UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Veronika Vránová

Učitelské koncepty výuky literatury na 2. stupni ZŠ

Olomouc 2018 vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 17. 4. 2018 .....

podpis

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, zejména za ochotu a trpělivost při poskytování cenných rad, připomínek, materiálních podkladů pro vypracování práce, a také za pomoc se sháněním respondentů pro dotazníkové šetření.

Dále děkuji všem učitelům zapojeným do výzkumného šetření. Děkuji i Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D. za umožnění získání respondentů během každoročního setkání učitelů českého jazyka, které se uskutečnilo v prosinci 2017.

Děkuji také čtyřem učitelkám, které se s ochotou zúčastnily osobního rozhovoru pro kvalitativní část výzkumu.

OBSAH

ÚVOD 6
I. TEORETICKÁ ČÁST 9
1. Hlavní smysl a cíl literární výchovy 9
1.1 Výuka a její proměny z hlediska historie 10
1.2 Cíle a smysl výuky literární výchovy v současné škole 18
2. Výuka literatury v zahraničí jako zdroj inspirace 25
3. Výukové metody a postupy 35
3.1 Klasifikace výukových metod 35
II. PRAKTICKÁ ČÁST 42
4. Metodologie a realizace výzkumu 42
4.1 Realizace výzkumného šetření 43
4.1.1 Kvantitativní výzkum 43
4.1.2 Kvalitativní výzkum 45
4.2 Výzkumný soubor 46
4.2.1 Kvantitativní výzkum 46
4.2.2 Kvalitativní výzkum 48
4.3 Průvodní okolnosti výzkumu 48
5. Výsledky kvantitativního výzkumu 50
5.1 Cíle literární výchovy a úspěšnost jejich naplňování z pohledu učitelů 50
5.2 Metody a postupy používané ve výuce literární výchovy 57
5.3 Poměr přímé práce s textem v hodinách literární výchovy 62
5.4 Jednotná povinná četba vs. doporučená četba 64
6. Kvalitativní výzkum 68
6.1 Podrobná charakteristika výzkumného souboru 68
6.2 Výsledky kvalitativního výzkumu 73
7. Stručné shrnutí výsledků výzkumu 84
ZÁVĚR 86
III. POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE 89
IV. SEZNAM TABULEK 94
V. SEZNAM GRAFŮ 94
VI. PŘÍLOHY 95
Příloha č. 1: Komentáře žáků k výuce literární výchovy 95

Příloha č. 2: Dotazník použitý v praktické části práce 98
Příloha č. 3: Abecední seznam knih a autorů, které se učitelům ve výuce osvědčily..... 106
Příloha č. 4: Strukturovaný rozhovor použitý v praktické části práce 110

ÚVOD

Diplomová práce si klade za primární cíl prozkoumat různé metody a postupy užívané učiteli ve výuce literatury.

Teoretická část práce se bude věnovat cílům výuky literární výchovy na 2. stupni základních škol a jejímu vývoji. Nejprve se budeme zabývat tím, jak se tyto přístupy s proměnou času mění či nemění. Uvedeme si stručnou charakteristiku vývoje školství v našich zemích od počátku povinné školní docházky až do současnosti. V současné škole nadále zůstaneme a na základě odborné literatury si nadefinujeme jednotlivé cíle literární výchovy, které by měla současná škola naplňovat. Následně se podíváme do zahraničí a představíme si myšlenky vybraných zahraničních autorů, kterými bychom se mohli v hodinách literární výchovy inspirovat. Mluvíme-li o zdroji inspirace, pak budeme věnovat pozornost i úrovni čtenářské gramotnosti ve vybraných státech, které dosahují lepších výsledků než Česká republiky, i ty by totiž mohli být inspirací pro naše školství. Seznámíme se také s podobou výuky literární výchovy v USA. V závěru teoretické části práce si uvedeme klasifikace výukových metod, ze kterých jsme vycházeli při dělení metod pro dotazník použitý v praktické části práce.

Praktická část pak bude sestávat z výzkumu vedeného mezi učiteli českého jazyka, jehož cílem bude zjistit podobu současné výuky literatury na 2. stupni základních škol. Mimo jiné budeme vycházet například z cílů výuky literární výchovy definovaných v teoretické části práce. Realizovaný výzkum bude veden jak kvantitativně (pomocí dotazníkového šetření), tak kvalitativně (navazující individuální rozhovor s vybranými učiteli). Takto získaná data budeme následně zpracovávat a vyhodnocovat.

Nejprve si nadefinujeme cíl výzkumu a k němu příslušné výzkumné otázky, následně se zmíníme o realizaci výzkumného šetření, charakterizujeme si výzkumný soubor a popíšeme průvodní okolnosti výzkumu.

První částí praktické části práce bude vyhodnocení kvantitativního výzkumu (dotazníkového šetření), až následně se budeme věnovat kvalitativnímu výzkumu (rozhovorům s vybranými učiteli).

V závěru pak zhodnotíme možný přínos práce a možnosti jejího rozšíření v budoucnosti.

Se strukturou a předpokládanou podobou práce jsme se již seznámili, nyní bych ráda napsala pár slov k důvodu výběru tohoto tématu diplomové práce.

Prvotním impulsem pro mě byly mé vzpomínky na výuku literatury z pozice žákyně. Moc dobře si vzpomínám, jak se můj přístup k literatuře měnil s tím, jak se střídali vyučující během mých školních let. Ne vždy totiž literatura zabírala přední příčku v oblíbenosti vyučovacích předmětů, a to i přesto, že jsem byla již od nízkého věku velmi vášnivou čtenářkou a knihy jsem přímo milovala.

Bohužel, i přes tyto předpoklady, které mě předurčovaly k lásce k literární výchově, jsem se setkala s takovými učiteli, kteří byli schopní probudit ve mně pravý opak a literaturu mi naprosto znechutit. Především na střední škole se mě držela téměř až nenávist ke knihám, a to zejména kvůli zadávané povinné či doporučené četbě, která postrádala jakýkoliv smysl. S přečtenými knihami jsme totiž v hodinách nikdy hlouběji nepracovali, stačilo jen stoupnout si k tabuli a přečíst referát (v lepším případě předem zpracovaný, v horším případě opsaný z internetu). Jen minimální práce s textem, téměř žádná možnost projevení vlastního názoru (správná byla pouze ta interpretace, se kterou se ztotožňoval učitel, ostatní názory neuznával) a sešity popsané encyklopedickými údaji to ještě zhoršily. O mé zkušenosti s výukou na střední škole by se toho napsat velká spousta, tato práce je však zaměřena na podobu výuky literární výchovy na škole základní, proto přesunu své myšlenky právě tam.

Jak to tedy vypadalo na základní škole během mých žákovských let? Na 2. stupeň ZŠ jsem nastoupila ve školním roce 2004/2005. Myslím si, že výuce literární výchovy nebyl přikládán žádný větší význam, protože si velmi dobře vybavuji pouze hodiny mluvnice, kterých bylo samozřejmě v porovnání s literaturou nebo slohem podstatně větší množství a také jsme tam museli pracovat mnohem aktivněji. Literatura byla spíše „oddechovým předmětem“, kde se však téměř nic nedělalo. Vzpomínám si, že někdy jsem výuku vnímala jen jako nácvik hlasitého čtení textů. Nevybavuji si, že bychom s texty nějak hlouběji pracovali. Hodiny často probíhaly tak, že jsme otevřeli čítanku, učitel postupně všechny vyvolával, a my se střídali ve čtení. Mnohdy pak komentoval úroveň našich čtenářských schopností a slabším žákům doporučil, aby čtení nahlas doma nacvičovali. Jen jedna paní učitelka se snažila s námi v rámci literární výchovy více pracovat a moc se mi líbilo, že díky svému přátelskému přístupu a vhodně voleným metodám při prezentaci vlastní žákovské četby, přivedla ke čtení nejednoho nečtenáře.

Právě díky výše uvedeným důvodům, se oblastí mého zájmu stala právě výuka literatury a to, jaké metody a postupy zvolit, aby žáky literatura bavila a zároveň pro ně byla obohacující. Jak aktivně zapojit žáky do výuky? Jak je přivést ke čtenářství a jak udělat z literární výchovy oblíbený předmět? To jsou otázky, které jsem si kladla a stále kladu. A protože se chci stát dobrou učitelkou a vyvarovat se chyb, kterých se někteří učitelé, ať už vědomě či nevědomě, dopouštějí, rozhodla jsem se zaměřit na tuto problematiku.

Zajímavé pro mě bylo také ocitnout se před katedrou a zkusit si vyučovat literaturu v rámci povinné pedagogické praxe. Během svých hodin jsem kladla důraz na co největší podíl práce s textem a co nejstručnější výklad. A jaké bylo mé překvapení, když jsem se na konci praxe v rámci zpětné vazby, již jsem získala tak, že jsem žákům rozdala lístečky a dala jim prostor, aby se anonymně vyjádřili k tomu, co se jim na hodinách líbilo a co se jim naopak nelíbilo, dozvěděla, že se našli i žáci, kterým se nelíbilo, že jsme věnovali téměř celou hodinu práci s textem. Objevil se dokonce i názor, že jsme za hodinu stihli probrat málo učiva. Šokovalo mě, že si i žák uvědomuje, že v literární výchově je též potřeba probrat co nejvíc učiva a „neplýtvat“ čas prací s textem… že považuje probírání učiva za nejdůležitější součást výuky literatury. I přes usilovné snahy o změnu výuky literární výchovy a zpopulárnění čtenářství tak někteří žáci stále vnímají literaturu jako paměťový předmět, kde se toho musí naučit co nejvíc.

Z výše uvedeného vyvozuji, že ani současní žáci nejsou často zvyklí na hlubší analýzu textu a možnosti projevení vlastního názoru.

Nezůstanu ale pouze u negativních komentářů k tomuto tématu. Ovšem, že se našli i žáci, kteří takto pojatou výuku oceňovali a pochvalovali si, že měli možnost pracovat s textem a projevovat vlastní názor. Vybraná hodnocení uvádíme v přílohové části práce (*Příloha 1*).

Samozřejmě, že ze svých skromných zkušeností s výukou literární výchovy nechci a ani nemohu vyvozovat příliš obecné názory, a proto budu v této diplomové práci mimo jiné zjišťovat, jaký je skutečný stav výuky literatury v českém školství.

Nyní tedy přesuňme svoji pozornost k první části teoretické práce a zaměřme se na hlavní cíle výuky literární výchovy a na její proměnu z hlediska historie.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Hlavní smysl a cíl literární výchovy

Důležitou otázkou, kterou si pokládá snad každý učitel je, jaký má vlastně jeho výuka smysl a co je jejím cílem. Nejinak je tomu u učitelů literární výchovy. Každý má od svých žáků jiná očekávání, pro každého je tím nejdůležitějším smyslem a cílem výuky něco jiného. Jeden chce seznámit žáky s literární historií a nejvýznamnějšími autory a díly, jiný chce pomocí literatury probudit v žácích kreativitu a nadchnout je pro vlastní tvorbu, další chce naučit žáky číst s porozuměním nebo je jeho cílem přivést žáky ke čtení a vzbudit v nich pozitivní vztah ke knihám a k literatuře. Řekněme, že co učitel, to jiný přístup k výuce literatury.

