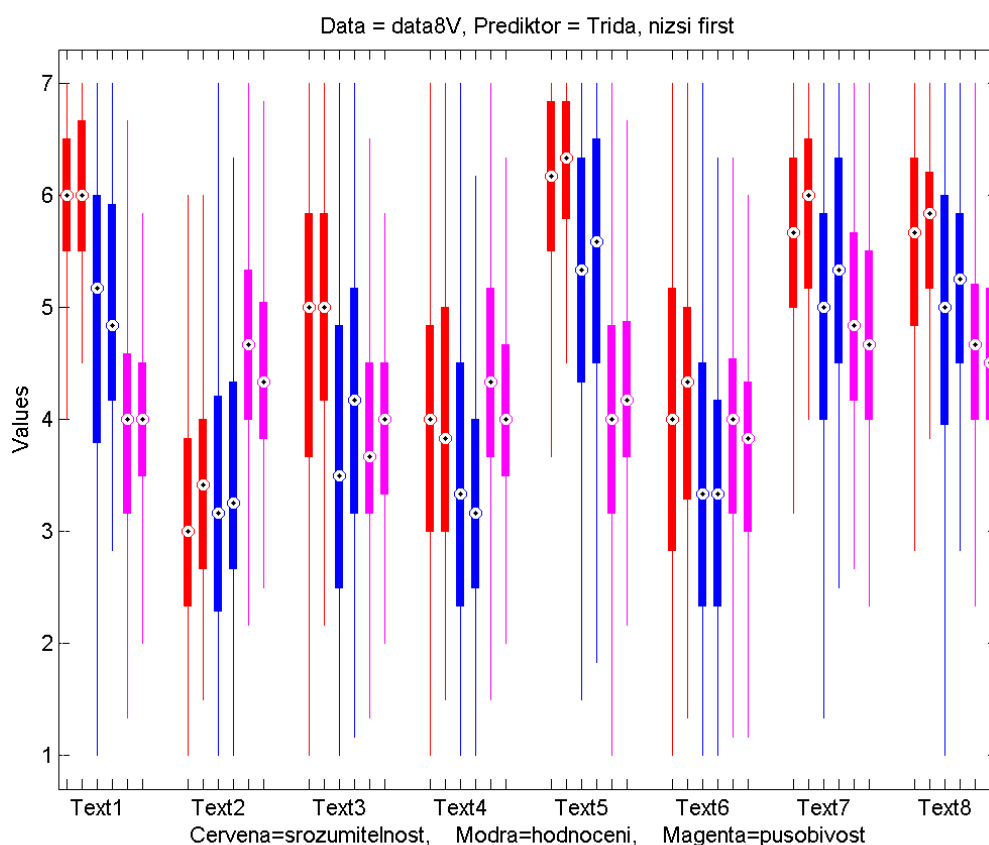
Graf 3: Pohlaví žáka

Pokud budeme chtít ukázky porovnat z hlediska pohlaví respondentů, zjistíme ne příliš překvapivou informaci: mezi výsledky dívek a chlapců jsou rozdíly. V našem grafu jsme porovnávali dívky (female – první sloupec u faktoru) a chlapce (druhý sloupec u faktoru). Rozdíly můžeme spatřit například v hodnocení. Z grafu vyplývá, že pro dívky byly působivější a zároveň hodnotily vyššími čísly texty 2 a 4 čili *Máj* a *Vyvolenou*, texty lyrické povahy. Naopak vyšší skóre v hodnocení i působivosti přidělili chlapci třetímu textu, který byl z knihy *Pán much*. Potvrdilo se tedy naše očekávání. Pozitivní hodnocení ze strany chlapců by mohlo být způsobeno žánrovou podobou ukázky, která se blíží dobrodružné literatuře a kde vystupují pouze chlapci. Jak jsme již zmiňovali, ukázka je plná akce, napětí, objevuje se přímá řeč a velké množství dějových sloves. *Pán much* je psán hovorovým jazykem blízkým mluvě dospívajících. Méně pozitivní hodnocení ze strany dívek potvrdila i slova dvou žákyní třídy tercie v rozhovorech v rámci ohniskových skupin:

„Ukázka mi nevadila, ale že by se mi nějak extra líbila, to taky ne, protože mě spíš nezaujal ten obsah té ukázky. Že kluci po havárii jsou na ostrově, ale jako že asi bych si ji celou nepřečetla...“

„Taky mě ten obsah moc nezaujal, ale zase na druhou stranu je to pěkně napsaný a čte se to dobře.“

7.2 Kategorie třídy

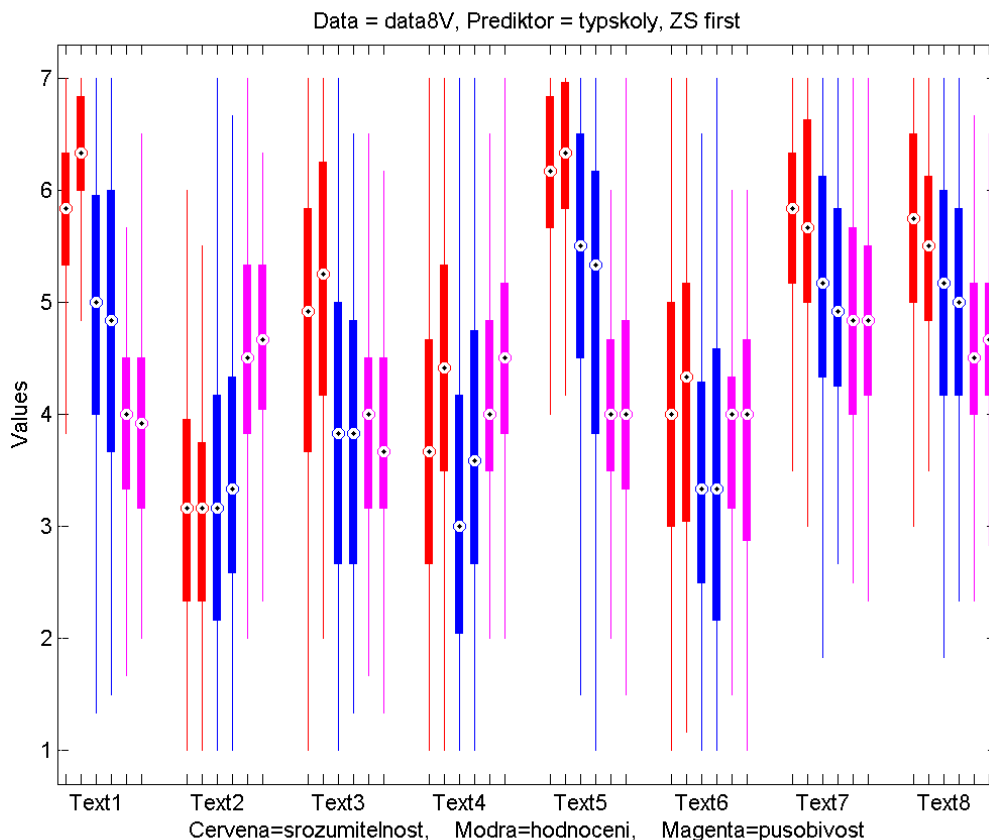


Graf 4: Třída, kterou žák navštívuje

Kvantitativní části výzkumu se zúčastnily osmé a deváté ročníky ZŠ, kvalitativní části již pouze osmé ročníky, na které byl výzkum primárně zaměřen. Od žáků devátých ročníků tedy nemáme k ukázkám žádné ústní hodnocení z rozhovorů v ohniskových skupinách. Údaje v grafu jsou výsledky žáků osmých (první sloupec faktoru) a devátých tříd. Mezi třídami nenajdeme žádný výraznější rozdíl. Deváté ročníky hodnotily pozitivněji ukázky 3, 5, a 7, stejně tak pro ně byla většina textů lehce srozumitelnějších než pro osmé ročníky. Nejvýraznější rozdíl v hodnocení vidíme právě u ukázky třetí – *Pán much*.

Pro osmé ročníky byly působivější lyrické ukázky 2 a 6 čili *Máj* a *Umění milovati*, zároveň však pro ně byly méně srozumitelné. Co se srozumitelnosti týče, mohlo by to být zapříčiněno větší čtenářskou zkušeností starších ročníků.

7.3 Kategorie typu školy



Graf 5: Typ školy, kterou žák navštěvuje

Našeho výzkumu se zúčastnili žáci základních škol i víceletých gymnázií. Rozdíly mezi nimi jsme zpozorovali v obou částech výzkumu. Z grafu můžeme vyčíst největší rozdíly u ukázky číslo 4 – *Vyvolená*. Tato ukázka z čítanky FRAUS 8 byla odlišná od ostatních především náboženským tématem. Jak jsme již zmiňovali dříve, tato ukázka je náročná tématem i jazykem, plná lyrických popisů a básnických obrátů.

Je patrné, že žáci základní školy (první sloupec faktoru) tuto ukázku hodnotili ve všech faktorech srozumitelnosti, hodnocení a působivosti nižšími čísly. Žáci ZŠ uvedli, že ukázka sice srozumitelná byla, avšak nezaujala je, nelíbila se jim:

„Mně ta knížka přijde taková, že pro ty, co nevěří v Boha, je to takový divný. Ale možná, že pro ty, kdo v něho věří, je to dobrý. Asi to čtou, já nevím.“

„Jo, je to srozumitelný, akorát že je to nudný...ten děj.“

Názory žáků nižšího gymnázia, v našem případě církevního, se však většinou lišily:

„Mně se tohle taky docela líbilo. Ta ukázka měla i takovou...jakože nápad měla svůj. A bylo to úplně odlišný od těch ostatních ukázek.“

„Tak mně se to líbilo. Akorát že občas teda jsem se musela vracet, protože já prostě... ta starší čeština mi dělá problém, takže občas jsem měla problém s nějakými slovy.“

Právě nad odlišným vnímáním ukázky z pohledu člověka věřícího v Boha či ateisty se pozastavila jedna žákyně-gymnazistka:

„Akorát já jak nejsem věřící, tak možná k té ukázce mám trošku jakoby odstup a mám na ni jiný pohled, než třeba B. (spolužačka, pozn. autorky), která věří, takže určitě to udělalo svoje.“