Tyto cíle, které si jednotliví učitelé stanovují, však musejí vycházet z příslušného rámcového vzdělávacího programu (RVP[1]), ve kterém je předmět český jazyk (včetně slohu a literatury) součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Zde je uvedeno, že *„v literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“* (MŠMT, 2017, s. 17). Tím však výčet zdaleka nekončí, jsou zde uvedeny také dílčí cíle, které jsou úzce provázané s klíčovými kompetencemi. Uveďme si pouze ty, které se týkají literární části jazyka. Těch by měl žák dosáhnout tak, že bude veden k *„samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření“* a také k *„individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“* (MŠMT, 2017, s. 18).

Právě díky vzniku a zavedení RVP (a jemu předcházejícího Národního programu rozvoje vzdělávání) se změnil pohled na výuku oproti letům minulým. Vyžadované změny

[1] V našem případě se jedná o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, tedy RVP ZV.

školství tak byly konečně zakotveny v příslušných dokumentech a mohly se začít zavádět do škol. Nemůžeme si však myslet, že by předtím neprobíhaly žádné snahy o změnu neuspokojivého stavu školství a jeho celkové orientace, že všichni jen tiše postupovali podle nalinkovaných kroků a ani nepřemýšleli o tom, že by se ve výuce dalo něco vylepšit.

Nejprve se tedy podívejme na výuku z hlediska historie.

1.1 Výuka a její proměny z hlediska historie

Chceme-li se věnovat současné podobě výuky literární výchovy, pak nelze vynechat alespoň stručný přehled zaměřený na výuku v naší zemi a její proměny z hlediska historie, a to již od tereziánské reformy. I její vývoj, včetně proměn přístupu učitelů, je totiž poměrně důležitý. Současné školství stále touží po změně k lepšímu, požadavky na změnu a nespokojenost se stavem školství a výuky však prolíná téměř celou historií výuky, jak si ukážeme na následujících stranách.

Mluvíme-li o výuce literatury, pak se první zmínky o nespokojenosti s jejím průběhem datují do konce 19. století[2]. Pro podložení této myšlenky zmiňuje Hník (2015) práci H. G. Shauera, jehož slova shrnuje tak, že *„ soudobá literární výchova je vzdálená skutečnosti mladých lidí, že jim je neužitečná a že se až příliš opírá o literární dějiny*[3]*“* (Hník, 2015, s. 42). Je tedy patrné, že již v té době se některým nelíbila přílišná orientace na literární dějiny a celkovou „neužitečnost“ literární výchovy pro život. Zdůrazňovala se nesmyslnost memorování jmen autorů a příslušných děl a objevily se myšlenky na zavedení většího množství práce s textem a vůbec čtení. Snaha o změnu se objevovala i v průběhu následujícího století (Hník, 2014). Až na období během 2. světové války, kdy se střed zájmu posunul k textu a k jeho umělecké interpretaci (protože kvůli politickým poměrům zemi došlo k omezení výuky dějepisu, včetně literární historie), se toho během 20. století příliš nezměnilo (Hník, 2014).

Nepředbíhejme však a vraťme se na úplný začátek výuky v naší zemi a seznamme se s tím, jak se výuka proměňovala v rámci času.

---

[2] Tyto kritiky se začaly objevovat po vydání školského zákona z roku 1869 (Hník, 2014).

[3] *„Účelem vychování a literatury není, vpraviti do ducha hodně mnoho dat, při nichž si nelze pranic mysliti, nýbrž naopak ducha žákova a čtenářova prosytiti myšlénkami… Suchý výčet jmen, škatulkování a zase škatulkování“* (Schauer, 1980 In: Hník, 2015).

Bednářová (2008) uvádí, že již od zavedení povinné školní docházky se v hodinách používaly umělecké texty. Řeřichová (1999) zmiňuje Tereziánskou reformu školství z r. 1774 jako výchozí bod pro umožnění výchovy čtenáře v našich zemích, zdůrazňuje však, že českému jazyku a jeho výuce v těchto dobách nebyla přikládána velká důležitost. V českém jazyce se vyučovalo *„pouze tam, kde děti ani učitel neovládali němčinu, tedy v první a částečně druhé třídě a ve školách nejnižšího typu“* (Řeřichová, 1999, s. 11). Důvodem byla i neexistence knih pro děti a mládež, které by byly vydávány v češtině a vůbec celkový úpadek české literatury (Řeřichová, 1999). Přesto se však na základě knihy Johanna Ignaze von Felbingera s názvem *Kniha metodní pro učitele českých škol v c. k. zemích*[4] ve výuce objevovala i práce s textem. *„Učitel měl článek vysvětlit po stránce věcné i jazykové a pak se měl obratně kladenými otázkami přesvědčit o tom, do jaké míry žáci textu porozuměli“* (Řeřichová, 1999, s. 11). Hlavní důraz se zatím kladl především na ovládnutí techniky čtení. Všichni žáci měli k dispozici stejnou knihu, ze které během výuky společně předčítali, přičemž se měli soustředit *„na plynulost a na správnou hlasovou modulaci“* (Řeřichová, 1999, s. 11). Tehdejší školství tedy nebylo nakloněno pro výchovu čtenáře v pravém slova smyslu.

Mezi lety 1805 až 1869 měla na základě školského zákona[5] hlavní slovo ve školství katolická církev, kněz byl nadřízeným učitele. *„Škola dostala za úkol vychovávat zbožné a poslušné poddané, nikoli lidi vzdělané“* (Řeřichová, 1999, s. 16).

Až do poloviny 19. století nebyla četba považována za důležitou součást výuky, výchova čtenáře byla na velmi nízké úrovni, učitelé často nebyli dostatečně aprobovaní, aby četbě přikládali zvláštní význam. Samozřejmě se však objevovali výjimeční a obětaví učitelé, kteří s tímto stavem bojovali. Řeřichová (1999) zmiňuje například Jana Jakuba Rybu[6], který byl velmi vzdělaný a své žáky nejen že učil číst, ale také jim vštěpoval lásku ke knihám a ke čtenářství. Zabýval se také tím, jak text na žáky působí. Předmětem jeho zájmu byly taktéž různé metody a postupy, kterými by dětem četbu přiblížil. Dbal na to, aby texty, se kterými pracoval, byly psány dobrou češtinou a byly blízké dětskému čtenáři (Řeřichová, 1999).

---

[4] V něm. orig. *Metodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern*, vydání originálu r. 1775, do češtiny přeložena v r. 1777.
[5] Školský zákon, tzv. Schulkodex, platil až do r. 1869, kdy byl vydán říšský školský zákon.
[6] Jan Jakub Ryba (1765-1815).

Dle Řeřichové (1999) ještě ani v polovině 19. století nebylo školní prostředí pozitivně nakloněno k četbě žáků. Všeobecně uznávaná četba výchovného charakteru děti nebavila a na zábavnou četbu bylo pohlíženo s despektem. Jedinou uznávanou četbou byly často pouze čítanky, ve kterých se objevovaly nepříliš záživné texty týkající se vhodného chování v různých situacích, případně se jednalo o texty odborné, které měly žáky vzdělávat v ostatních (například přírodovědných) předmětech (Řeřichová, 1999). *„Jediným cílem bylo naučit děti číst a výkladem mravoučných a naučných čítankových článků jim dávat základy společenské a náboženské výchovy a nejnutnější vzdělání, jež by zabezpečilo dostatek pracovních sil“* (Řeřichová, 1999, s. 24). Jedinou výjimku v této době tvořili vlastenečtí učitelé, kteří usilovali o změnu (Řeřichová, 1999).

Jakmile vstoupil v platnost nový říšský školský zákon (4. května 1869), došlo k mnoha změnám. Tou nejmarkantnější bylo to, že školy se z područí církve dostaly zpět do rukou státu a v pravomoci církve zůstala pouze výuka náboženství (Řeřichová, 1999). Podmínky pro rozvoj čtenářství byly o něco lepší, stále se však upřednostňoval nácvik techniky čtení a *„zatím jen zcela ojediněle se objevovaly hlasy kritizující čítanku jako jediný základ veškerého vzdělání a takový metodický postup, kdy děti pouze mechanicky čtou text a poté jej převážně samoúčelně a stereotypně rozebírají“* (Řeřichová, 1999, s. 27). Ke změnám docházelo postupně a pomalu. Až ve 2. polovině 19. století se například začíná rozlišovat mezi čítankami a učebnicemi[7]. Na přelomu 19. a 20. století se pak začíná prosazovat důležitost četby (a to i mimočítankové a mimoškolní) a individuální přístup k žákům (Řeřichová, 1999).

Ve 20. a 30. letech 20. století (po rozpadu Rakousko - Uherska) došlo k poměrně významným reformám. *„Zvládnutí techniky čtení se stalo pouze etapovým cílem, jehož dosažení bylo nezbytné k rozvoji čtenářství“* (Řeřichová, 1999, s. 75). Umělecké literatuře ve výuce byl dodán větší význam a důležitým prvkem výuky se stala i výchova žáka v čtenáře, který chová ke knihám hlubší vztah (Řeřichová, 1999). *„Děti si neměly jen osvojovat techniku čtení. Měly být vedeny k elementárnímu hodnocení přečteného textu a na základě konkrétních otázek se měly seznamovat s literárními pojmy, jež by byly základem pro systematičtější literární vzdělávání ve vyšších ročnících i východiskem hlubšího pochopení literatury a budování vztahu ke knize“* (Řeřichová, 1999, s. 77). Řeřichová (1999)

[7] Do té doby byly čítanky zároveň učebnicemi.

také uvádí, že tehdejší učební osnovy definovaly pouze rámcové cíle, konkrétnější a specifičtější cíle měly na starost jednotlivé školní okresy.

V období Protektorátu[8] došlo opět ke změnám ve školství. Nebylo v zájmu říše[9], aby se ve školách vyučovala historie, a to ani ta literární (Hník, 2014). *„V roce 1941 vydalo ministerstvo školství nařízení, jímž bylo při vyučování českému jazyku na českých školách všeho druhu zastaveno veškeré vyučování dějinám literatury. Toto opatření představovalo bezprecedentní zásah do výuky češtiny, přesto přineslo jazykovému vyučování i rozvoji oborové didaktiky češtiny paradoxní bendit. Odstraněním časově náročného tematického celku, dějin literatury, byl otevřen mnohem větší prostor než dříve pro výuku jazyka a mluvnice“* (Šmejkalová, 2015, s. 21). Zároveň byly texty v učebnicích voleny a upraveny tak, aby byla zdůrazňována sounáležitost českého a německého národa (Řeřichová, 1999). K osnovám byly vydány směrnice, které *„ukládaly, aby škola děti vychovávala v křesťanském duchu a zdůrazňovala vše, co pomáhá vytvářet přesvědčení o nezbytnosti soužití s německým národem v rámci tzv. německé říše“* (Řeřichová, 1999, s. 79). Taktéž došlo k omezení hodinové dotace mateřského jazyka a k zákazu knih neslučujících se s aktuální ideologií spolu s knihami židovských autorů (Řeřichová, 1999).