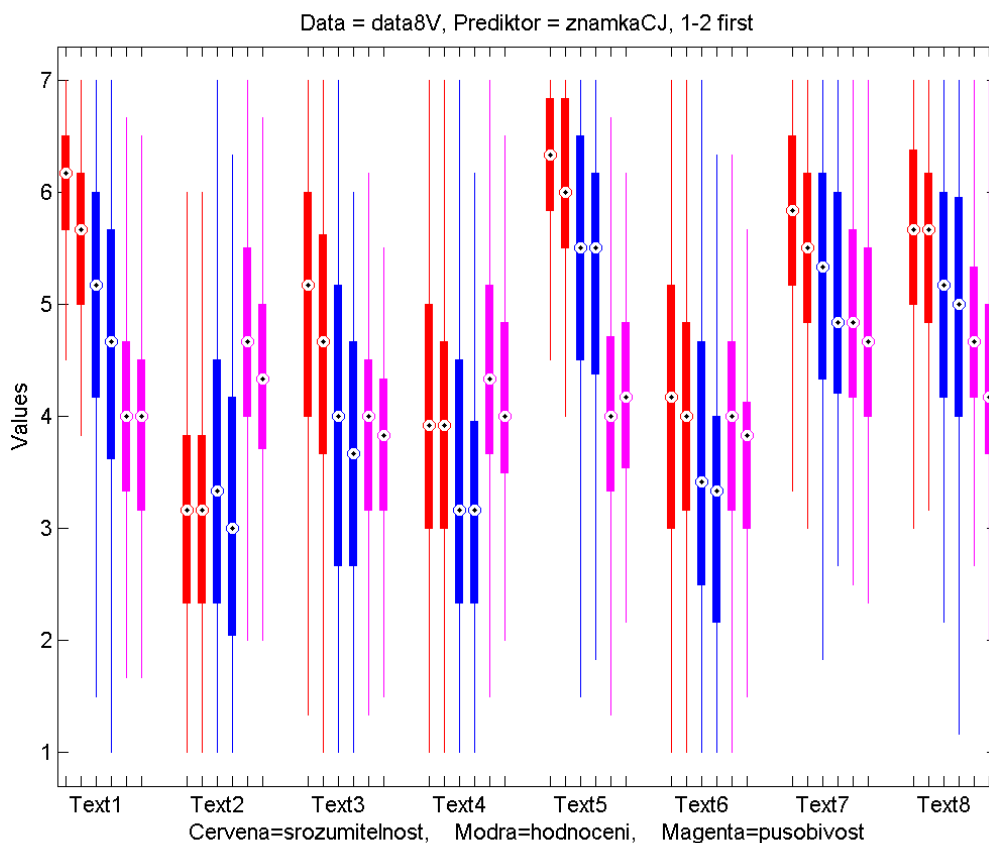
Vyšší srozumitelnost uvedli žáci gymnázií ještě u ukázky *Život k sežrání*, v rozhovorech se ale v tomto bodě shodovaly obě skupiny respondentů.

„Dobře se četla a dalo se to pochopit, protože u těch ostatních jsem třeba ani nepochopila, o co se jedná.“ /základní škola/

„Četlo se to dobře a jako myslím, že to byla jedna z nejlepších mezi tady téma... jako na čtení.“ /gymnázium/

Názory se naopak markantně rozcházely v rozhovorech u ukázky *Máj*. Moderátorka položila žákům otázku, zda se domnívají, že má smysl stále do čítanek zařazovat ukázky z literatury 19. století, jako je třeba *Máj* K. H. Máchy, číst tuto literaturu a učit se o ní ve škole. Někteří žáci na gymnáziu byli pro zařazování takovýchto ukázek, jako důvody uváděli, abychom touto cestou poznali, jak tehdy lidé uvažovali a psali. Další žákyně dodala: *„A ty myšlenky jsou tam určitě zajímavý, je škoda je ztratit.“* Žáci na základní škole měli odlišný názor. Domnívali se, že tato báseň již dnes vůbec aktuální není a nemá smysl, aby se těmito knihám na základní škole věnovala pozornost.

7. 4 Kategorie známky z českého jazyka



Graf 6: Zámka z českého jazyka

V této kategorii jsme rozdělili známky z českého jazyka na posledním vysvědčení žáků do dvou skupin: 1 - 2 (první sloupec faktoru) a 3 - 4 (druhý sloupec faktoru), jelikož žádný žák v dotazníku nevedl, že by měl z češtiny 5. Můžeme si povšimnout, že až na jedinou výjimku (působivost u ukázky *Hořké zrání Adriana Molea*) ve všech třech faktorech volili vyšší čísla žáci se známkami 1 - 2, ačkoliv rozdíly nebyly výrazné. Předpokládáme, že pokud mají žáci z českého jazyka a literatury dobré známky, předmět je baví, alespoň někteří z nich čtou a celkově je jejich porozumění textu na vyšší úrovni.

Hořké zrání Adriana Molea zapůsobilo rovněž méně i na žáky, kteří odpověděli, že čtou a navštěvují knihovnu. Mohlo by to být odůvodněno faktem, že tyto žáci vyhledávají čtenářsky náročnější, podnětější literaturu. V tomto smyslu se v rozhovorech vyjádřili někteří žáci tercie:

„No, mně to přišlo úplně stejné, jak ta první ukázka, prostě nenechalo to ve mně nic jako. Mně se zdají tyhle ukázky, tady ty deníkové typy o našich vrstevnících, se mi zdají takový o

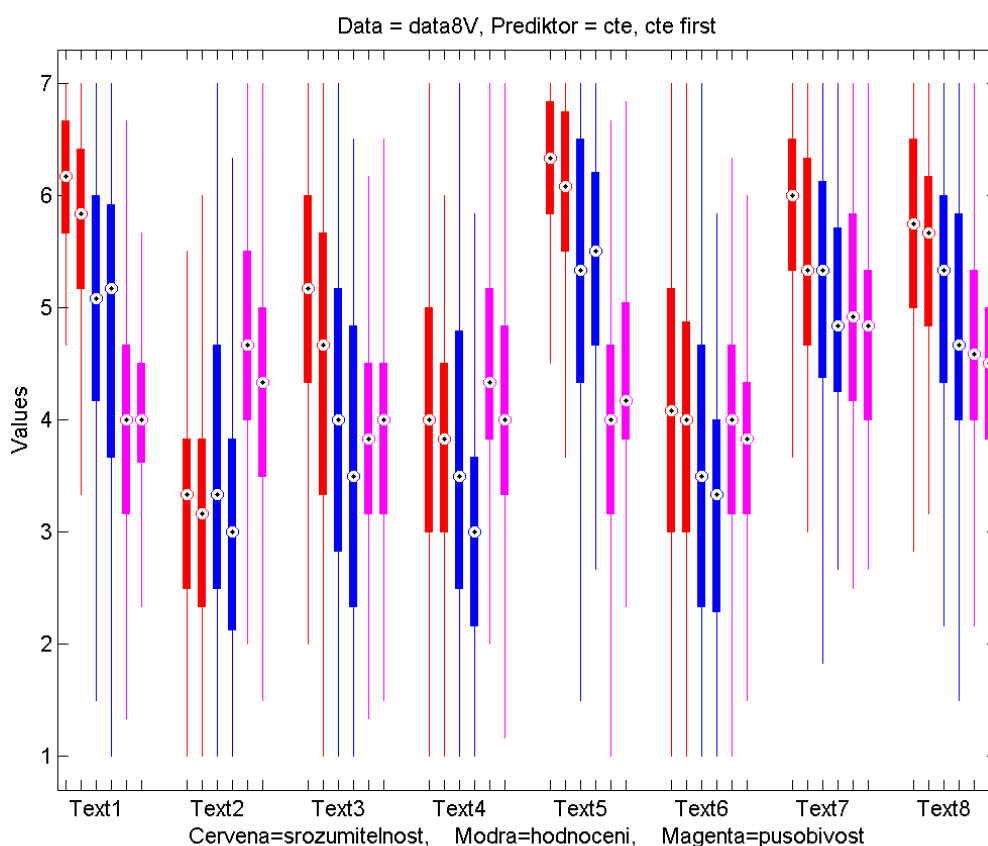
ničem. Jakože mi to přišlo takový trošku jako prázdný. Jakože asi to bylo mířený za účelem odlehčení a pousmát se nad tím, ale to u mě třeba nezafungovalo.“

Naopak žáci horšího průměru (známky 3 – 4) se vyjadřovali o ukázce kladněji. Zdůrazňovali především nenáročnost textu:

„Mně to zas přišlo jako takový odlehčení od těch ostatních, že jsem u toho jako nemusel moc přemýšlet. Jako bylo to někdy docela hodně stručný, ale bylo to někde i trochu zábavný. Nebo zábavný ne, ale bylo to spíš takový odlehčený, no.“

Pokud bychom se zaměřili na lyrické texty, můžeme rozdíly shrnout tak, že žáci se známkami 1 a 2 vnímali úryvky ve všech faktorech kladněji, rozdíly ovšem opět nejsou zásadně rozdílné.

7.5 Kategorie žák čte/nečte



Graf 7: Žák čte/žák nečte

Porovnáme-li grafy, které se žáků dotazovaly na to, zda čtou a zda chodí do knihovny, zjistíme, že se z velké části shodují. Z tohoto důvodu jsme vybrali pouze graf věnující se proměnné čte/nečte, kdy je možnost „čte“ zobrazena v prvním sloupci.

Výsledky můžeme stručně shrnout tak, že pro žáky-čtenáře a návštěvníky knihovny jsou ukázky ve většině případů srozumitelnější, působivější a lépe hodnocené. Nejvíce rozdílů najdeme ve faktoru hodnocení. Žáci – čtenáři hodnotí vyšším skóre zejména ukázky 3, 4, 7 a 8, návštěvníci knihovny potom ještě výrazněji i ukázku číslo 6.

Větší rozdíl v hodnocení ve prospěch čtenářů je patrný u ukázky osmé z knihy *Zlatí úhoři*. Žákyně tercie, jedničkářka, která pravidelně navštěvuje knihovnu, zajímá se o literaturu a hodně čte, se k ukázce vyjádřila takto:

„Takhle ukázka se mi moc líbila. Celkově téma světových válek a válek vůbec je pro mě hrozně zajímavý a ráda si o tom něco přečtu, něco se dozvím. Takže tohle jsem si přečetla moc ráda. Četlo se to hezky a taky mě to vtáhlo do děje a vlastně soucítila jsem s tou rodinou.“ Žáci-nečtenáři ukázku hodnotili povrchně a obecně.

Další rozdíly mezi čtenáři a nečtenáři vidíme například v pochopení a porozumění textu. Tak tomu bylo i u ukázky 3 – *Pán much*.

Chlapec-nečtenář uvedl, že se v ukázce hůře orientoval: *„No, mně spíš jako vadilo, že se tak skočilo do toho textu, jako do toho děje, do prostředka, i když vy jste to tady na začátku docela pěkně popsala, ale mně vadilo, jakože se tam takhle skočilo do toho a že najednou tam bylo všechno zmatený a tak.“* Neshodovaly se s ním dvě dívky-čtenářky, které neměly s porozuměním problém a v ukázce se zorientovaly dobře.