Mezi lety 1945 a 1948 došlo víceméně k opětovnému návratu do takového stavu, jak tomu bylo před válkou (Řeřichová, 1999).

V roce 1948 byl přijat zákon o jednotné škole a zároveň byly vydány nové učební osnovy, které byly silně ovlivněny komunistickou ideologií. Ani literární výchova se tudíž nově zavedeným změnám vyhnout nemohla (Řeřichová, 1999).

Před revolucí[10] bylo hlavním cílem školní docházky *„vyprodukovat socialistického občana“* (Moree, 2013, s. 19). Z dnešního pohledu by se to mohlo zdát až úsměvné, ale jak Moree (2013) dále uvádí, tento cíl byl opravdu v různých obměnách uváděn i v učebnicích, jejich předmluvách a metodických příručkách pro učitele. Jednalo se tedy o cíl důležitější než jakékoli dílčí cíle. Školství bylo centralizované, hlavní roli v rozhodování měl tedy stát, jednotlivé školy (potažmo učitelé) měly jen minimální pravomoci. Stát měl pod kontrolou vše, včetně obsahu učiva (centralizované osnovy[11]) a výběru vhodných knih pro výuku

[8] Protektorát Čechy a Morava (1939-1945)
[9] Německá říše, Velkoněmecká říše (nacistické Německo)
[10] Sametová revoluce (1989).
[11] Společné osnovy závazné pro všechny školy (konkrétní, centrálně zpracované a schválené osnovy pro jednotlivé stupně a typy škol), bez výjimky. Tento typ dodnes existuje např. v Rakousku a ve Francii (Skalková,

literární výchovy. Moree (2013) se zmiňuje například i o tom, že nelze nalézt písemné zmínky o seznamech tehdejších zakázaných autorů. Učitelé si museli pamatovat, se kterými spisovateli žáky nesmí žáky ani okrajově seznamovat, o kom se nemohou ani zmínit. Tyto informace se dozvídali na schůzích, poznámky si však dělat nemohli (Moree, 2013).

Nepohlížejme však na předrevoluční školství černobíle, i když to k tomu lehce svádí. Nelze říct, že by byli všichni učitelé s tehdejším stavem věcí spokojeni, i během komunistické éry zaznívaly četné hlasy volající po změně (Hník, 2014). Jako příklad si uveďme slova Vítězslava Tichého z roku 1958: *„Je nepopiratelné faktum, že učebná látka i v literární výchově musí být restringována, omezena. … Není možná, aby osnovy, učebnice i čítanky, byly přeplněny - jako v minulosti - jmény, názvy nebo drobnými, nic neříkajícími ukázkami“* (Hník, 2014, s. 18). Výrok Jaroslava Machytky, pocházející taktéž z 60. let, tuto snahu dále potvrzuje, podle něj by měl být důraz dbán především na *„tvůrčí představivost a vkus“* (Hník, 2014, s. 18). V 70. letech pak Svatopluk Cenek zdůrazňuje potřebu srovnání důležitosti *„rozumové a citové složky v literárním vzdělávání“* (Hník, 2014, s. 18). Podobné názory se opakují i v 80. letech. Teorie a praxe se však často dosti liší.

Jak lze z výše uvedeného usoudit, role žáků v tehdejším školství byla poměrně pasivní, jejich úkolem bylo především paměťové učení, memorování faktografických údajů. Důraz byl kladen pouze na kognitivní složku učení. Převládal tzv. encyklopedizující přístup. V rámci výuky literatury bylo cílem zejména seznámení žáků s literární historií a se seznamy autorů a děl, které se museli učit nazpaměť. Hloubková práce s textem v rámci hodin literatury neexistovala, pokud už se s literární ukázkou pracovalo, pak jen pasivně, jako s prostředkem k doplnění výkladu (Hník, 2014).

Není divu, že se změnou režimu bylo třeba změnit i školství. První snahy o zavedení jiného přístupu k výuce se začaly projevovat hned po roce 1989, leč žádná změna, obzvláště takového rozsahu, nemůže nastat okamžitě. Předtím, než se podaří dojít do vysněného cíle, je potřeba projít dlouhou cestou.

Ve *Zprávě o vývoji českého školství od listopadu 1989* (MŠMT, 2009) se dočteme, že „porevoluční“ školský zákon byl vydán až v roce 2004 (561/2004 Sb), do té doby se stále učilo podle školského zákona z roku 1984 (zákon č. 29/1984 Sb.). Přestože byl tento zákon z dob centrálně orientovaného školství několikrát novelizován (záhy po listopadu 1989,

---

2017). V současnosti dochází ke stírání hranic mezi centrálně stanoveným a liberálním konceptem vzdělávacího obsahu a oba modely se pomalu přibližují, ani jeden systém totiž není zcela dokonalý (Skalková, 2017).

i později), nemohl vyhovovat potřebám moderní pedagogiky. Neustálá potřeba jeho novelizace způsobovala také nejasnosti a nepřesnosti, proto bylo nutné vytvořit zákon nový. O této potřebě se zmiňuje i *Národní program rozvoje vzdělávání* (MŠMT, 2001).

Spilková (2005) uvádí, že prvních 10 let „porevolučního školství“ bylo poměrně bouřlivých. I když se objevovaly tendence k mnoha pozitivním změnám, ve školství panoval spíše chaos, jehož důsledkem byla v podstatě celková nesystémovost. To se změnilo v roce 2001 se vznikem *Národního programu rozvoje vzdělávání*, známého též pod názvem *Bílá kniha*, díky němuž mohlo vzniknout RVP a z něj vycházející konkrétní školské vzdělávací programy (ŠVP), které byly a stále jsou v kompetenci jednotlivých škol.

V *Bílé knize* jsou uvedeny všeobecné návrhy na podobu výuky a vůbec celého školství. Zároveň přichází s definicí obecných cílů výchovy a vzdělávání. Je to však pouze koncepční dokument, nic tedy není závazné. Jejím účelem je spíše to, aby posloužila jako inspirace, vize do budoucnosti, a přinesla alespoň trochu systému do všudypřítomného chaosu.

Zdrojů, které umožnily její vypracování, bylo hned několik, jedním z nich byla publikace *České vzdělávání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie (1999)*, známá též pod pojmem *Zelená kniha*. Sepsání finální podoby *Bílé knihy* předcházel dlouhý proces projednávání různých návrhů. Díky *Výzvě deseti milionů* se k její podobě mohla vyjádřit dokonce i široká veřejnost, včetně škol a pedagogických pracovníků (MŠMT, 2001), což bylo jakýmsi předznamenáním toho, že v budoucnosti budou mít učitelé, respektive školy, větší pravomoci, a budou moci vlastními návrhy (sepsáním vlastního ŠVP na základě velmi obecného RVP) přispívat ke změně k lepšímu a rozhodovat o chodu své školy.

Jednou z nejdůležitějších oblastí, kterou se *Bílá kniha* zabývá, je stanovení cílů a obsahu vzdělávání. Důležité je, že *„vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce“* (MŠMT, 2001, s. 13). Z čehož lehce vyvodíme, že pro žáka již není důležité pouhé zvládnutí

školou (státem[12]) stanoveného učiva, ale to, aby se pomocí učení osobnostně rozvíjel a aby byl uplatnitelný na trhu práce. Úlohou školy nadále není seznámení žáka s co největším objemem faktografických údajů, které dnes, s pomocí internetu, není problém kdykoli dohledat. Nejdůležitějším prvkem vzdělávání se stává žák sám. Do škol tak začíná pronikat zážitková pedagogika a jak již samotný název napovídá, důraz je kladen především na prožitek, emoce a vůbec na postojovou složku vzdělávání (afektivní cíle). Tato proměna je bezesporu důležitá ve všech vyučovacích předmětech, v literární výchově však obzvlášť.

Jak je na tom tedy školství dnes? Proměna školství dnes závisí z velké části na jednotlivých školách. Po vydání nového školského zákona (561/2004 Sb), vzniku RVP a ŠVP totiž získaly školy velkou možnost autonomie. Mohou se rozhodovat o vlastním směřování a tím pádem se mohou *„aktivně podílet na tvorbě závazného vzdělávacího dokumentu“* (Šindelářová, 2008).

Někteří pedagogové s nadšením plně využili možnosti sepsání vlastního ŠVP, pro jiné to byla pouze „zbytečná“ administrativní práce navíc (Moree, 2013).[13] Ve stejném duchu se vyjadřuje i Janík (2017): *„Školy dostaly možnost, nebo spíš povinnost vytvářet své vlastní školní vzdělávací programy, ovšem v určitém rámci vymezeném státem. Mohou se díky tomu vyprofilovat třeba větším důrazem na jazyky, sport nebo matematiku či na specifickou pedagogickou koncepci a podobně. Jak už to ale bývá v tom velmi rozrůzněném školském světě, tato nabídka byla některými vítána a jinými odmítána. Mnozí neměli pocit, že by zde prostor pro autonomii chyběl, a spíš to viděli jako práci navíc“* (Janík, 2017, s. 71). Skalková (2017) uvádí, že předpokladem správného fungování takto nastaveného systému musí být *„aktivní samostatná činnost jednotlivých škol při vytváření vlastních školních programů“* (Skalková, 2017, s. 3). A právě v tomto bodě dochází k problémům.

Šindelářová (2008) například hovoří o rezervovaném, až odmítavém přístupu pedagogů a o tom, že někteří se *„nemohou smířit s tím, že způsob realizace výuky již nebude stěžejním měřítkem kvality pedagogovy práce, nýbrž znalostí a dovedností (čili kompetencí) jejich žáků a studentů, jež povedou ke splnění očekávaných výstupů v předmětu v rámci jeho jednotlivých složek a celkově k posílení žákovské a studentské aktivity“* (Šindelářová, 2008, s. 47-48). Šindelářová (2008) se zmiňuje také o odmítavém postoji některých ředitelů a o tom,

[12] V případě centralizovaného školství.

[13] V souvislosti s tímto Moree (2013) zmiňuje studii Goodsona a Hargreavese (1996), kteří říkají, že začínající učitelé mají často velkou chuť učit a jsou plní ideálů, ale protože samotné učení je jen část jejich skutečné práce, nakonec pod tíhou administrativních a jiných požadavků rezignují a *„unavení a vyčerpaní odchází do důchodu s pocitem, že se jim nepodařilo ideál naplnit“* (Moree, 2013, s. 23).

že učitelé v takto nastaveném prostředí nemají ani chuť usilovat o změnu a prosazovat inovativní přístupy, kterými by zvýšili kvalitu výuky. Důležitou roli učitelů v tomto procesu lze shrnout těmito slovy: *„Aby reforma našeho školství, jež požaduje moderní výuku respektující individualitu jedince, mohla být úspěšná, musí právě učitelé nové koncepci vzdělávání porozumět a zejména jejímu smyslu uvěřit“* (Šindelářová, 2008, s. 48). A protože se tomu tak zatím nestalo, i dnes se najde spousta pedagogů, kteří pokračují ve stále stejných přístupech jako před snahou o reformaci. Hník (2014) se zmiňuje o mnohých výzkumech, které tuto myšlenku potvrzují.[14]

K problémům však docházelo i z jiného důvodu, než je výše zmíněný odmítavý přístup učitelů. Při přípravě RVP se o výuce českého jazyka a literatury vedly rozsáhlé diskuze. *„Plně se projevilo, jak obtížné je nově koncipovat výuku českého jazyka a literatury vzhledem k výrazným specifikům předmětu, daným i tím, že jde o předmět zásadního významu pro celý proces vzdělávání…, předmět tvořený několika složkami - jazykovou, slohově komunikační a literární výchovou, které se musí vzájemně doplňovat a prostupovat“* (Gejgušová, 2013, s. 69). Někteří diskutující dokonce navrhovali rozdělení předmětu na dvě části, a to na jazyk se slohem (český jazyk a komunikační výchova) a literární výchovu. Více o případném rozdělení předmětu lze vyčíst z článku Jiřího Kostečky (2002) zaměřeného na toto téma.

Na závěr si uveďme výrok Ondřeje Hníka (2014), který všechny snahy o změnu ve školství a jeho vývoj stručně shrnuje: *„Více než 120 let se volá po menší míře popisnosti, estetického přístupu, estetickovzdělávácí povaze literární výchovy, po přímé čtenářské zkušenosti s textem, zaměření na vlastní literární dílo, po přesunu těžiště od literární historie k živému dílu, výchově čtenářů, zkušenosti a vzhledu, po výchově slovesným uměním. Za 120 let se však očekávané podoby literární výchovy česká ani slovenská škola nedočkaly“*(Hník, 2014, s. 20). K ideálnímu stavu má tedy výuka literatury (nejen na 2. stupni základních škol) stále ještě dost daleko.

[14] *„Výzkumy ukazují, že nové možnosti dané novým společenským klimatem, ale i novou legislativou stále nejsou ve výukové praxi dostatečně naplňovány“* (Hník, 2014, s. 21).

1.2 Cíle a smysl výuky literární výchovy v současné škole

Přesuňme se nyní do současnosti a věnujme se pouze na problematice smyslu výuky literární výchovy. Zaměřme se na její podobu a na základě různých přístupů si definujme cíle výuky literární výchovy, které z nich vyplývají. Ty pak použijeme i v praktické části práce, kde budeme zkoumat, jakou důležitost učitelé jednotlivým cílům přikládají.

Po zavedení RVP a vypracování jednotlivých ŠVP se očekávalo, že se výuka literatury díky oproštění se od zastaralých a obsáhlých osnov předchozí éry přesune z pozice naukového předmětu do předmětu uměleckovýchovného (expresivního), tak jako tomu samotný název literární **výchova** napovídá. Hník (2014) uvádí, že *„literární výchova si v tradici české (a rakouské) školy podržela převážně status znalostně, nikoli expresivně pojatého předmětu, ve kterém dominuje tradiční nauka nad tvorbou či nad tvorbou a její smysluplnou reflexí“* (Hník, 2014, s. 32). Předpokládalo se, že se z literární výchovy stane výchova se vším všudy. Ve výuce měl být kladen mnohem větší důraz na rozvoj myšlení a formování hodnot a postojů (Hník, 2014). RVP i konkrétní ŠVP jsou z valné většiny psány tímto způsobem, avšak v praxi to mnohdy vypadá jinak a učitelé se s touto změnou stále ještě vyrovnávají, jak jsme si již uvedli v předchozí kapitole.

Současná podoba výuky literární výchovy tak i přes veškeré snahy o její reformaci, zůstává v podání mnoha učitelů stále stejná. Jedním z důvodů je to, že kurikulum je obsáhlé, předimenzované, co se týče učiva, a to i na základních školách. V podání mnoha učitelů tudíž zůstává cílem literární výchovy **seznámení žáků s literární teorií a pojmy, dále pak také s literární historií, která zahrnuje i nejvýznamnější autory a jejich díla**. Vypustit faktografické údaje z výuky není možné, a to i kvůli tomu, že pokud žáci budou chtít pokračovat ve studiu na střední škole, tyto znalosti budou k přijímacím zkouškám potřebovat. Je však potřeba pokusit se žákům fakta podat jiným než tradičním způsobem (Hník, 2014). Pokud totiž chceme naplnit výukové cíle výchovného charakteru, nelze vyučovat literaturu tak, že žáci budou pouze memorovat hotová fakta (Hník, 2014). V této souvislosti definuje Hník pojem „inovativní literární výchova“ jako *„část předmětu, která je obohacena o zážitkový, estetický, expresivní rozměr, jejichž prostřednictvím je dále naplňována vize skutečné výchovy“* (Hník, 2014, s. 40). V tomto pojetí se žákovi fakta nepodávají formou tradičního frontálního výkladu, ale důraz je kladen na expresi žáka, skrz kterou se s fakty seznamuje sám. Nejde však o snahu o redukování znalostí žáků, důležité je to, aby se omezilo paměťové učení a žák byl aktivní součástí vzdělávacího procesu (Hník, 2014).

Opačný názor zastává Janoušek (2015), který naopak paměťovou výuku považuje za důležitou součást vzdělání a kritizuje omezení kánonu (znalosti nejvýznamnějších autorů, děl a jejich zařazení do kontextu) na současných školách. Jeho vytěsnění ze škol tudíž odmítá a zastává názor, že je za určitých podmínek je právě paměťové učení tou *„nejrychlejší, nejpohodlnější a nejefektivnější cestou, jak se něco dovědět a uchovat si to pro život“* (Janoušek, 2009, s. 6), a že paměť je třeba procvičovat a rozvíjet. Říká, že *„žák by měl vědět o existenci Josefa Dobrovského, přestože jej nikdy nebude číst, stejně jako by měl vědět o existenci Marsu, přestože na něj pravděpodobně nikdy nepoletí“* (Janoušek, 2009, s. 6).

Omezení paměťového učení chápe Janoušek jako populismus a podobné snahy o revoluci ve školství komentuje těmito ironicky vyznívajícími slovy: *„Každý učitel se stane skvělou osobností a všechno žactvo a lidstvo bude osvobozeno z otroctví, neboť vzdělávání propříště bude už jen záležitostí bezbřehého potěšení“* (Janoušek, 2009, s. 6). To, že je autor ve svých názorech poměrně radikální, je patrné i jeho z posledního výroku, zde rovněž uvedeném, kde komentuje možnou podobu výuky literární výchovy. Upozorňuje na současný pokles vzdělanosti a zmiňuje se o tom, že by se *„mělo i při zavádění didaktických metod uvažovat, co s nimi provedou vzoroví hlupáci. Představit si takového tupce, jak celou hodinu literatury zkouší a diktuje jména spisovatelů a knížek, aniž by dospěl k jakékoli hlubší myšlence, je jistě tristní a pro žáky bolestné. Pořád ale takový učitel napáchá na lidských duších méně škody než sebejistý idiot, který nic neví, ničemu nerozumí, ale na základě napodobení několika pedagogických triků se považuje za kreativce“* (Janoušek, 2009, s. 11). I v současnosti se tedy objevují kritické názory odborníků, které jdou proti proudu aktuálních tendencí prosazovaných ve školství. Zastánci tradičního způsobu výuky a paměťového učení jsou tedy zastoupeni i v odborném světě.

S již zmiňovaným tradičním pojetím výuky souvisí i to, že někteří učitelé mají tendenci podávat tradičním výkladem i takové věci jako je například *„literární kritika, kompozice básnického textu či titul literárního díla/textu“* (Hník, 2014, s. 39). Hník (2014) přitom uvádí možnosti, jak se tradičnímu pojetí vyhnout i v těchto případech, a to například tak, že si žáci zahrají na literární kritiky a z této pozice zhodnotí daný text. Interpretace textu by ani neměla probíhat frontálně, formou výkladu, jak tomu v mnoha případech na současných školách stále ještě je (Hník, 2014). *„Interpretace textu nemusí vždy znamenat fundovaný výklad smyslu, a už vůbec ne frontální formou výuky. Takový postup dává žákům opět jen hotové poznatky bez možnosti získat k nim vztah a ještě zvětšuje zmiňovanou distanci od obsahu výuky“* (Hník, 2014, s. 61).

Jak již předchozí příklady naznačují, pomineme-li názory zastánce paměťového učení Pavla Janouška, žáci musí být ve vyučovacím procesu aktivními činiteli. Dle Hníka (2014) by měly být součástí literární výchovy čtenářské a tvůrčí aktivity. Ty by měly vést žáky k nabytí schopnosti čtení s porozuměním. **Naučit žáky číst s porozuměním** považuje Hník (2014) za cíl literární výchovy. V rámci literární výchovy pak klade důraz na četbu a vnímá ji jako jednu z nejdůležitějších částí výuky. *„Školní literární výchova by měla mít rovněž podobu výchovy četbou a zároveň výchovy ke čtenářství, tedy čtenářsky pojatého předmětu“* (Hník, 2014, s. 42). Metelková Svobodová (2012) také zdůrazňuje, jak významné je ovládnutí schopnosti čtení s porozuměním důležité pro život: *„Schopnost rychle a hlavně s porozuměním číst psaný text je současnou dynamickou společností považována za jednu ze schopností klíčových. Nahlížíme na ni proto jako na nepostradatelnou součást fungování jednotlivce v běžném životě, která může významně ovlivnit jeho kvalitu“* (Metelková Svobodová, 2012, s. 145).

V teoretickém rámci se důležitost četby zmiňuje velmi často, ale *„přes všechny snahy oboru, podíváme-li se na literární výchovu v současné - alespoň české a slovenské - škole, text jako skutečné východisko literárně-výchovného působení v ní často nenajdeme“* (Hník, 2014, s. 43). Hník (2014) v této souvislosti uvádí také potřebu spolupráce školy a rodiny, škola sama totiž jen těžko probudí v žácích zájem o četbu. Sám učitel navíc musí být vášnivým čtenářem a mít k četbě hluboký vztah, jinak se mu nemůže podařit vychovat ze svých žáků čtenáře. Hník (2014) také zmiňuje problematiku čítanek a (ne)vhodně volených otázek, které jsou často jednotvárné, příliš zaměřené na jazyk, málo tvořivé aj., rozhodně ne ideální k rozvoji čtenářských schopností a kompetencí.