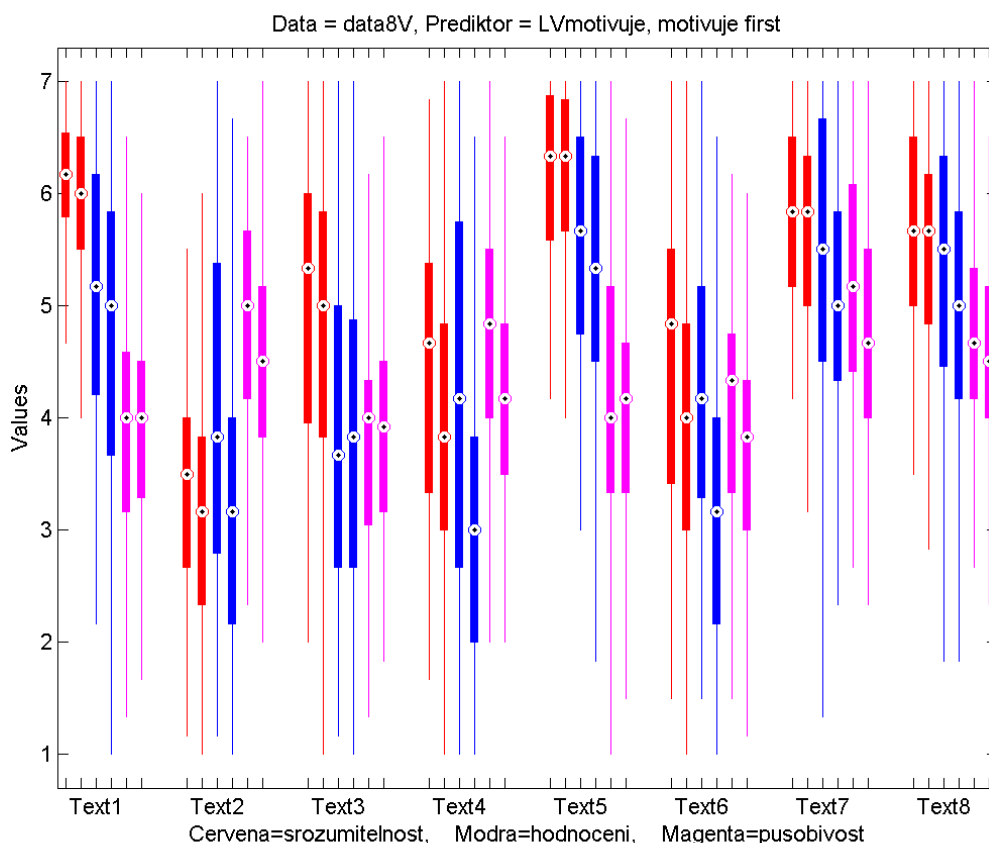
Žáci-čtenáři rovněž propojovali svoje čtenářské zkušenosti těchto úryvků s již dříve přečtenými knihami. U *Pána much* to byl Robinson, u *Škola Malého stromu* například Vinnetou a jiné mayovky.

Zároveň si můžeme všimnout, že humorné nenáročné ukázky 1 a 5 (*Život k sežrání, Hořké zraní Adriana Molea*) zaujmou více žáky, kteří nečtou. Tyto ukázky jsou psány ich-formou, hovorovým jazykem, nejsou složité na pochopení, jsou vtipné a děj je jednoduchý. Jak jsme se již zmiňovali v předchozí podkapitole, někteří žáci-čtenáři vyhledávají náročnější literaturu, a tak je tyto ukázky tolik nezaujmou. Tento rozdíl se nám zřetelně potvrdil při rozhovorech:

Dívka-čtenářka: *„Jako ta ukázka se mi moc nelíbila a když jsem to dočetla, tak jsem si pak říkala, vlastně co mi tím chtěl autor říct. Jakože to ve mně jako nic nezanechalo, nic hlubšího.“*

Dívka-nečtenářka: „Dobře se četla a dalo se to pochopit, protože u těch ostatních jsem třeba ani nepochopila, o co se jedná. Mně se to líbilo, že to bylo v našem věku, takže byl přiblížený ten děj, že ten kluk mu tam bylo patnáct, takže skoro jako my...“

7.6 Kategorie literární výchova žáka motivuje/nemotivuje



Graf 8: Literární výchova žáka motivuje/literární výchova žáka nemotivuje

Stejně jako u předchozí podkapitoly, i zde shrneme výsledky dvou proměnných. V dotazníku sémantického diferenciálu jsme se žáků ptali, zda je literární výchova baví a zda je motivuje. Výsledky těchto dvou proměnných se opět výrazně nelišily. V našem grafu je možnost „literární výchova mě motivuje“ zobrazena právě v prvním sloupci faktoru.

Opět se nám potvrdila domněnka, že žáci, které literatura baví a motivuje, hodnotili ukázky ve všech faktorech vyššími čísly. Nejvýraznější rozdíly vidíme u ukázek 2, 4 a 6. Ukázky 2 a 6 jsou úryvky lyrické povahy: *Máj* a *Umění milovati*. Pokud bychom se zaměřili například na jednu z nejznámějších českých básní *Máj*, zjistíme, že ve faktoru srozumitelnosti se žáci poměrně shodovali a báseň pro ně byla obtížnější k pochopení.

„Tak já celkově moc básně nemusím, protože se mi to špatně čte, nemůžu to pochopit, než mi to někdo vysvětlí.“

„Je to pěkná ukázka, akorát že teda jak je to napsaný tou starší češtinou, tak se mi to hodně špatně čte a musím...musím se vracet, abych to vůbec pochopila a abych věděla, o čem to je.“

„Tak občas jsem si nějakou větu musel přečíst dvakrát.“

„...blbě se mi to čte a mám problém tomu porozumět.“

Ukázce čtvrté – *Vyvolená* – jsme se již věnovali v podkapitole 7. 3.

Šestá ukázka *Umění milovati* měla u různých proměnných podobné výsledky – žáky příliš nezaujala. Byla vybrána z čítanky FRAUS jako neintencionální úryvek literatury s předpokladem, že mezi atraktivní patřit nebude. Jak jsme již zmiňovali, je psána složitým náročným jazykem s archaickými prvky, odlišným slovosledem a přechodníky. Ukázka žákům přišla nudná, neaktuální, nezajímavá jak obsahem, tak jazykem, většinou se špatně četla. Rozdíl ve výsledcích byl právě u grafu s motivací v literární výchově, v rozhovorech se to ale příliš neprojevovalo. Jedinou výjimkou byla žákyně – čtenářka z gymnázia, která uvedla, že ráda čte filosofické knihy. Její odpověď byla opačná než jejích vrstevníků:

„Mně se tahle ukázka líbila ze všech nejvíc, a kdyby mi dal někdo do ruky knížku, tak přísahám, že ji přečtu! A ta ukázka mě hrozně zaujala a líbila se mi čeština, líbila se mi myšlenka, jakou to jakoby neslo.“

8 Diskuse výsledků

Kvantitativní část výzkumu probíhala díky vstřícnosti učitelek poměrně hladce. Žáci se na přečtení a hodnocení ukázek soustředili a až na výjimky nepotřebovali k vyplnění více než jednu vyučovací hodinu. Několikrát se ovšem stalo, že se pozastavili nad významem slov v sémantickém diferenciálu, zejména pak u třetí části – faktoru působivosti, někteří dokonce žádali vysvětlení pojmů, jelikož netušili, co si pod nimi představit. Žádným výkladem pojmů ale žáci ovlivňováni nebyli a volba hodnoty faktoru byla ponechána čistě na nich samotných.

Zaměříme se nyní na výsledky boxplotů. Pokud bychom chtěli stanovit, které ukázky by patřily mezi nejoblíbenější, tedy ty, které dosáhly nejvyššího bodového ohodnocení u všech proměnných, byly by to ukázky číslo 1 (*Život k sežráním*) a číslo 5 (*Hořké zráním Adriana Molea*). Jsou to ukázky intencionální, z knih pro mládež, u nichž jsme očekávali, že budou pro žáky atraktivní, čtivé, zábavné. Ukázky jsou si žánrově podobné. Jsou psány v ich-formě z pohledu vrstevníků respondentů, kteří řeší podobné problémy. Texty jsou podány s nadsázkou, ironií, humorem. Nejvyššího skóre ve faktoru hodnocení dosáhla obecně ukázka 5 - *Hořké zráním Adriana Molea*.

Důvody zmiňovali i žáci v rozhovorech: „*Mě zaujala asi nejvíc. Mělo to hodně jednoduchý děj... Ten kluk myslí podobně jak my, že je ve stejném věku a prochází si něčím podobným čím my, takže přemýšlí stejně.*“

„*Docela vtipný to bylo a mně to připadalo, že je to hodně podobný takový tý první ukázce, že to bylo tak v našem věku. A líbilo se mi to asi víc než ostatní ukázky. Četlo se to dobře.*“

Ve všech grafech nám také shodně vyšly nejnižší hodnoty ve faktoru srozumitelnosti i hodnocení u ukázky číslo 2 – *Máj*, zároveň se ale překvapivě objevuje nápadný rozdíl v porovnání s faktorem působivosti. Působivost u *Máje* dosahovala spolu s ukázkou 7 a 8 nejvyšších pozic. Můžeme odhadovat, že je to způsobeno dramatickým dějem ukázky. Je možné, že ačkoliv žáci nemusí rozumět každému slovu v básni, všem básnickým obrátům a podobně, ukázka pro ně přesto zůstává působivá. Spolu s *Májem* měla nejnižší hodnoty ve faktoru hodnocení také čtvrtá ukázka *Vyvolená*.

Nejvyšší působivosti dosahovala ve všech faktorech ukázka číslo 7 – *Škola Malého stromu*. I když je děj napínavý a akční, je příběh podaný laskavě, s jemným humorem. Žáky zajímalo, jak příběh dopadl, jelikož v našem úryvku končil příběh otevřeně. Působivost mohla pro žáky spočívat v prostředí, v nebezpečné situaci, ve které se dědeček s vnukem nacházejí, v obětavosti dědečka, který nasadí vlastní život pro záchranu vnuka apod.

8. 1 Shrnutí dojmů z nahrávání v ohniskových skupinách

Žáci osmé třídy na základní škole byli mnohem méně ochotní se do nahrávání v ohniskových skupinách zapojovat. Na otázky moderátorky neodpovídali, nebo odpovídali jednoslovně, stručně, neúplně. Málomocný žák se rozmluvil více, do hloubky. Problém byl rovněž s komplexnějšími rozbory. Žáci například zmínili, že se jim ukázka líbila nebo nelíbila, ale už byl pro ně problém uvést proč. Během nahrávání byli žáci znuženi a ne moc sdílní, spolupráce tedy trochu vázla. Žádný žák během rozhovorů názorově nevyčníval, všichni se vyjadřovali k dané ukázce v podobném duchu (líbila – neutrální – nelíbila). To by mohlo být způsobeno i strachem z projevení odlišného názoru, z odsouzení či posměchu ze strany spolužáků, nebo jen neochotou se nad ukázkou hlouběji samostatně zamyslet. Při závěrečném dotazu na zhodnocení a přínosnost celého projektu to shrnula jedna žákyně slovy: „*Aspoň jsme se neučili...*“.