Ve výuce literatury by dle Hníka (2014) neměla být vynechána ani žákovská tvorba (*tvořivá literární expresivita).* Nemyslí tím však jen tvorbu ve smyslu psaní vlastních textů, ale také tvorby ve smyslu interpretace textu. Protože i pouhou interpretací mají žáci možnost text tvořivě přetvářet a stát se *„spolutvůrcem obsahu díla“* (Hník, 2014, s. 116). Tvořivou práci s uměleckým textem zmiňuje také Šindelářová (2008), která ji spolu s interpretací textu považuje dokonce za nejvýznamnější, nejdůležitější část literární výchovy. Fibinger (2008) pak uvádí, že *„tvořivé myšlení o literatuře prokazatelně podporuje kreativní vnímání světa, student či žák intenzivněji vnímající literární text se mimo jiné učí formulovat obecnější estetické soudy a samostatně myslet“* (Fibinger, 2008, s. 79). Slavík (2013) k tomuto tématu ještě dodává, že *„žákovskou tvorbu lze (…) chápat jako kulturní experiment, v němž se*

do jisté míry a ‚jako‘ opakuje cesta objevů, kterými procházela civilizace.“ (Slavík, 2013, s. 13). Tento cíl si tedy definujme jako **rozvíjení kreativity žáků a žákovské tvorby**.

Žáci by tedy měli mít i možnost tvořit vlastní texty a také s nimi pracovat. Nemusejí interpretovat pouze texty známých spisovatelů, mohou interpretovat i texty své a svých spolužáků, mohou si s nimi hrát (*tvořivá hra s textem*). *„Tvorba (tvořivá hra s textem) je z povahy věci vždy jistou formou sdílení; tvorba je - současně s poznáváním - také radostí, v jistém smyslu i odreagováním a přispívá ke zlepšení často nevlídného, příliš staženého, nekompromisního školního prostředí a v duchu Komenského ideje může činit školu místem radosti“* (Hník, 2014, s. 57). Hník (2014) hovoří o své praxi na pozici učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ a z této zkušenosti vyvozuje, že žáci, kteří se věnují psaní vlastních textů, předčí své spolužáky ve spoustě věcí, například v obsáhlejší slovní zásobě, většímu citu pro jazyk nebo v aktivnějším přístupu v diskusích v rámci hodiny. Přestože nelze hovořit o reprezentativním vzorku žáků, jedná se pouze o žáky, které sám Hník učil, dá se předpokládat, že výsledná vyvození, ke kterým došel, lze aplikovat i v obecnější rovině a prohlásit, že vlastní žákovská tvorba pomáhá **rozvíjet jejich komunikační schopnosti**, což lze považovat za další potenciální cíl, kterého se výuka literatury snaží dosáhnout.

Jedním z cílů literární výchovy je také skrze texty a jejich interpretaci **ovlivňovat a formovat osobnost žáků a nenásilným způsobem je seznámit s žádoucími vzorci chování**. Bednářová (2008) uvádí, že *„literární výchova díky nezaměnitelnému působení slova má všechny předpoklady rozvíjet osobnostní kvality dítěte“* (Bednářová, 2008, s. 6). Hník (2014) zdůrazňuje, že texty mohou žákům sloužit jako inspirace správného chování. *„Tím, že dítě v literatuře nachází pozitivní i negativní vzory, vymezuje se vůči řadě hodnot a postojů; některé hodnoty a postoje zcela opouští, jiné si upravuje či formuje hodnoty a postoje úplně nové“* (Hník, 2014, s. 55). V ideálním případě by tedy měla literární výchova kromě uznávací funkce plnit i funkci výchovnou – výchova ke čtenářství a k lidskosti (Hník, 2014). Sedlmajerová (2008) s tímto názorem taktéž souhlasí a uvádí, že *„četba pomáhá kultivovat čtenářovu osobnost, vede k přemýšlení, podněcuje diskusi a ve věku upírání pohledu na obrazovku počítače se snaží obrátit pohled především k člověku“* (Sedlmajerová, 2008, s. 77).

Literární výchova by měla **žáky vést i ke čtenářství v obecné rovině, přimět je získat pozitivní vztah ke knihám a také se pokoušet kultivovat jejich čtenářský vkus**. *„Vztah k literatuře bychom měli vnímat jako součást našeho života a vést výchovu*

ke kultivovanému estetickému prožitku“ (Čeňková, 2004, s. 61). Sulovská (2006) taktéž zdůrazňuje potřebu četby a říká, že *„je nutné, aby se učitel víc zaměřoval na osobnost čtenáře. Úkolem češtináře je podněcovat žáky k četbě, vzbuzovat jejich zájem o literaturu a rozvíjet jejich emocionální a estetické cítění“* (Sulovská, 2006, s. 97). Lederbuchová (2010) dokonce kultivaci žákova čtenářství v širším pojetí považuje za hlavní cíl výuky literatury na ZŠ. Také uvádí, že *„literární výchova má stimulovat vztah ke knize a k četbě, má tříbit schopnost rozlišovat umělecké hodnoty a vybírat z nich – pěstovat žákův literární a vůbec umělecký a estetický vkus…“* (Lederbuchová, 2010, s. 11). Tuto myšlenku dále rozvádí a zmiňuje se o tom, že pomocí četby a následné interpretace uměleckého textu z hlediska jeho vlastností a kvalit lze *„naučit žáka komunikovat s uměleckou literaturou pro jeho vlastní umělecký zážitek, pro radost z dobrodružství poznávání významové výstavby textu a porozumění jejím obsahům, včetně jejich kontextů – tedy rozvíjet a kultivovat žákovo čtenářství, vypěstovat jeho potřebu číst hodnotnou a čtenářsky náročnou literaturu“* (Lederbuchová, 2010, s. 12). *„Stranou by nemělo zůstat ani hledání vztahu k vlastní četbě v souvislosti s následnou možností obohacování osobního života“* (Metelková Svobodová, 2012, s. 146).

V souvislosti se čtenářstvím žáků si připomeňme v současnosti poměrně často zmiňovanou krizi čtení u dětí, o které se vedou (nejen odborné) diskuse. Říká se *„že dnešní mladí lidé – daleko více než mladí lidé generací předešlých – nečtou“* (Homolová, 2013, s. 96). Musíme si však uvědomit, že *„čtení jako hodnota je v období dospívání vystaveno mnoha tlakům vnitřním i vnějším, v každém případě však naprosto přirozeným. Pokud poznáme, jak mladí lidé uvažují o čtení, v jakých souvislostech jej vidí a jak jsou s jeho aspekty schopni zacházet, zjistíme, že není třeba obávat se dočasných ortelů nad ním vynášených. Čtení totiž není mladými lidmi definitivně znehodnoceno, je jen jinak hodnoceno“* (Homolová, 2013, s. 96).

Katrušáková (2012) uvádí, že není v možnostech školy vychovat z žáků čtenáře a že bez pomoci rodiny to nelze provést. Tuto myšlenku opírá i o výrok Trávníčka (2007), který píše, že *„hlavním socializačním prostředím, kde získáváme čtenářské návyky, je rodina. Silní čtenáři, tedy i ti, o kterých se lze domnívat, že čtou nejlépe, uvádějí nejčastěji, že největší vliv na jejich čtení vykonala rodina. Škola je schopná socio-kulturní vzorec zděděný z rodiny rozvinout, ale jen těžko ho dokáže nastolit tam, kde není zafixován. Nečteme-li, neviňme z toho školu.“* (Katrušáková, 2012, s. 121). Tento výrok je pro školu velmi příznivý, pokud totiž chceme někoho vinit z toho, že žáci nečtou, nemůžeme vinit jen jednu stranu. Přesto

však škola hraje ve výchově čtenáře nezanedbatelnou roli, má-li však výuka splnit tento úkol, pak je problém i v tom, že v současnosti stále ještě poměrně zažitá *„literární výchova, která je ochuzená o zkoumání smyslu textu, nedává žákům prostor ke hře na make-believe a k takové hře s textem, která by je přiváděla k dalším textům a ke čtenářství vůbec“* (Hník, 2014, s. 61). Šindelářová (2008) v této souvislosti viní především RVP ZV, kde není zakomponován *„požadavek na soustavnou výchovu ke čtenářství“* (Šindelářová, 2008, s. 51). Autorka dále zdůrazňuje i to, že žáci obecně málo čtou. *„Je třeba si uvědomit, že cílem literárních hodin by mělo být budování vztahu žáků k četbě, jeho rozvoj a výchova k aktivnímu a kultivovanému čtenářství, nikoliv jen k ovládnutí čtenářské techniky a čtení s porozuměním“* (Šindelářová, 2008, s. 51).

Na základě výše uvedeného by se dalo říct, že škola předpokládá, že ke čtenářství žáky přivede rodina, a na druhou stranu rodina si myslí, že se tohoto úkolu ujme škola, případně jiné instituce. Jeden bez druhého to však nezvládne, a proto je naplnění tohoto cíle možná tím úplně nejsložitějším. Bez aktivní spolupráce obou stran se totiž k požadovanému výsledku jen těžko dostaneme.

Důležité je také nabízet žákům možnost vyjádřit své pocity po přečtení textu, aby měli možnost zamyslet se nad přesahem textu do jejich života, podívat se na něj z hlediska vlastních vzpomínek a zkušeností. Současně by měli mít možnost vyjádřit se k tomu, zda se jim text líbí nebo nelíbí, jak na ně působí atd. To znamená, že jedním z cílů výuky literární výchovy by mohl být i samotný **prožitek**, přestože na něj často nezbývá v hodinách literární výchovy čas, a to z důvodu obsahové předimenzovanosti, o které jsme se již zmiňovali výše (Hník, 2014). Význam prožitku při poznávání zdůrazňuje také Slavík (2017), který píše, že *„tvůrce anebo interpret expresivního díla musí vyhodnocovat vztahy mezi vnějšími vlastnostmi obrazu, intersubjektivně platnou interpretací jejich odkazovacích souvislostí (znalost adekvátních strategií expresivní symbolizace) a svým vlastním pojetím vnitřního stavu (dojmů, prožitků, emocí), který k nim v procesu adaptivního rozhodování zkusmo přiřazuje. Nestačí tedy expresivní dílo jen objektivně analyzovat, ale je též nutné ho subjektivně autentifikovat“* (Slavík, 2017, s. 7).

Na závěr této kapitoly si uveďme ještě výroky dvou autorů týkající se hodnocení současného stavu výuky literární výchovy. Není překvapivé, že autoři se při hodnocení současného stavu školství vyjadřují často dost kriticky, nelíbí se jim především to, že *„tradiční literární výchovu (a možná také tradiční přístupy v jiných školních předmětech)*

nedokázala fakticky inovovat ani vlna reforem v rámci českého školství po roce 1989“ (Hník, 2014, s. 167). Ve stejném duchu se vyjadřuje i Lederbuchová (2010), která uvádí, že *„literární výchova přes veškerou teoretickou proklamaci o své estetickovýchovné podstatě v praxi většinou zůstává i dnes naukovým předmětem a metoda didaktické interpretace textu metodou teoretického racionálního pozorování textu místo metodou komplexně pojaté čtenářské komunikace mezi žákem a literárním dílem“* (Lederbuchová, 2010, s. 23).