O poznání lepší spolupráce následně probíhala na nižším stupni gymnázia ve třídě tercií. Žáci odpovídali mnohem ochotněji, v ucelených a delších větách, zamýšleli se nad souvislostmi, reagovali na názory spolužáků a zapojovali se do diskuze u každé ukázky. Byli otevření a nebáli se sdílet svůj, třeba i odlišný, názor. Žáci na sebe reagovali ohleduplně, mnohdy se doplňovali, nebo se sebou vzájemně nesouhlasili, ale neostýchali se to dát najevo. Atmosféra byla celkově přátelštější a příznivější, což vytvořilo bezpečné prostředí pro sdílení.

Někteří žáci se dokonce do kvalitativní části nadšeně a dobrovolně přihlásili: „*... paní učitelka se ptala, jestli to chce někdo jít říct dobrovolně a vrátila nám ty papíry (papíry se všemi otištěnými ukázkami, pozn. autorky), tak já jsem šla, protože se mi dostala do ruky literatura, kterou já bych si sama asi nenašla a hrozně mě zaujala ta ukázka – ta šestka – o tý lásce. A fakt jsem si říkala: jo, třeba tam bude něco podobného, tak se dozvím něco. Tak to se mi líbilo.*“

Jiný žák gymnázia-nečtenář nám poskytl zpětnou vazbu naší činnosti: „*Mně to prvně přišlo jako hroznej vopruz, že jako musím ještě něco přečíst na konci roku, už jsem chtěl mít klid a ještě že sem musím jít, ale nakonec mi přišlo, že to bylo docela zajímavý, takhle se nad tím jako zamyslet nad těma knížkami. Ale jako původně mě to moc nelákalo.*“

Shrneme-li tyto poznatky, vidíme, že žáci na gymnáziu nejen ukázky lépe hodnotili v dotaznicích sémantického diferenciálu, ale také se komplexněji vyjadřovali u rozhovorů v ohniskových skupinách. Z tohoto můžeme usoudit, že žáci na nižším stupni gymnázia jsou v hodinách literatury více zvyklí o přečteném diskutovat, kriticky dílo zhodnotit, porovnat

s dříve přečtenými knihami a celkově se více zapojovat do výuky než žáci základní školy. Uvědomujeme si, že se tato situace může lišit v různých školách a třídách a že rovněž velmi záleží na přístupu vyučujícího (nejen) v hodinách literární výchovy.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat adekvátnost čítankových textů pro 8. ročník ZŠ a odpovídající ročník nižšího stupně gymnázia.

V teoretické části jsem analyzovala čítanku nakladatelství FRAUS pro 8. ročník, ze které byly vybrány některé úryvky pro výzkumný projekt. Zjistila jsem, že čítanka obsahuje velmi málo aktuálních ukázek, stejně jako ukázek z knih intencionálně zaměřených pro děti a mládež. Dle mého názoru by se daly vybrat pouze tři takové ukázky: Soví zpět, Hořké zraní Adriana Molea a dvě ukázky pohádek. Některé další ukázky postupem času začaly být k literatuře – zejména do čítanek - pro děti a mládež zařazovány (Kdo chytá v žitě, Jana Eyrová). Mnoho ukázek je však na první pohled pro žáky nezajímavých, obtížných, nezáživných, často vybraných ze starší české literatury. Není se pak čemu divit, že žáky nezaujmu, literatura je nebaví a nečtou. Pokud je do čítanek zařazována převážně klasická česká (popř. světová) literatura, je potom už na každém pedagogovi, aby sledoval novinky a žáky s aktuálními tituly v oblasti literatury pro děti a mládež seznamoval.

Literárnímu vzdělávání v České republice, zejména tradičnímu a inovativnímu pojetí literární výchovy na ZŠ, jsem se věnovala ve čtvrté kapitole. V české škole je stále zakotvený právě onen tradiční naukový přístup založený na memorování autor-dílo, než na interpretaci textů a četbě jako takové. Je to tedy hlavně na nás – (budoucích) učitelích - jaké metody a postupy výuky v literární výchově zvolíme. Z mezinárodních výzkumů PISA také vyplynulo, že úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků je pod průměrem zemí OECD. Naši žáci nejsou především schopni pracovat s textem, kriticky ho posoudit a zhodnotit. Budiž nám inspirací pojetí literární výuky v zahraničí, kde je (například ve zmiňovaných skandinávských zemích) kladen na práci s textem větší důraz.

K praktickému výzkumu byla využita metoda sémantického diferenciálu pro kvantitativní a metoda ohniskových skupin pro kvalitativní část. Metoda sémantického diferenciálu zkoumala faktor srozumitelnosti, hodnocení a působivosti ukázky na žáky 8. a 9. ročníků. Výsledky této části byly vyhodnoceny v podobě grafů – boxplotů. Ty jsem z hlediska různých proměnných v práci popsala a doplnila je postřehy žáků z druhé, kvalitativní, části výzkumu v podobě rozhovorů ve skupinách.

Z výzkumu vyplynulo, že ukázky s dětským a dospívajícím hrdinou jsou žáky na škálách hodnocení, srozumitelnosti a působivosti lépe hodnocené. Ukázky z literatury pro děti a mládež je zaujmu více než literatura neintencionální a próza více než poezie. Rozdíly se objevovaly mezi chlapci a dívkami, především pak ale v přístupu žáků k literární výchově a

čtení. Pokud je literatura bavila, motivovala, rádi četli a chodili do knihovny, hodnotili ukázky pozitivněji.

Tato diplomová práce pro mě byla opravdu přínosná. V rámci výzkumného projektu jsem měla možnost si vyzkoušet dvě různé výzkumné metody – sémantický diferenciál a rozhovory v ohniskových skupinách. Pro žáky výzkum představoval možnost vyzkoušet si něco nového, zpestřit si školní vyučování a setkat se s různými texty, z nichž alespoň některé je, doufejme, zaujaly. Výzkum byl obohacující i pro pedagogy, se kterými jsem na školách spolupracovala. Některé z učitelek projevily o zmíněný projekt hlubší zájem, například si ukázky okopírovaly, nebo mě poprosily o pozdější zaslání výsledků výzkumu a mé práce. Osobně mě nejvíce potěšila zpětná vazba od studentky gymnázia, které se projekt moc líbil, zaujaly ji vybrané knihy a ochotně se zúčastnila i nahrávání rozhovorů.

Domnívám se, že výsledky našeho výzkumného projektu by mohly přispět k efektivnější práci s textem a k oživení náplně hodin literární výchovy na druhém stupni základních škol a nižších stupních gymnázií. Věřím, že závěry výzkumu i ukázky vybraných textů se stanou pro učitele inspirací a podnětem k výběru vhodných, čtenářsky atraktivních a aktuálních ukázek pro žáky.

Použitá literatura

Monografie

- BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S. *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- EURYDICE. *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussels: Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency, 2011. ISBN 978-92-9201-179-6. Dostupné online: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf
- FALTÝN, J., NĚMEČKOVÁ, K., ZELENDOVÁ, E. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.
- HAVEL, J., KRÁTKÁ, V. Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, J. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. Strany 39-42. ISBN 80-7041-211-9.
- HEJSEK, L. *Mohou nám Finové pomoci zlepšit čtenářskou gramotnost?* In Svoboda jazyka – jazyk svobody. Ostrava: PdF, Ostravská univerzita v Ostravě, 2012.
- 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. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍK, T. a kol. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-6349-5.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné online: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf

- KUPIAINEN, S., HAUTAMÄKI, J., KARJALAINEN, T. *The Finnish Education System and PISA*. Helsinki: Ministry of Education Publications, Helsinki University Print, 2009.
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost: cesta ke vzdělávání* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7464-219-7. Dostupné online: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>
- NIKL, J. *Metody projektování učebních úloh*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 8070412305.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné online: <http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>
- SAHLBERG, P. *Finnish lesson: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2011. ISBN-13: 978-0-8077-5257-9.
- SPEITZ, H. *Country report. Norway*. Ministry of Education and Research, Language Education Policy Profile. 2003 – 2004. Dostupné online: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Country_Report_Norway_EN.pdf
- STARÝ, K. a kol. *Rozvoj čtenářských dovedností potřebných v praxi a při studiu vysokých škol uměleckého zaměření. Publikace nejen pro skupinu oborů 82 Umění a užité umění*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7481-017-6. Dostupné online: http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/publikace/publikace_p_82_unor_2015.pdf
- STARÝ, K. a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6.
- STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVEC, V., ŠIMONÍK, O., FILOVÁ, H. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PdF Masarykovy univerzity, 2003. ISBN 80-210-2698-7.
- ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: PdF OSU, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

TOLLINGEROVÁ, D. a kol. *K teorii učebních činností*. Praha: SPN, 1987.

ULVSETH, H. *Nordic education systems – primary and lower secondary school*. In EGELUND, N. *Northern Lights on PISA 2009: focus on reading*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2012. ISBN 978-92-893-2304-8. Dostupné online: <https://rafladan.is/bitstream/handle/10802/7971/FULLTEXT01.pdf?sequence=1> [cit. 2017-03-04]

VALA, J. *Poezie, studenti a učitelé: recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3922-8.

Časopisy

ČÍHAŘ, J. Krabicový graf (box-and-whisker graf) a jeho využití pro analýzu dat. *Excel Asistent Magazin*, 2008 5(1). ISSN 1801 – 2361. Dostupné online: <http://www.dataspectrum.cz/excelmag/download/eam0108.pdf> [cit. 2017-03-31]

HNÍK, O. K problému kvantity poznatků v literární výchově. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2016, 67(2), 83-87. ISSN 0009-0786.

CHVÁL, M. Kvalita výuky jako téma současnosti. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012, 62(3), 241-243. Dostupné online: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=737&lang=cs> [cit. 2017-03-20]

JANÍK, T. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobu jeho užívání. *Pedagogika*, 62(3), s. 224-261.

JANÍK, T., LOKAJÍČKOVÁ, V., JANKO, T. Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis Scholae*, 2012, 6(3), 27-55. ISSN 1802-4637.

LAUFKOVÁ, V., STARÝ, K. Problémy žáků 6. ročníku při interpretaci literárního textu. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2015, 65(5), 235-240. ISSN 0009-0786.

STARÝ, K. Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2014, 65(1), 20-28. ISSN 0009-0786.