Na základě výše uvedených výroků jsme definovali možné cíle současné výuky literární výchovy, které následně využijeme i v praktické části práce, kde dáme učitelům možnost vyjádřit se k tomu, jakou důležitost jednotlivým cílům přisazují. Tím pádem zjistíme, které jsou pro ně ve výuce literatury nejvýznamnější a naopak, které považují za relativně zbytečné. Dáme jim také možnost, aby zhodnotili, jak si myslí, že se jim jednotlivé cíle daří naplňovat.

Nepředbíhejme však a uveďme si přehledný seznam cílů, které jsme pro výuku literární výchovy nadefinovali:

a) Seznámit žáky s literární teorií a pojmy.
b) Seznámit žáky s literární historií, nejvýznamnějšími autory a díly.
c) Přimět žáky získat pozitivní vztah k literatuře, ke knihám, ke čtení, atd.
d) Utvářet čtenářský vkus žáků.
e) Rozvíjet komunikační schopnosti žáků.
f) Naučit žáky číst s porozuměním.
g) Probudit v žácích určitý hodnotový systém a nenásilně ho seznámit s žádoucími vzorci chování.
h) Rozvíjet kreativitu žáků (žákovskou tvorbu).

2. Výuka literatury v zahraničí jako zdroj inspirace

Jak jsme si již uvedli, každý učitel je jedinečný, i jeho metody, postupy aj. V předchozí kapitole jsme se seznámili s podobou výuky literární výchovy v naší zemi, s jejím vývojem a s jejími současnými cíli, nyní přesuňme svou pozornost na zahraničí. Mimo jiné si zde představíme myšlenky zahraničních autorů, kterými by se mohli i čeští učitelé literatury inspirovat.

Věnujeme-li se výuce literární výchovy v českém prostředí, nemůžeme se ubránit různému srovnávání s ostatními zeměmi. Vzhledem k poměrně krátké době od zavedení různých reforem, není divu, že inspiraci pro naši výuku nacházíme často v zahraničí.

Hník (2014) zmiňuje například to, že ačkoliv u nás je inovativní pojetí výuky literatury poměrně novinkou, jsou země, ve kterých má toto pojetí již poměrně dlouhou tradici, ať už je to USA nebo jiné evropské státy. Konkrétněji se zmiňuje například o výuce ve *„skandinávských zemích, Německu, Nizozemsku a Francii, kde se již čtenářský a interpretativní přístup v literárním vzdělávání plně etabloval, a kde se stala četba, interpretace a jejich reflexe plnohodnotnou součástí literárního (literárněvýchovného) kurikula“* (Hník, 2014, s. 166). Hník (2014) mluví o skandinávských zemích dokonce jako o vzoru *„výuky literární výchovy a výchovy ke čtenářské gramotnosti“* (Hník, 2014, s. 44). Bez povšimnutí nelze ponechat ani fakt, že samotná četba je ve většině evropských zemí neopomenutelnou součástí výuky literární výchovy, *„např. půlhodina z hodiny a půl je věnována individuálnímu žákovskému čtení; jedna hodina literární výchovy za čtrnáct dní / tři týdny je věnována individuálnímu čtení, zavedeny jsou pravidelné rozhovory o knize, doporučování konkrétní knihy dítětem, čtenářská portfolia, atp.“* (Hník, 2014, s. 43).

S výukou literatury úzce souvisí i úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Než tedy přejdeme k výuce literatury v zahraničí a k myšlenkám, které zahraniční autoři nabízejí, věnujme ještě pozornost čtenářské gramotnosti v rámci vybraných států. Zaměřme se na státy, které Hník (2014) zmiňuje v souvislosti s inovativním pojetím výuky, které má v těchto státech poměrně dlouhou tradici.

Chceme-li zjistit, jak jsou na tom žáci jednotlivých zemí, není nic jednoduššího, než se podívat na výsledky šetření PISA. *Programme for International Student Assessment* (zkráceně PISA) je mezinárodní šetření realizované od roku 2000 *Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj* (OECD), které zjišťuje úroveň přírodovědné, čtenářské

a matematické gramotnosti u patnáctiletých žáků. Toto šetření se realizuje každé tři roky, pokaždé s důrazem na jednu z uvedených gramotností. Naposledy v roce 2015 to byla gramotnost přírodovědná. V roce 2018 se chystá další šetření, tentokrát se zaměřením na čtenářskou gramotnost, ta byla naposledy v centru zájmu v roce 2009. V ČR organizuje toto šetření Česká školní inspekce (Blažek & Příhodová, 2016).

Pro přehledné srovnání úrovně čtenářské gramotnosti z hlediska vybraných států uvádíme v následující tabulce (*Tabulka 1*) výsledky získané z posledních čtyř testování PISA, konkrétně z let 2006, 2009, 2012 a 2015.

Čtenářská gramotnost	2006	2009	2012	2015
Průměr OECD	492 bodů	493 bodů	496 bodů	493 bodů
ČR	483 bodů	478 bodů	493 bodů	487 bodů
Finsko	547 bodů	536 bodů	524 bodů	526 bodů
Švédsko	507 bodů	497 bodů	483 bodů	500 bodů
Německo	495 bodů	497 bodů	508 bodů	509 bodů
Francie	488 bodů	496 bodů	505 bodů	499 bodů
Nizozemsko	507 bodů	508 bodů	511 bodů	503 bodů
USA	-	500 bodů	498 bodů	497 bodů
Kanada	527 bodů	524 bodů	523 bodů	527 bodů
Austrálie	513 bodů	515 bodů	512 bodů	503 bodů

Tabulka 1: Srovnání úrovně čtenářské gramotnosti vybraných států

Z údajů v tabulce jasně vyplývá, že Česká republika by se mohla ve snaze o zvyšování čtenářské gramotnosti žáků inspirovat ostatními státy. Vzhledem k získaným hodnotám se potvrzuje myšlenka, že finské školství je na velmi vysoké úrovni, tamní žáci se drží na předních příčkách úspěšnosti, co se týče čtenářské gramotnosti. Velmi úspěšní jsou i žáci z Kanady, kteří v posledních letech dosahují téměř stejných výsledků jako ti finští.

Nyní však opusťme tuto drobnou odbočku k výzkumu zaměřenému na čtenářskou gramotnost žáků a přesuňme svou pozornost k samotné výuce literární výchovy v zahraničí.

Jako první příklad výuky literatury v zahraničí si uvedeme projekt, který realizoval americký autor Charles Temple (2000) v téměř třiceti zemích,[15] včetně České republiky.

[15] Mezi země zařazené do tohoto projektu patří: Albánie, Arménie, Ázerbajdžán, Bulharsko, Chorvatsko, Česká republika, Estonsko, Gruzie, Maďarsko, Kazachstán, Kyrgyzstán, Litva, Lotyšsko, Makedonie, Moldavsko, Mongolsko, Rumunsko, Rusko, Ukrajina, Uzbekistán, Bosna, Bělorusko, Slovinsko a Kosovo.

A právě proto, že se tento projekt naší země úzce dotýká, a současná výuka je jím inspirována, jej zde uvádíme hned na prvním místě.

Temple (2000) uvádí, že ve spoustě zemí, které pro svůj projekt vybral, se ve výuce literatury stále dbá na faktografické znalosti a na to, že učitelé často učí metodami frontální výuky a jejich hlavním cílem je následné „tradiční“ testování žáků zaměřené na fakta. Tyto země proto zahrnul do projektu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) a snažil se jim objasnit, jak tyto metody využít v praxi. Jak totiž v článku uvádí prostřednictvím přímé citace jednoho ruského učitele, učitelé jsou s těmito metodami[16] sice teoreticky obeznámeni, ale v praxi je použít často nedokážou, protože nevědí jak (Temple, 2000). S čímž se, bez ohledu na realizaci tohoto projektu, učitelé dodnes potýkají, a netýká se to jen metod RWCT, ale i metod jiných, čemuž se budeme podrobněji věnovat až v praktické části práce zaměřené na metody, které čeští učitelé ve výuce literatury používají.

Vraťme se však zpátky k důvodům, proč je vhodné do výuky zařazovat i metody RWCT. Temple (2000) zmiňuje citát Deweya z roku 1915, kde píše, že *„pokud děti učíme, aby přijímali příkazy, dělali věci jen proto, že jim to někdo nařídí a nezaměříme se na podporu jejich sebevědomí a sebedůvěry, aby byli schopni samostatného rozhodování, stavíme jim tak nepřekonatelnou překážku do cesty při překonávání aktuálních problémů (politického) systému a při udržování demokratických myšlenek“*[17] (Temple, 2000, s. 313). Přestože je tento výrok více než 100 let starý, je stále velmi aktuální a jistě stojí za to se nad touto myšlenkou hlouběji zamyslet. Pro spoustu učitelů je kázeň žáků a „klidné“ hodiny, kdy žáci bez námitek poslouchají příkazy a v tichosti pracují, prototypem ideální hodiny, na které není třeba nic měnit. K tomu, jak přínosné jsou tyto hodiny pro rozvoj žáků, se nejspíš nemusíme dále vyjadřovat. Učitelé by si měli uvědomit, že žáci jsou samostatné myslící bytosti, ne roboti, kteří jsou ve třídě proto, aby poslouchali a bezmyšlenkově plnili rozkazy. Neměli by se tedy zlobit, pokud se žáci někdy chovají v jejich očích „neukázněně“, taková hodina může být pro žáky naopak někdy mnohem přínosnější.

Temple (2000) zdůrazňuje, že žáci, kteří jsou vyučováni tradičními metodami a jsou velmi úspěšní v tradičním testování zaměřeném na vědomosti, jsou ve skutečnosti méně produktivní a jejich myšlení je méně inovativní než u těch žáků, kteří jsou vyučováni

[16] Jedná se o metody kritického myšlení a aktivní učení.

[17] Přeložila autorka práce. Originální znění: *„if we train children to take orders, to do things because they are told to, and fail to give them confidence to act and think for themselves, we are putting an almost insurmountable obstacle in the way of overcoming the present defects of our system, and of establishing the truth of democratic ideals“* (Temple, 2000, s. 313).

způsobem, který je nutí k hlubšímu zamyšlení a k řešení problémů (Temple, 2000). Tyto závěry nejsou příliš překvapivé. Každý učitel by měl své žáky vést především k tomu, aby byli úspěšní v budoucnosti, a zrovna úspěšnost v testech není to, co by mělo být jejich hlavním cílem. Samozřejmě, během studia se budou žáci muset setkat s různými druhy testování, ale není důvod je testováním faktografických znalostí nadměrně zatěžovat, obzvláště ve výuce literatury.

Při vyhodnocování projektu zaměřeného na zařazování metod RWCT ve vybraných zemích bylo zjištěno, že učitelé pociťují pozitivní změny nejen na svých žácích, ale i na sobě samých (Temple, 2000). Temple (2000) došel k názoru, že *„tito učitelé chápou význam používání metod, které rozvíjejí aktivní učení, kritické myšlení, spolupráci a kreativitu, a jsou ochotni věnovat čas tomu, aby tyto metody zařadili do výuky. Jejich důvody jsou takové, že díky těmto metodám vyučují předměty své aprobace a zároveň pomáhají žákům, aby byli více nakloněni ke spolupráci, aby byli tolerantními, produktivními a samostatnými občany. Pomáhají svým žákům, aby se z nich stali úspěšní lidé v nejisté budoucnosti, kdy bude s největší pravděpodobností jedinou jistotou to, že bude docházet k nepředpokladatelným změnám“*[18] (Temple, 2000, s. 315).

Tyto závěry jen potvrzují důležitost zařazování těchto metod do běžné výuky. Nikdo totiž neví s jistotou, jak bude budoucnost vypadat a jen těžko lze předpokládat, že znalosti faktografických údajů budou hlavním předpokladem úspěšného občana. Současní žáci budou s velkou pravděpodobností vykonávat i takové profese, které v současnosti ani neexistují. Důležitá pro ně tím pádem bude jistě schopnost adaptace na nové podmínky, spolupráce a jiné vlastnosti, které ve svém závěru uvádí Temple (2000). Je tedy žádoucí, aby učitelé ve výuce tyto metody využívali.

Při plánování výuky literární výchovy by se učitelé mohli inspirovat také myšlenkami velmi významné americké autorky Louise Rosenblattové, na kterou navazuje i spousta současných autorů a jejíž dílo je stále aktuální.

Rosenblattová (1991) se zmiňuje o estetickém hledisku literatury a o tom, že v minulosti se mu nepřikládala žádná větší důležitost. V souvislosti s tím pak rozlišuje

[18] Přeložila autorka práce. Originální znění: *„These teachers see the value of using methods that nurture active learning, critical thinking, cooperation, and creativity - and they are willing to take the time to incorporate these kinds of learning into their very busy school days. They can readily tell you why: At the same time they are teaching their subjects, they are helping their students become cooperative, tolerant, productive, self-governing citizens. They are helping their students become people who will succeed in a future where the only certainties are unpredictable challenges”* (Temple, 2000, s. 315).

2 typy čtení. Tím prvním je *„efferent reading“*, což sama nazývá „neliterárním“ přístupem ke čtení, a to z toho důvodu, že v tomto přístupu je primárním cílem získání informace z textu. Druhým přístupem je pak *„aesthetic reading“*, při kterém je důležité především to, co během čtení prožíváme, co cítíme a co si myslíme. Zároveň zdůrazňuje, že tyto dvě složky se od sebe velmi těžko oddělují, protože většinou čteme nejen proto, abychom získali informace, ale také proto, abychom měli ze čtení nějaký požitek. Uvádí, že stejně tak, jako můžeme vnímat esteticky text, jehož hlavním cílem je sdělit nějakou informaci, tak naopak můžeme číst umělecký text za účelem získání nějakých informací (Rosenblatt, 1991).

Učitelé literatury by si měli uvědomovat existenci těchto dvou přístupů a střídat je, nevěnovat se stále jen jednomu. Rosenblattová (1991) to ilustruje na konkrétním případě žáků, kteří jsou zvyklí, že se jich učitel po čtení jakéhokoliv textu většinou zeptá na faktické informace (např. na to, jakou měl barvu kůň, který v příběhu vystupoval), ať už se jedná o příběh nebo o báseň. Je jasné, že žáci se budou při čtení soustředit na tyto aspekty, protože vědí, že se jich na to učitel zeptá a že za znalosti tohoto typu budou následně „odměněni“. V tom případě se zaměřují pouze na jeden aspekt textu a nevnímají např. své pocity, které v nich čtení textu vzbuzuje, nedbají na prožitek ze čtení (Rosenblatt, 1991). Rosenblattová (1982) zdůrazňuje, že je potřeba ve výuce věnovat pozornost oběma přístupům.

Pokud si však žáci zvyknou na to, že například při čtení básní mohou vnímat obsah především skrze vlastní prožitek a tím, jak na ně jednotlivá slova básně působí a jaké myšlenky v nich vyvolávají, i to, jaké pocity mají z přečtení textu, pak mohou báseň vnímat všemi smysly, může v jejich myšlenkách vyvolávat i různé obrazy (ať už statické či živé), zvuky, vůně či pachy, a také například pocity (Rosenblatt, 1991).

Rosenblattová (1991) se zmiňuje také o tom, že co nejdříve po přečtení by měla následovat bezprostřední reakce na text, zaměřená na prožitek, přičemž to může být cokoliv od tance, přes pantomimu, hraní rolí, kresbu, k „pouhému“ slovnímu zhodnocení prožitku (Rosenblatt, 1991). Tento návrh by mohl být inspirací pro mnohé učitele, kteří nevědí, jak pracovat s bezprostředním prožitkem žáků. Mohou jim dát na výběr, zda chtějí své reakce na přečtený text vyjádřit slovy, pohybem nebo třeba kresbou, případně tyto způsoby střídat, aby tak vyhověli rozdílným potřebám žáků. Jejich výuka by díky tomu mohla dostat zcela nový rozměr a jistě by se našli žáci, kteří by našli zálibu alespoň v jednom z výše uvedených způsobů.

Rosenblattová (2005) se zmiňuje také o tom, že aniž by si to učitelé literatury často uvědomovali, svým působením na žáky a skrze prožitek z čtení textu ovlivňují jejich vnímání světa, společnosti a lidí celkově. Působí také na jejich morální hodnoty a ovlivňují to, jak reagují v určitých situacích a jak přistupují k ostatním lidem (Rosenblatt, 2005). Tato myšlenka svým způsobem koresponduje s cílem zaměřeným na hodnotový systém a žádoucí vzorce chování, definovaným v předchozí kapitole. Jeho důležitosti jsme se již věnovali a v praktické části práce zhodnotíme, jak tento cíl vnímají čeští učitelé.

Se zajímavými myšlenkami přicházejí také estonští autoři Kalamees-Ruubel & Läänemets (2012), přestože se zmiňují o výuce na středních školách, jejich návrhy by se daly aplikovat i na školy základní. Zdůrazňují především umělecký potenciál předmětu, přičemž navrhují, že výuka by mohla být ozvláštněna například o návštěvy muzeí, pořádáním recitačních soutěží, školních divadelních představení aj. Další možností je pak například vedení školních divadelních klubů. Pro práci s žákovskou tvorbou autoři navrhují vydávání jejich prací formou sbírek, přičemž v našem prostředí bychom se nejspíše přikláněli k publikování jejich textů ve školních časopisech.

Kalamees-Ruubel & Läänemets (2012) přisuzují estonským učitelům literatury také významnou roli v předávání kulturního dědictví daného národa dalším generacím.

V souvislosti s již zmíněným kulturním dědictvím se objevují myšlenky k tíhnutí k národní literatuře. V australském prostředí zdůrazňuje jejich důležitost Daviesová a kol. (2013).

Mluvíme-li o výuce literatury, nesmíme opomenout ani poezii a její zařazování do výuky. Přestože je poezii věnováno obvykle jen minimum prostoru, začíná se pomalu dostávat do popředí zájmu a stává se oblastí výzkumu některých autorů. To, že je potřeba se v hodinách literární výchovy věnovat i poezii potvrzuje Sigvardssonová (2016), která zmiňuje novou verzi švédského kurikula pro sekundární vzdělávání, kde je kladen důraz právě na ni. V souvislosti s tím vyvstal problém, který je bohužel poměrně očekávaný s každou změnou ve školství a není to nic jiného, než to, že učitelé na tuto změnu nebyli a nejsou připravováni (Sigvardson, 2016). Skandinávské země se mohou pyšnit úrovní svého školství a spousta zemí k jejich vzoru obdivně vzhlíží. Je tedy překvapivé, že i tam dochází k určitým problémům, že ani školství skandinávských zemí není naprosto bezchybné, jak by se mohlo nezúčastněnému pozorovateli zdát. Otázkou zůstává, jak se s touto změnou švédští učitelé vypořádají. Každopádně zařazení básní do výuky literatury může být pro žáky velmi přínosné.

Co se týče proměn různých přístupů ve výuce poezie z hlediska historie, uvádí Sigvardssová (2016) studii Dressmana a Fausta (2014). Ti zkoumali všechny články týkající se poezie, které publikoval americký časopis *English Journal* mezi lety 1912 a 2005 a následně definovali 2 různé přístupy k poezii. Prvním z nich je přístup formalistický („*the formalist*“), který dbá především na formu a strukturu básně, tím druhým je pak přístup populistický („*the populist*“), který se zaměřuje spíše na kreativní práci s básněmi.

Mezi lety 1912 a 1971 byly v článcích oba přístupy zastoupeny rovnoměrně, ale od 70. let roste počet článků s populistickým přístupem natolik, že v roce 2005, kdy články přestali zkoumat, představoval formalistický přístup méně než 10 % článků publikovaných v daném časopise (Sigvardson, 2016). Z výše uvedeného tedy vyplývá, že v současnosti se dbá mnohem více na kreativní práci s poezií (básněmi), než na analýzu jejich formy a struktury. Tuto studii zde zmiňujeme proto, abychom zdůraznili současné trendy a priority při práci s básnickým textem v zahraničí a inspirovali tak třeba učitele, kteří se práci s poezií vyhýbají, případně ji se žáky analyzují pouze na základě formalistického přístupu. Bylo by dobré, kdyby si učitelé uvědomili, že při práci s básněmi nemusí dbát jen na jejich formální stránku, ale že mohou využívat i kreativní potenciál básní, mohou ukázat žákům, jak si s nimi hrát, jak k nim kreativně přistupovat. Žáci by neměli mít pocit, že s básněmi je třeba pracovat „vědecky“ (tzn. určit počet veršů a slok, odhalit druh použitého rýmu, aj.), ale že lze k básním přistupovat i velmi hravě.

K výuce poezie se vyjadřuje také Duke (1990). Zmiňuje to, že pro žáky jsou někdy básně, se kterými se během školní výuky setkávají, tak obtížné, že jim zní, jako by byly psány v cizím jazyce. O obtížnosti básní a práce s nimi se však zmiňují i jejich učitelé. A právě kvůli tomu, že sami zastávají tento názor, žákům do jejich interpretace často zasahují ve velké míře a nechávají jim tak pouze omezený prostor pro jejich vlastní práci. Duke navrhuje, aby učitelé při práci s poezií ve výuce nechali větší prostor žákům samotným a zasahovali do něj co nejméně. Měli by podporovat žáky v tom, aby smysl básně odhalili oni sami. Žáci totiž vědí, že pokud si báseň ani nepřečtou a analyzovat ji nebudou, udělá to za ně učitel. Oni se pak nemusí vůbec snažit (Duke, 1990).