STRAKOVÁ, J. Pedagogické činnosti českých učitelů v mezinárodním srovnání. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2010, LX(3-4), 81-96. Dostupné online: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1688&lang=cs> [cit. 2017-03-16]

STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC: hlavní zjištění a implikace pro vzdělávací politiku. *Pedagogická orientace*, 25(4), 2015, 509-527. Dostupné online: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3705/pdf_strakova [cit. 2017-01-21]

WILDOVÁ, R. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2012, **62**(1), 45-52. ISSN 0031-3815. Dostupné online:
http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_1az2_2012_05_%C4%8CTEN%C3%81%C5%98SK%C3%81-GRAMOTNOST_Wildova.pdf [cit. 2017-01-21]

Internetové zdroje

Březen – měsíc čtenářů [online]. [cit. 2017-03-03]. Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/brezen-mesic-ctenaru>

Celé Česko čte dětem [online]. 2014 [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/>

Česká sekce IBBY [online]. 2010 [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: <http://www.ibby.cz/>

Česká školní inspekce [online]. PIRLS (PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY), 18. 1. 2012 [cit. 2017-01-21] Dostupné z:
[http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy](http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)

Čtení pomáhá [online]. 2015 [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

Noc s Andersenem [online]. [cit. 2017-03-03]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/>

Norwegian Subject Curriculum, Ministry of Education and Research, 2013. [cit. 2017-09-04]
Dostupné z: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05?lplang=eng>

OECD. PISA 2015 Results in Focus, 2016. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

PIAAC: Mezinárodní výzkum dospělých [online]. ÚIV, 2011 [cit. 2017-01-21]. Dostupné z:
<http://www.piaac.cz/>

Rámkový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2016. [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Rosteme s knihou [online], [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/>

Čítanky

LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-422-8.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kristina Válková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Analýza čtenářské adekvátnosti čítankových textů pro žáky 8. ročníku ZŠ
Název v angličtině:	The Analysis of Reader's Adequacy of Reading Book's Texts for 8th Grade Students of Elementary School
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá analýzou čtenářské adekvátnosti čítankových textů pro žáky 8. ročníku ZŠ. Teoretická část se věnuje rozboru čítanky Fraus a způsobů literárního vzdělávání u nás a v zahraničí. Praktická část za pomoci výzkumných metod sémantického diferenciálu a rozhovorů v ohniskových skupinách zjišťuje vliv různých proměnných na vnímání ukázek u žáků.
Klíčová slova:	Čtenářská recepce, literární interpretace, čtenářství, čtenářská gramotnost, sémantický diferenciál, čítanky, literární výchova
Anotace práce v angličtině:	The diploma thesis deals with the analysis of reader's adequacy of reading texts in books for 8th grade students of elementary school. The theoretical part analyses Fraus reading book and different ways of literature education in the Czech Republic and abroad. The practical part surveys the influence of different variables on pupils' reception with the help of research methods – semantic differential and discussion in focus groups.
Klíčová slova v angličtině:	Reader's reception, literary interpretation, reading, reading literacy, semantic differential, reading books, literature education
Rozsah práce:	84 stran
Jazyk práce:	Čeština
Přílohy vázané k práci:	Úrovně způsobilosti čtenářské gramotnosti, dotazník sémantického diferenciálu, ukázky vybraných textů

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1: Úrovně způsobilosti na celkové škále čtenářské gramotnosti v mezinárodním výzkumu PISA

Příloha č. 2: Dotazník sémantického diferenciálu

Příloha č. 3: Ukázky vybraných textů

Úrovně způsobilosti na celkové škále čtenářské gramotnosti v mezinárodním výzkumu PISA

Úroveň	Skór	Charakteristika úloh na dané úrovni
6	↑ 698	Úlohy této úrovně obvykle vyžadují, aby čtenář logicky dedukoval a dělal přesná a podrobná srovnání. Čtenář musí prokázat důkladné porozumění jednomu textu či více textům či propojit informace z více než jednoho textu. Úlohy mohou vyžadovat, aby čtenář pracoval s údaji, se kterými není obeznámen a které si mohou navzájem výrazně protřešit. Také může být požadováno vypracování abstraktních kategorií k interpretaci daného textu. Úlohy na zhodnocení textu mohou vyžadovat, aby čtenář vytvářel hypotézy nebo s přihlédnutím k různým kritériím kriticky zhodnotil složitý text, který mu není obsahově blízký, a zároveň dokázal využít znalosti mimo daný text. Základem řešení úloh na získávání informací této úrovně je přesná analýza a detailní zpracování skrytých informací v textu.
5	↑ 626	Úlohy této úrovně zaměřené na získávání informací vyžadují, aby čtenář vyhledal a uspořádal několik informací dobře skrytých v textu a poznal, které z nich jsou relevantní. Úlohy na zhodnocení textu vyžadují provést kritické posouzení textu nebo vytvářet hypotézy založené na odborných znalostech. Jak úlohy na zpracování informací, tak úlohy na zhodnocení textu vyžadují úplné porozumění textu s neobvyklou formou nebo obsahem až do nejmenších podrobností. Pro všechny typy úloh této úrovně platí, že vyžadují práci s představami, které jsou v rozporu s očekáváními čtenáře.
4	↑ 553	Úlohy této úrovně zaměřené na získávání informací vyžadují, aby čtenář vyhledal a uspořádal několik informací ukrytých v textu. Některé úlohy vyžadují, aby čtenář interpretoval významy jemných jazykových nuancí v určité části textu na základě porozumění textu jako celku. Jiné úlohy na zpracování informací vyžadují schopnost vytvářet klasifikace a tyto klasifikace aplikovat v textu, který žákovi není obsahově blízký. Úlohy na zhodnocení textu na této úrovni požadují po čtenáři, aby využil všeobecné znalosti k vytváření hypotéz nebo ke kritickému zhodnocení textu. Čtenář musí prokázat přesné porozumění dlouhému nebo složitému textu, který má neobvyklý obsah nebo formu.
3	↑ 480	Úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal a v některých případech propojil informace, které musí splňovat více podmínek. Úlohy na zpracování informací této úrovně vyžadují, aby čtenář propojil informace z několika částí textu tak, aby stanovil hlavní myšlenku, pochopil vztahy nebo vysvětlil význam slova nebo fráze. Čtenář musí vzít v úvahu mnoho aspektů, aby mohl porovnávat, hledat rozporů nebo třdit. Často se stává, že požadovaná informace není v textu dominantní nebo je zde mnoho zavádějících informací. Text může obsahovat jiné překážky, jako např. myšlenky, které jsou v rozporu se čtenářovým očekáváním nebo jsou negativně formulovány. Úlohy na zhodnocení textu této úrovně vyžadují propojení, porovnání a vysvětlení textu nebo zhodnocení vybraného aspektu textu. Některé úlohy vyžadují, aby čtenář prokázal důkladné porozumění textu na základě propojení informace z textu s vědomostmi z každodenního života. Jiné úlohy nevyžadují úplné pochopení textu, ale požadují po čtenáři využít ne zcela běžné znalosti.
2	↑ 407	Některé úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal jednu nebo více informací, které lze vyvodit a které mohou vyhovovat několika kritériím. Jiné úlohy vyžadují rozpoznání hlavní myšlenky textu, pochopení vztahů nebo nalezení významu určité části textu, kde příslušná informace není dominantní a čtenář musí provést na nižší úrovni svůj vlastní úsudek. Úlohy této úrovně mohou vyžadovat, aby čtenář provedl určité srovnání vybraného aspektu textu. Typické úlohy této úrovně na zhodnocení textu vyžadují, aby čtenář dokázal porovnat nebo propojit text se znalostmi z každodenního života na základě vlastních zkušeností a postojů.
1a	↑ 335	Úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal jednu nebo více jednotlivých explicitně vyjádřených informací, aby rozpoznal hlavní myšlenku nebo autorův záměr v obsahově blízkém textu nebo aby propojil informace z textu s poznatky z každodenního života. Charakteristickým znakem této úrovně je, že požadovaná informace je v textu dominantní a nejsou zde žádné zavádějící informace nebo je jich málo. Čtenář je výslovně instruován, aby se zabýval souvisejícími faktory v úloze i textu.
1b	↑ 262	Úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal jednoduchou explicitně vyjádřenou dominantní informaci, která je jasně vyjádřena v krátkém, syntakticky jednoduchém textu, který mu je blízký jak svým obsahem, tak svojí formou, např. vyprávění nebo jednoduchý seznam. Běžně text pro usnadnění porozumění obsahuje některé nápadné prvky, jako je opakování informací, obrázky nebo známé symboly. Je zde minimum zavádějících informací. V úlohách vyžadujících interpretaci může čtenář provést jednoduché propojení za sebou jdoucích informací.

(Dostupné z: Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 43)

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		nesrozumitelná
komplikovaná		jednoduchá
nechápu		chápu
nejasná		jasná
odkrytá		skrytá
průhledná		neprůhledná

líbí		nelíbí
nečetl 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

Zdůvodnění:

UKÁZKA 2

srozumitelná		nesrozumitelná
komplikovaná		jednoduchá
nechápu		chápu
nejasná		jasná
odkrytá		skrytá
průhledná		neprůhledná

líbí		nelíbí
nečetl 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

Zdůvodnění:

UKÁZKA 3

srozumitelná		nesrozumitelná
komplikovaná		jednoduchá
nechápu		chápu
nejasná		jasná
odkrytá		skrytá
průhledná		neprůhledná

líbí		nelíbí
nečetl 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

Zdůvodnění:

UKÁZKA 4

srozumitelná		Nesrozumitelná
komplikovaná		jednoduchá
nechápu		chápu
nejasná		jasná
odkrytá		skrytá
průhledná		neprůhledná

líbí		nelíbí
nečetl 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

Zdůvodnění:

UKÁZKA 1

Život k sežrání (Mikaël Ollivier)

Patnáctiletého Bena trpícího nadváhou čeká pravidelná školní lékařská prohlídka.

Jediný, co je na školní lékařský prohlídce prima, je, že se člověk uleje z hodiny. Já tam byl místo fyziky. (...)

„Tys ještě nešel?“ řekla mi Claire a sedla si na chodbě vedle mě. Claire byla moje spolužačka. Zrudnul jsem, protože se mi líbila, a odpověděl jsem:

„Ne. Maj zpoždění... Tím líp, za Metzgerkou se zrovna neženu!“

Ale Claire nesouhlasila. Byla takovej ten seriózní typ, co se pořád šprtá, ale má blbý známky. Já to měl opačně: dělal jsem toho co nejmíň a procházel v pohodě. Na vysvědčení mi vždycky napsali: *Benjamin je skutečně nadaný, škoda že se trochu nesnaží.*(...)

„Tak co tam dělaj?“

V létě se z Claire stala nádherná, vysoká, hubená holka s úžasnou postavou. Nikdy jsem se necítil s holkama ve svý kůži, a teď jim navíc začínaly růst prsa!

Dveře od ošetřovny se přece jen otevřely a vyšel Nathan.

„Tak co?“ zeptal jsem se.

„Hnuska!“

To byla hlavní starost spolužáků: dozvědět se, jestli prohlídku dělá ženská, a když jo, tak jestli je hezká. Teoreticky jsme všichni chtěli, aby to byla kočka, já jsem ale přitom neměl pražádnou chuť promenovat se ve slipech před krásnou ženskou. Ve třídě byly dvě kategorie kluků: „ti, co to už dělali“ a „ti ostatní“. Doopravdy tam byly ještě dvě podkategorie, protože v tý „ti, co to už dělali,“ byli kluci, co mluvili pravdu a fakt to už dělali, a pak většina těch, co kecali a jen si zkusili francouzáka nebo sáhli nějaký holce na prsa. Já jsem byl bez váhání v kategorii „ti ostatní“: žádný francouzák, žádný osahávání, nic. Nicméně radši bych si lehnul pod Pendolino plný šrotu, než bych to přiznal před klukama. To jen na vysvětlenou, proč se mi ulevilo, že je doktorka hnuska.

„Benjamin Poiret?“ „Ano...“ „Odložte si.“ (...)

Hnuska je v případě té doktorky ještě eufemismus, to slovo nás minulý týden učila stará Chaulatová, naše profesorka francouzštiny. Doktorka měla větší knírek než já (což není žádný umění) a takovou nažloutlou pleť, čímž mi okamžitě připomněla – možná trochu přeháním - jednoho zloducha z Asterixe - Zakyslice páchnoucího po uzenáčích. (...)

Zůstal jsem jen ve slipech a Zakyslice si mě změřila od hlavy až k patě.

„Stoupněte si na váhu.“ Váha byla odjakživa můj nepřítel. Stoupnul jsem si na ni co nejpomaleji, ale obě tyče i tak bouchly do zářky a vylítly rychle nahoru. (...)

„Osmdesát devět kilo šest set,“ řekla.

Každá třída na světě by pro mě byla proti týhle ordinaci ráj.

„Můžete slézt,“ řekla katyně a šla zapsat čísla do mojí karty.

Pak mi změřila tlak a poslechla si ledovým stetoskopem tlukot srdce.

„Dobře. Teď třicet podřepů.“ „Co?“ „Třicetkrát na bobek a vstát, šup...“

Tak jsem to udělal, cítil jsem se asi jako kapr na stánku vpředvečer Vánoc. (...) Při třicátým dřepu jsem myslel, že mi srdce vyskočí ušima. Hned mi změřila na hodinkách puls, pak znovu tlak. Když to všechno zapisovala, pokoušel jsem se popadnout dech tak, aby to nebylo moc slyšet. Znova vstala, přiblížila se ke mně a bez varování mi stáhla slipy, jestli je všechno na svým místě.

„V pořádku. Můžete se zase obléct.“ To nemusela říkat dvakrát.

UKÁZKA 2

Máj (Karel Hynek Mácha)

Ted' na kamenný složen stůl
hlavu o ruce opírá,
polou sedě a kleče půl
v hloub myšlenek se zabírá;
po měsíce tváři jak mračna jdou,
zahalil vězeň v ně duši svou,
myšlenka myšlenkou umírá.

"Sok - otec můj! Vrah - jeho syn,
on svůdce dívky mojím! -
Neznámý mně. - Strašný můj čin
pronesl pomstu dvojím.
Proč rukou jeho vyvržen
stal jsem se hrůzou lesů?
Čí vinu příští pomstí den?
Čí vinou kletbu nesu?
Ne vinou svou! - V života sen
byl jsem já snad jen vyváben,
bych ztrestal jeho vinu?
A jestliže jsem vůlí svou
nejednal tak, proč smrtí zlou
časně i věčně hynu? -
Časně i věčně? - věčně - čas -"
Hrůzou umírá vězně hlas
obražený od temných stěn;
hluboké noci němý stín
daleké kobky zajme klín,
a paměť vězně nový sen.

"Ach - ona, ona! Anjel můj!
Proč klesla dřív, než jsem ji znal?
Proč otec můj? - Proč svůdce tvůj?
Má kletba -" Léč hluboký žal
umoří slova. Kvapně vstal;
noci řinčí řetězů hřmot,
a z mala okna vězně zrak
zalétá ven za hluky vod. -
Ouplný měsíc přikryl mrak,
než nade temný horní stín
vychází hvězdy v noci klín;
i po jezeru hvězdný svit,
co ztracené světlo se míhá.
Zrak vězně tyto jiskry stíhá,
a v srdce bolný vodí cit.
"Jak krásnáť noc! Jak krásný svět!
Jak světlo - stín se střídá!
Ach - zítra již můj mrtvý hled

nic více neuhlídá!
A jako venku šedý mrak
dál - dál se rozestírá:
tak - " Sklesl vězeň, sklesl zrak,
řetězů řinčí hřmot, a pak
u tichu vše umírá.

UKÁZKA 3

Pán much (William Golding)

Skupina chlapců je po letecké havárii uvězněna na pustém ostrově. Na obzoru uvidí plující loď, avšak zjistí, že na sebe nemají jak upozornit, jelikož jim vyhasl oheň. O oheň se měla starat ustanovená skupinka hochů, která se ale místo toho vydala na lov do lesa.

"Ralphe - kde je ta loď?"

Simon stál vedle Ralpha a díval se s ním k obzoru. Mauricovy kalhoty zapraskaly a povolily a Maurice je nechal ležet co nepotřebný vrak, vběhl do lesa a po chvíli se zase vrátil.

Kouř vypadal jako pevný uzlík na obzoru a zvolna se rozvíjel. Pod kouřem byla tečka, snad lodní komín. Ralph byl celý bledý, když promluvil sám pro sebe.

"Uvidí náš kouř."

Čuñas se teď díval správným směrem.

"Moc náramně nevypadá."

Otočil se a zadíval se na horu. Ralph uchváceně zíral na loď. Barva se mu vracela do tváří. Simon stál mlčky vedle něho.

"Já vím, že moc dobře nevidím," řekl Čuñas, "ale máme my vůbec nějaký kouř?"

Ralph ho odbyl netrpělivým mávnutím, oči stále upřené na loď.

"Ten kouř na hoře."

Maurice přiběhl a zadíval se na moře. Simon i Čuñas civěli na horu. Čuñas mhouřil oči, ale Simon pojednou vykřikl, jako by ho bodl.

"Ralphe! Ralphe!"

Naléhavost jeho výkřiku smýkla Ralphem po písku.

"Pověz mi," prosil Čuñas úpěnlivě, "máme vůbec nějaký signál?"

Ralph se opět podíval na kouř, který se rozptyloval po obzoru, a pak teprve na horu.

"Ralphe - prosím tě! Je tam vidět nějaký signál?"

Simon vztáhl bojácně ruku, aby se dotkl Ralpha, ale Ralph už utíkal mělkou částí bazénu, až voda stříkala na všechny strany, pak přes horký bílý písek a rovnou pod palmy. Za okamžik už zápasil s hustým podrostem, který začínal prorůstat polomem. Simon pádil za ním, pak se rozběhl i Maurice. Čuñas křičel:

"Ralphe! Prosím tě - Ralphe!"

Nakonec se i on dal do klusu a než přeběhl přes násep, zakopl o Mauricovy odhozené šortky. Za zády těch čtyř chlapců se kouř šinul zvolna po obzoru. (...)

Než Ralph dostihl spodního konce polomu, spotřeboval mnoho drahocenného dechu na sakrování. Páchal zuřivé násilí na svém nahém těle, jak se prodíral pichlavými šlahouny, až z něho krev jen crčela. Zastavil se přesně na místě, kde začínal příkrý výstup na horu. Maurice byl jen několik metrů za ním.

"Čuñasovy brýle!" zařval Ralph, "jestli oheň vyhas, budeme je potřebovat -"

Zmlkl a zapotácel se. Čuñas byl stěží v dohledu, teprve se začal škrábat vzhůru od pláže. Ralph se podíval na obzor, pak opět na horu. Neměl by raději doběhnout pro Čuñasovy brýle, nebo bude zatím loď už pryč? Ale co když vylezou až nahoru a oheň bude úplně vyhaslý a oni

budou muset čekat, než se Čuñas doplazí za nimi, a dívat se, jak lod mizí pod obzorem? Zmítaje se v kleštích nutnosti, zmučený nerozhodností, Ralph vykřikl:

"Pane bože, pane bože!"

Simon, který se právě rval s křovinami, zatajil dech. Obličej měl sešklebený bolestí. Ralph se potácel dál, celý rozdrásaný, a obláček kouře se stále vzdaloval.

Oheň byl vyhaslý. Poznali to okamžitě, vlastně se jen přesvědčili o tom, co ve skutečnosti věděli už dole na pláži, když na ně zakýval dým domova. Oheň byl vyhaslý, ani stopa po kouři, mrtvo. Hlídači zmizeli. Hromada čerstvého paliva byla připravena.

Ralph se obrátil k moři. Obzor se už zase rýsoval zcela neosobně, úplně hladký až na sotva znatelnou šmouhu dýmu. Ralph se klopýtavě rozběhl přes skály, zachytil se na pokraji růžového útesu a zaječel na lod':

"Vrat' se! Vrat' se!"

Pobíhal po útesu sem a tam, obličej stále obrácený k moři, a vrískal jako šílený:

"Vrat' se! Vrat' se!"

Přišel Simon a Maurice. Ralph na ně civěl vytřeštěnýma očima. Simon se odvrátil a utíral si vlhkost z obličeje. Ralph sáhl do svého nitra pro to nejhorší slovo, které znal.

"Ty sroulové nechali ten oheň vyhasnout."

UKÁZKA 4

Vyvolená (Julius Zeyer)

Maria vstala. Odložila vřeteno a vzala nádobu, aby vody načerpala pro ty lilie, jež v komnatě před dřevěnou mříží okna voněly a nyní žíznily. Když přišla ke studni, viděla tam neznámou ženu stát, opřenou o kmen sykomoru. Byla to postava nadmíru vysoká. Hustý závoj halil ji celou od hlavy až po paty, vlekl se za ní trávou a jeho řasami jevily se neurčité rysy obličeje nehybného, jakoby vytesaného z kamene. Oči té ženy plály horečně, ale dlouhé bílé vlasy, plynoucí jí po kolena, dodávaly jinak příšerné tváři velebu.

Maria pozdravila překvapeně neznámou, a načerpavši vody, pozvedla nádobu ke stařeně, aby pila. Cizinka však nápoj odmítla klidným posunkem ruky a řekla hlasem tichým, hlubokým, jenž z lůna země zdál se vycházet: „Nežízním po vodě... Je žízeň ještě druhá – a ty ji znáš, žízeň po hodině spásy všech národů. Hodina vyplnění slibu božího stojí už na prahu přítomnosti. Očekávání Izraele urychluje tlukot srdcí zbožných, a srdcem srdcí zbožných v Izraeli jsi, Maria, ty!“ Zpod závoje vycházel tlumeně a táhle hlas: „Než jsi byla počata v útrobach matky své, věděla jsem o tobě. Už tenkrát jsi byla posvěcena a naznačena za blahoslavenou mezi ženami!“

Ulekla se Maria velice těchto slov, zachvátilo ji posud neznámé nadšení, bylo jí, jako by duše její vzhůru vířila až do propastné výše nebes nejvyšších, a polita ruměncem zašeptala chvějícím se hlasem: „Nechtěj mě zahanbiti chválou bezměrnou... Co slova tvoje znamenají a kdo jsi?“

Cizinka mluvila dále při zhasínajících červácích, v rostoucím soumraku: „Země se chvěje radostí, neb po ní bude brzo kráčet ten, jenž jménem Páně přichází! Nastane království, které potrvá na věky věkův! Ó svatý míre boží! Beránci a vlkové, kůzlátka a tygrové na jedné nivě pást se budou a lvové kráčet smírně po boku bravu a pouhé dítě povede je... Vidím je ležet v jeslích... Znaveným hlasem už řekla nyní poutnice: „Porozumíš brzy slovům, jež ti pověděla starucha věků, Sabbatha, Sibyla hebrejská... Ret světější než můj ti všecko vysvětlí!“ Tak pravíc kynula jí Sibyla rukou a odcházela pomalu krokem vlečným, ale velkým, a zmizela v padající tmě...

Po celou noc a celý následující den byla Maria v nikdy nepoznaném posud ducha vlnění, bylo jí, jako kdyby žila mimo zem, bylo jí, jako kdyby stála před clonou, za kterou dlelo svaté a

hluboké tajemství... Tak rozjímal o tom celý den, avšak konala své práce obvyklé, a k večeru pak svou purpurovou přízi dopředla. (...)

Tu bylo jí, jak by si náhle byla vědoma jakéhos venku hnutí, jakéhos zavanutí zahradou, a náhle chvěl se celým domem jakýsi tajuplný zvuk. A vzhlédla Maria s podivem, neboť sama byla v domě, a dech jakýs ji ovanul... Přivřenými dveřmi, kam Maria pohlédla, se smykal ze zahrady dlouhý paprsek už skloněného k horám slunce a za ním náhle vznesla se jakási bílá zář, mocná jak požár, avšak bez hrůzy, a v nezemském tom plání zjevila se postava. To jinoch byl, vysoký, zářící v svém rouše jako z jíní utkaném, tvář jeho jako slunce zářila a oči jako nočních nebes prohvězdne hlubiny, v ruce třímal liliový stvol s třemi květy, a perutě jak z duhy stvořené a jiskřící se jako slunný kmit ho rozpjaty clonily, a hlasem zvučným jako hudba harf ji oslovil kloně se: „Bud' zdráva, Maria, ty plná milosti! Bůh s tebou je, ty požehnaná mezi ženami!“

Maria strachu nepocítila, klid nikdy sladší, posud nepoznaný duší její vládl. Že před ní stojí Gabriel, věděla náhlým vnuknutím, a kloníc hlavu v úctě pokorné před archandělem, mlčky čekala. „Neboj se, Maria, neb našlas milost před tváří Hospodinovou. Počneš a zrodíš syna a jméno jeho bude Ježíš, a synem Božím bude zván a králem bude velkým, neboť vládnout bude navěky.“

Jak v omračení řekla Maria, jsouc vědoma si svatých slibů svých, že zachová panenství své duše jak svého těla: „Kterak se to stane, když muže nepoznávám?“ A anděl řekl klaně se: „Duch svatý vejde v tebe a ten, jež zrodíš, bude z ducha svatého, a proto synem Božím slouti bude.“ Maria skloněná v nesmírné pokoře tak odvětila prostě anděli: „Jsem sluha páně, ať stane se mi dle tvých slov.“ Když hlavu opět vztyčila, neviděla více zjevu, sladký soumrak zaplavoval komnatu, kde lilie tiše kvetly v bílé nádheře.

UKÁZKA 5

Hořké zrání Adriana Molea. Z deníku adolescenta (Sue Townsendová)

Úterý, 13. dubna

Zeptal jsem se otce, proč se s matkou oženil. Bylo to, jako bych otevřel stavidla! Vyvalila se patnáct let shromažďovaná hořkost a zloba. „Ať neuděláš stejnou chybu jako já, Adriane. Vysvětlil mi, že mou matku poznal, když se nosily minisukně. Řekl, že matka měla tehdy parádní lýtka a stehna.“

Šokovalo mě, že nevidí nic než sex. Řekl jsem mu, že já Pandoru miluju kvůli tomu, že je chytrá a má soucit se slabými, chudými a utiskovanými. Otec se odporně zachechtal a řekl: „No jasně! Jenže kdyby Pandora byla škaredá jak noc, tak by sis jejího IQ a praštěného jemnocitu ani nevšim.“

Náš první chlapský rozhovor zakončil slovy: „Koukej, synáčku, ať tě vůbec nenapadne ženit se dřív, dokud s tou buchtou nestrávíš pár měsíců v jedné místnosti. Jestli nechá válet kalhotky na zemi dýl jak tři dny, nech ji plavat!“

Pátek, 16. dubna

Ve tři ráno mě probudila mučivá bolest zubů. Snažil jsem se trpět potichu, ale vzlyky vyvolané nesnesitelnou trýzní musely zřejmě proniknout až k rodičům do pokoje, protože otec ke mně vtrhnul a požádal mě, abych byl zticha. Potom se probudila matka. Pak spustili ti zatracení ptáci. A tak jsem opět sledoval, jak šedé spáry úsvitu pronikají temnou nocí.

Pondělí, 19. dubna

Ve 14.30 zubař, ach jo!

16.00: Jsem bez předního zubu.

Když jsem se potácel z ordinace a svíral si umrtvenou čelist, zubař mi řekl, že mě často vídá, jak se cestou ze školy cpu tyčinkou Mars, a že to bude jen a jen moje chyba, jestli budu ve třiceti bez zubů. Napříště budu chodit jinudy.

Úterý, 20. dubna

Dneska ráno jsem si nedokázal představit, že půjdu s tou dírou do školy, a tak jsem zůstal v posteli až do 12.45. Poprosil jsem matku, aby mi napsala omluvenku. Při odpolední kontrole docházky jsem ji dal slečně učitelce. Navztekaně si ji přečetla a pak řekla: „Tvoje matka je aspoň upřímná. To je příjemná změna v té hromadě lží, co člověk dneska může očekávat od většiny rodičů.“

Dala mi omluvenku přečíst. Stálo v ní:

Milá slečno učitelko,

Adrian dneska dopoledne nešel do školy, protože až do 12.45 nevylezl z postele.

Srdečně Pauline Moleová

Pro příště si nechám psát omluvenky od otce. Je to rozený lhář.

Neděle, 9. května

Právě jsem si uvědomil, že jsem nikdy neviděl: opravdickou mrtvolu, 2. ženskou bradavku. Požádal jsem Pandoru, aby mi ukázala alespoň jednu bradavku. Odmítla. Snažil jsem se jí vysvětlit, že je to v zájmu rozvoje mých životních zkušeností, ona si ale zapnula svetr až ke krku a odešla.

Pátek, 14. května

Proč, ach proč jenom jsem chtěl zrovna na Pandoře, aby mi ukázala bradavku! Úplně stejně by posloužila kterákoliv cizí bradavka. Nigel říká, že Sharon Bottsová člověku ukáže za 50 pencí a kilo hroznů úplně všechno.

Neděle, 16. května

Matka pořád zvrací. To má z toho, že ponocuje a chlastá do čtyř do rána. Otec je ještě v posteli, ale brzo bude muset vstát. Slíbil babičce, že ji po svačině vezme na výstavu květin. Babička si tam koupila dvanáct odnoží růží, pytel s hnojivem a vázu s amorkem z umělé hmoty. Otec koupil odnož růže, která se jmenuje „Pauline“. Sentimentálně se s matkou na sebe culili a drželi se za ručičky. Tak jsem je nechal být a šel si prohlídnout polici s jedy.

Středa, 19. května

Pandora mlčí. Když se potkáme ve škole, dívá se skrz mě, jako bych byl neviditelný. Zeptal jsem se Nigela, kde bych našel Sharon Bottsovou. Taky jsem zašel do zeleniny, abych se podíval, co stojí kilo hroznů.

Pátek 21. května

Matka se mě zeptala, jestli mi nevadí, že jsem jedináček. Řekl jsem, že jsem naopak rád.

Sobota, 22. května

Otec se mě zrovna zeptal, jestli bych chtěl bratříčka nebo sestřičku. Řekl jsem, že ani jedno. Co je to posedlo, že pořád žvaní o dětech? Doufám, že je nenapadlo nějaké adoptovat. Jako rodiče jsou příšerní. Stačí se podívat na mě. Jsem z nich mišuge.

UKÁZKA 6

Umění milovati (Publius Ovidius Naso)

Rady mužům

Bud' výmluvný!

Uměním krásným se uč, to radím ti, mládeži římská,
ne, abys hájila jen viníky, mající strach:
jako as přísný soudce i vybraný senát a národ
podlehne obratné řeči, divák jí podlehne též.
Ukryj však tuto moc, svou výmluvnost na odiv nestav,
vzdálena buď tvým ústům nadutá, přepjatá řeč.
Před něžnou milenkou řeční jen ten, kdo rozumu nemá;
často již přehnaný dopis vyvolal u dívky hněv.
Mluva ať důvěru budí a užívá výrazů běžných,
přítom lichotných přec, jako bys mluvil ty sám.

Vytrvej!

Jestliže nepřijme dopis a nečtený pošle ho zpátky,
doufej, že jednou ho přečte; proto jí neustaň psát!
Časem i vzpurní býci se do pluhu zapřáhnout dají,
časem i tuhou uzdu snášet se naučí kůň;
otře se železný prsten, když stále se na prstě nosí,
zbrousí se zahnuté rádlo, stále když obrací zem.
Copak je tvrdší než skála, co naopak měkčí než voda?
A přece měkká voda vyhloubí úbočí skal.
Nad samou Pénélopou (jen vytrvej!) zvítězíš časem,
spatříš sic pozdě pád Tróje, přece však spatříš ten pád.
Nenuť jí, přečte-li dopis a nechce ti odepsat na něj:
dbej jen, ať lichotky tvé stále a stále si čte!
Byla-li povolná číst, též odepsat bude pak svolná
postupně, zvolna co krok, přijde ti vítězství tvé.
Možná že z počátku též ti přijde jen nevlídný dopis,
ve kterém bude tě žádat, abys ji nedráždil již.
Bojí se toho, co žádá, co nežádá, přeje si: útok!
Brzy se splní tvé přání, stále jen v patách jí buď!

Rady ženám

Ladná chůze

Věnujte všem těm věcem (vždyť prospějí!) proto svou péči:
učte se ladně nést, ženský jak žádá si krok.
Jeví se pŕvabu část i v chůzi, a nelze ji zhrdat:
dovede neznámé muže zvábit i odpudit též.
Ovládá jedna hru boků, vzduch vlající tunikou chytá,
při chůzi napjaté nohy, pyšně se nese co krok;
jiná zas, červená v tváři, jak manželka sedláka ze vsi,

šmatlavým krokem se plouží, šinouc se ztěžka sem tam
Pravá bud míra i zde, jak v mnohém: z těch chůzí je první
pružnější nežli slušno, druhá má selského cos.
Dolní část ramene svého a horní část paže měj nahou,
aby, kdo nalevo sedí, mohl tak s údivem zřít.
Bělostné pleti to především sluší: to kdykoli vidím,
toužím zlíbati rámě, pokud až odkryto jest.

Dělejte drahoty, podněcujte žárlivost a odvahu

Čeho se dosáhne snadno, to nadlouho neživí lásku,
někdy i odmítnutím přerušte radostné hry.
Ctitel ať před vchodem leží a naříká: "Ukrutná bráno,
mnoho ať pokorně prosí, mnoho ať láteří zas!
Nesnesem sladkosti již, lék hořký ať opět nás vzpruží!
Často i v příznivém větru přece se potopí člun.
Tohleto manželům brání mít v horoucí lásce své ženy,
neboť se slučují s nimi, kdykoli zachce se jim.

UKÁZKA 7

Škola Malého stromu (Forrest Carter)

Pětiletý sirotek Malý strom vyrůstá u babičky a dědečka, indiánů z kmenu Čerokiů. Na samotě v horách se postupně učí žít v souladu s přírodou a indiánskými tradicemi, porozumět chování zvířat, obstarat si potravu apod.

Toho dne dědeček ležel na břehu, když už předtím vylovil z vody sumce. Nemohl jsem najít žádnou rybí dutinu, a tak jsem šel dolů po proudu. Lehl jsem si, strčil ruce do vody a pátral po dutině. Náhle jsem vedle sebe uslyšel nějaký zvuk. Bylo to suché zaharašení, které se zrychlovalo, až se proměnilo v neustálé drnění.

Obrátil jsem tím směrem hlavu. Byl to chřestýš. Přípraven udeřit, hlavu ve vzduchu, díval se na mě sotva šest palců od mé tváře. Strnul jsem, nemohl jsem se ani pohnout. Byl tlustší než má noha a viděl jsem, jak se mu pod suchou kůží vlní žebra.

Zuřil. Dívali jsme se jeden na druhého. Šlehal mi jazykem málem u obličej, rudé zlé oči přivřeně. Koncem ocasu vířil čím dál rychleji, chřestivý zvuk se stále stupňoval. Pak se jeho hlava ve tvaru velikého V začala trochu komíhat sem tam, rozhodoval se, na kterou část mého obličej udeřit. Věděl jsem, že mě chce uštknout, ale nedokázal jsem se ani hnout. Na mě a na hada padl stín. Kroky jsem neslyšel, ale věděl jsem, že to je dědeček. Tiše a lehce, jako by chtěl poznamenat jen něco o počasí, dědeček řekl: „Nevobracej se, ani se nehni, Malej strome, ani nemrkej.“ Což jsem ani nemohl. Had zvedl hlavu a chystal se zaútočit. Zdálo se mi, že se nikdy nepřestane zvedat.

A pak, jedním rázem, se mezi mým obličejem a hadem objevila dědečkova velká ruka. Chřestýš se vztyčil ještě víc. Začal syčet a bez přestání chřestil. Kdyby dědeček pohnul rukou, nebo ji odtáhl, had by mě uštkl rovnou do tváře. To jsem věděl docela jistě. Ale nestalo se. Ruka tam stála pevně jako skála. Viděl jsem silné žíly na horní straně dědečkovy paže. Stály na ní kapičky potu, třpytily se na kůži předloktí, hnědé jako med. Ruka se nechvěla, ani se nepohnula.

Chřestýš zaútočil rychle a tvrdě. Zasáhl dědečkovo předloktí jako kulka; ale ani teď se ruka nepohnula. Viděl jsem, jak se jehličky jedovatých zubů zabořily do svalů, chřestýšovy čelisti objaly téměř polovinu dědečkovy paže.

Pohnula se však druhá dědečkova ruka. Chytil chřestýše za hlavu a stiskl. Chřestýš se odpoutal od země a začal se svíjet kolem druhé paže. Mlátil dědečka po hlavě svým chřestidlem a bil ho do tváře. Ale dědeček nepustil. Hada jednou rukou úplně udusil, až jsem slyšel, jak mu praskla páteř. Potom s ním praštil o zem.

Dědeček si sedl na zem a vytáhl dlouhý nůž. Rozřízl místo, kam ho had uštkl. Krev mu tekla po ruce a po předloktí. Lezl jsem po dědečkovi, byl jsem slabý jako moucha, zdálo se mi, že se snad už nikdy nepostavím. Opřel jsem se o dědečkovu ruku a pomalu se vztyčil. Dědeček sál krev z řezných ran a plival ji na zem. Nevěděl jsem, co mám dělat, dostal jsem ze sebe jenom: „Dík, dědečku.“ Dědeček se na mě podíval a usmál se. Krev měl rozmazanou po ústech a tvářích.

„Himlkruci,“ řekl dědeček, „že sme tomu zkurvysynovi dali co proto, ne?“

„Ano, pane,“ řekl jsem a hned mi bylo lepší. „Dali jsme mu co proto, zkurvysynovi.“ Ačkoliv jsem si vlastně nedokázal uvědomit, že bych se při tom nějak zvlášť vyznamenal. Dědečkova ruka začínala rychle otékat. Modrala. Vzal svůj dlouhý nůž a rozřízl rukáv jelenicové košile. Paže už byla dvakrát silnější než ta druhá. Dostal jsem strach.

Dědeček sundal klobouk a začal si ovívat obličej. „Horko jak v pekle,“ řekl. „Trochu divný v tomle ročním období.“ Tvář se mu podivně měnila. Teď už mu začala modrat i paže.

„Doběhnu pro babičku,“ řekl jsem a dal se do běhu. Dědeček se za mnou díval, oči upřené na mě, ale jakoby z velké dálky.

„Asi si dám dvacet,“ řekl měkce, „bude mi líp.“

Běžel jsem stezkou dolů. Země jsem se dotýkal snad jen prsty. Neviděl jsem dobře, oči jsem měl zamžené slzami, ačkoliv jsem neplakal. Když jsem doběhl do údolí, měl jsem pocit, jako bych měl na prsou oheň. Chvillemi jsem padal, dokonce i do potoka, ale hned jsem se vyškral a hnal to dál. Odbočil jsem ze stezky a dral se křovím a trním. Věděl jsem, že dědeček umírá.

UKÁZKA 8

Zlatí úhoři - Kapři pro wehrmacht (Ota Pavel)

Nacházíme se v době druhé světové války v Československu. Pavlovi jsou Židé. Tatínek má druhý den odjet do koncentračního tábora. Nacisti mu zabavili rybník, ale on jim své milované kapry odmítá nechat. Co vymyslí?

Hned na začátku okupace vzali mému tatínkovi buštěhradský rybník. „Copak může žid chovat kapry?“ domlouval mu starosta. Buštěhradský dolní rybník se stal už dřív tatínkovou láskou, byl do něho zamilován jak do slečny. (...)

Tatínek chodil v dobách míru podle rybníka, v papírovém pytlíku míval žemle a krmil své kapry jak slepice: „Tumáte, kluci. Na. Na.“

Kapři připlavali, otevřeli vždycky tlamu, slupli žemli a šups! ladným obratem zpátky pod vodu. Dával je také přikrmovat mlatem z toho blízkého pivovaru a kapřiči vypadali jak buchtičky. Rostli, no zrovna jako z vody. Když přišli Němci, vzali je jako mnoho jiných věcí do zajetí. Jinak nám neměli Němci co sebrat, protože tatínek byl chytřej a už dlouho před válkou říkal, že se v naší rodině všechno projí, propije a užije (maminka mu občas vyčítala, že užíval hlavně sám). (...)

V noci se mnou někdo ve tmě zatřepal:

„Vstávej, kamaráde, vstávej.“

Třásl se mnou tatínek, občas mi říkal kamaráde. Mně se ven nechtělo, v pokoji byla ukrutná zima. Klepaly se mi zuby, třásl jsem se po celém těle. Oblékl jsem se, ve vedlejší místnosti stála maminka, dala mi zimníček a čepici. Něco se dělo, a já neměl tušení, co.

Maminka mi řekla:

„Táta na tebe čeká na dvoře.“

Sešel jsem ze schodů, tatínek tam stal a v ruce měl sekyru a balík pytlů. Dostal jsem strach. Kývl na mě. Šlapal jsem za ním po ztvrdlém sněhu, křupal nám pod nohama a dělalo to rachy — rach. Tatínek nemluvil a mířil k rybníku. Za topoly se objevil ten jeho rybník, vypadal jak v pohádce, celý zamrzlý, a nad ním rozsvícený měsíc. Všude ticho, náramný ticho. Tatínek začal pod Hudečkovíc ořezávat led. Šel kus do rybníka, led mu zněl pod sekyrou jak varhany v kostele. Pak se ke mně otočil:

„Kapři se dusí. Nevysekali jim díry.“

Rozkročil se a udeřil do ledu. Zadunělo to noci a já se zachvěl.

Řekl:

„Tady to uděláme!“

Stál a sekal do ledu. Ledová sprška mu třísnila šaty a obličej. Vysekal čtverec ledu a vytáhl ho z vody. Obrátil se ke mně:

„Musíme počkat, kamaráde. Za pár minut připlavou.“

Díval jsem se jako očarován do průsvitné vody, kde se rýsoval každý záhyb dna a každý kamínek. Voda se chvěla a prostupovaly ji ze vzduchu životadárné bublinky, ten čtverec vody vypadal jak studánka pro kapři pocestné.

Tatínek tomu rozuměl, najednou se v ty křišťálové vodě objevil tmavý oválovitý stín a proplul pod námi. Vrátil se. Kapr. A jaký kapr! Vystrčil ven kulatou hubičku a lupal při hladině po vzduchu. Vtom připlul další. Chovali se jak omámení, vůbec jim nevadilo, že tam stojíme a koukáme na ně. V několika vteřinách se jimi hladina zaplnila a stále jich přibývalo. V té chvíli propadl tatínek čemusi hlubokému, neznámému, klekl si na led, vyhrnul rukávy a začal je hladit po hlavách a hřbetech, laskal se s nimi a mumlal:

„Kapříci moji. Kapříci.“

Hrál si s nimi a oni se mu sjížděli k rukám jak jeho děti, v tom svitu měsíce zlatí a stříbrní, zářili jako svatí, nikdy později jsem podobné kapry neviděl. Převaloval je na rukou, zdvihal je a pouštěl a přitom si něco broukal. Pak vstal, měsíc mu zrovna svítil do obličej, a měl ve tváři takový spokojený výraz. Šel k pytlům a vytáhl schovaný podběrák. Vzal jeden pytel, přistoupil k díře a nabral prvního kapra. Teď teprve jsem to pochopil a dostal pořádný strach. Zatahal jsem ho za rukáv:

„Tatínku, pojď pryč. Jestli nás chytí, tak nás zabijou.“

Podíval se na mě nepřítomným pohledem a dneska vím, že by mu tenkrát bylo jedno, kdyby ho chytili a na místě ubili. Nemohl odejít a nechat Němcům své kapry.

Už se s kapry nemazlil. Nandával je do pytlů, nosili jsme je domů a maminka je rozdělávala do nádob. Náš barák se plnil odshora dolů vodou. Kapři plavali v kbelících, ve vaně, v kádích, ve starých koňských žlabech v maštali. K ránu, kdy už měsíc přestával svítit a mráz přituhoval, byli jsme promrzlí na kost, a jak jsme nosili na zádech mokré pytle, maminka z nás škrábala led.

Ale rybník byl už prázdný, kapři se přestěhovali ke svému majiteli, tatínek vlastně ukradl svůj vlastní kapry.