Duke (1990) se vyjadřuje také k prožitku, který je pro žáky při práci s textem velmi důležitý. Zmiňuje se i o tom, že žáci často nejsou zvyklí interpretovat báseň skrze vlastní prožitek a že k textu přistupují jinak než dospělí čtenáři. Například když čtou báseň a nejsou

si jistí, co vlastně čtou a nerozumí tomu, k daným partiím se nevracejí a pokračují ve čtení dál. I tento fakt by měli mít učitelé na zřeteli při práci s poezií.

Od možných přístupů ve výuce poezie se pomalu dostáváme k výzkumu, který je zaměřen na konkrétnější podobu výuky literatury v zahraničí, konkrétně v USA.

Ten realizoval v roce 1991 Don Zacandella. V rámci tohoto výzkumu zkoumal pět učitelů v americkém státě Missouri a pozoroval rozdíly mezi jejich přístupy k výuce literární výchovy, podrobně pak analyzoval dva vybrané učitele, na nichž lze lehce spatřit rozdíly v přístupech, které pro svou výuku používají.

Tento výzkum zároveň upozorňuje na největší problémy amerického školství, a to i toho současného, čímž je neustálé testování (a to především v matematice a anglickém jazyce). Učitelé se o testování nevyjadřují příliš pozitivně, spíš naopak. I výuku literární výchovy musejí následnému státnímu testování přizpůsobovat. Samozřejmě, že chtějí, aby jejich žáci byli v testech úspěšní, otázkou však je, jestli výsledkem takového přístupu nejsou spíše žáci, kteří sice budou schopní skvěle vyplnit standardizované testy, ale dovednosti a vědomosti potřebné pro skutečný život budou postrádat. Častou kritiku takto nastaveného testování zmiňuje i Průcha (2017) a připomíná, že *„nutí učitele připravovat žáky na testy a výuka netestovaných předmětů upadá“* (Průcha, 2017, s. 287).

Nyní se však vraťme zpět k již zmíněnému výzkumu a představme si zkoumané učitele a jejich styl výuky.

První učitel (muž) žáky seznamuje s literární teorií a i v rámci práce s textem a jeho interpretací trvá na přísném dodržování správné literární terminologie. Literární dílo je pro něj nevyřešené puzzle, které je potřeba poskládat dílek po dílku, abychom jej mohli správně pochopit. Často používá abstraktní pojmy a otázky, které pokládá při interpretaci textu. Soustředí se pouze na objektivní interpretaci literárního díla (motivy, témata), subjektivním vnímáním se nezabývá.

Druhým analyzovaným učitelem tohoto výzkumu je žena, vášnivá čtenářka, která čte především takové knihy, které může následně doporučovat svým žákům. Ve velké míře čte knihy přímo určené mládeži. Literaturu chápe jako zdroj morálky a správného chování, který může žákům pomoci v budoucnu, pokud se například setkají se stejným problémem, který řeší jedna z postav. Smyslem čtení knih je podle ní poznat lidi, pochopit, jak lidé myslí a uvažují, jak se chovají nebo jak by se chovat měli. Při výuce literatury se cítí kurikulárně

omezená. Mnohem důležitější je pro ni pracovat s názory a pocity žáků než je seznamovat s literární terminologií, ale přesto se musí během svých vyučovacích hodin věnovat i tomuto, aby její žáci uspěli v standardizovaných státních testech, o kterých se vyjadřuje velmi negativně.

Poslední tři z pěti učitelů Zacandellova výzkumu (1991) nejsou v článku analyzováni podrobně jako první dva, přesto se o nich zmiňuje.

Třetím učitelem je žena, která se nebojí upravovat si kurikulum podle svého a ignorovat ty části, které se jí zdají zbytečné. Důležité je pro ni, stejně jako pro předchozí učitelku, mluvit s žáky o knihách, rozebírat jejich individuální názory a pocity. Literární terminologii ze svých hodin vynechává.

Čtvrtým učitelem je žena, která spatřuje hlavní cíl výuky literatury v seznámení žáků s (nejen) literární historií. Například s pomocí knih z Vietnamské války chce žáky přimět vcítit se do role tehdejších lidí. Velkou spoustu času věnuje také literární terminologii a přípravou studentů na standardizované státní testy, protože chce, aby byli její studenti úspěšní.

Pátým a posledním analyzovaným učitelem je pak začínající učitelka v prvním roce praxe. Hlavním cílem výuky literatury je pro ni přivést žáky ke čtení. Většinu vyučovací hodiny tráví tím, že společně s žáky čtou texty a odpovídají na otázky, které však nejdou příliš do hloubky. Stejně jako třetí zkoumaná učitelka chápe literaturu také jako zdroj morálky a správného chování.

Na tomto nepříliš velkém vzorku je ihned patrné, že i v rámci jednoho státu dochází k poměrně velkému rozrůznění v rámci přístupů a metod konkrétních učitelů. Stejně jako je tomu například v naší zemi, i v USA se cítí být učitelé svázaní kurikulem a především centrálním státním testováním. Zrovna státní testování je v USA velmi ožehavým tématem, protože jak jsme si již uvedli výše, úspěšnost žáků při vyplňování testů nesouvisí s jejich úspěšností v reálném životě.

Tímto se pomalu blížíme k závěru kapitoly. Nyní si tedy na základě výše uvedeného stručně shrňme několik možných doporučení pro učitele, ze kterých mohou při přípravě hodin literatury čerpat inspiraci.

Učitelé by měli do výuky zařazovat výukové metody zaměřené na aktivní učení a kritické myšlení. Měli by podporovat spolupráci žáků, a tím pádem by neměli zapomínat ani na kooperativní metody. Zároveň by neměli děti učit k bezmyšlenkovitému přijímání jejich příkazů a dávat jim více svobodného prostoru.

Zároveň by si měli uvědomit, že faktograficky zaměřená výuka je v současnosti spíše přežitkem doby minulé a že žáci, kteří jsou úspěšní ve vyplňování tradičních testů zaměřených na fakta, jsou ve skutečném životě méně úspěšní než ti, kteří byli vyučováni inovativními metodami.

Při práci s textem by učitelé neměli zapomínat, že cílem četby není jen získání informací, ale také estetické hledisko a prožitek. Žáci by měli mít možnost projevit své pocity z čteného textu bezprostředně po jeho dočtení, přičemž možné způsoby jsme si uvedli výše. Při práci s básnickým textem by se pak neměli soustředit pouze na jejich analýzu z formálního hlediska, ale zařazovat také kreativní práci s těmito texty.

Pro zatraktivnění předmětu mohou učitelé zvolit i množství mimoškolních aktivit umělecko-vědného charakteru, kterém s výukou literatury úzce souvisejí. Mohou s žáky připravit vlastní divadelní představení, navštěvovat muzea, vydávat školní časopis s jejich autorskými texty aj.

V poslední řadě by učitelé neměli zapomínat, že prostřednictvím textů, se kterými žáky seznamují, ovlivňují i jejich morální hodnoty a vnímání světa, a k výuce proto měli přistupovat s velkou odpovědností.

3. Výukové metody a postupy

V této kapitole si nejprve uvedeme klasifikace výukových metod, kterými jsme se inspirovali pro členění metod v praktické části této práce. Pro dotazník jsme využili klasifikaci dle Josefa Maňáka & Vlastimila Ševce (2003) v kombinaci s dělením metod Roberta Čapka (2015) uvedeným v *Moderní didaktice (Lexikonu výukových a hodnotících metod).* První klasifikaci a jednotlivé kategorie metod si v následující kapitole stručně charakterizujeme. Dělení podle Roberta Čapka jen stručně zmíníme, cílem jeho publikace totiž nebylo podat novou klasifikaci výukových metod, ale spíše ukázat učitelům, jak jednotlivé metody využít v praxi, přičemž uvedené metody samozřejmě rozdělil do různých kategorií.

3.1 Klasifikace výukových metod

Maňák & Švec (2003) rozdělují výukové metody do tří hlavních kategorií:

a) Klasické výukové metody.
b) Aktivizující metody.
c) Komplexní metody.

Klasické výukové metody tito autoři dále dělí na *metody slovní*, *metody názorně - demonstrační* a *metody dovednostně - praktické*. Jak již název napovídá, jedná se o klasické, tradiční metody, které se ve výuce používají dlouhou dobu a používají se dodnes. Hlavní roli při použití těchto metod hraje sám učitel, který žákům předává informace především frontálně. Zormanová (2012) uvádí, že tyto metody jsou často známé pod pojmem *„tradiční výuka“*. Maňák & Švec (2003) definují klasické metody jako metody, které *„zajišťují zprostředkovávání vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula z hlediska logiky a obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů“* (Maňák & Švec, 2003, s. 131).

Maňák & Švec (2003) připomínají, že *metody slovní* patří k důležité součásti výuky již od jejího počátku. Výhodou slovních metod je rychlost, jakou se informace (poznatky) předávají. Mezi *metody slovní* tito autoři řadí *vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem* a *rozhovor*.

Vyprávění se řadí mezi *monologické metody*, učitel vypráví příběh a žáci poslouchají. Tato metoda je vhodná pro motivaci žáků, ti to chápou jako zajímavé zpestření výuky a také odlehčení, odpočinek. Důležité je, že vyprávění pomáhá zklidnit žáky, snižuje nekázeň a přitom žáci nejsou pouhými pasivními příjemci. Díky poutavosti, dynamičnosti a dramatičnosti vyprávění udržují pozornost na maximu a aktivně naslouchají, přičemž se rozvíjejí také jejich komunikační schopnosti (Maňák & Švec, 2003).

Již z názvu jasně vyplývá, že při metodě *vysvětlování* se jedná o předávání učiva. Maňák & Švec (2003) připomínají, že je třeba postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Zmiňují také to, že žáci velmi pozitivně hodnotí, když jsou učitelé schopni dané učivo jednoduše vysvětlit a díky tomu to sami lépe pochopí. Učitel však zároveň nesmí učivo příliš zjednodušovat, ale nesmí sklouznout ani k přílišné odbornosti. Současně by měl vše pro lepší pochopení demonstrovat na konkrétnějších příkladech a nezůstávat pouze u teorie. Důležité je také, aby učitelé nezapomínali na závěrečné shrnutí učiva.

Práce s textem, nebo také *učení z textu*, je další metoda, kterou Maňák & Švec (2003) řadí ke slovním metodám. Prací s textem není myšlena jeho interpretace, ale získávání poznatků z čteného textu (nejčastěji, ale ne výhradně, z učebnic).

Metoda *rozhovoru* se bezesporu řadí mezi klasické slovní metody. Vždyť už Sokrates se používáním této metody proslavil. Maňák & Švec (2003) uvádějí, že *„z empirických výzkumů vyplývá, že ve výuce jednoznačně převažuje tzv. výukový rozhovor“* (Maňák & Švec, 2003, s. 69). Právě díky *výukovému rozhovoru* lze žáky lépe aktivizovat a také ověřovat zpětnou vazbu. Cílem výukového rozhovoru je, aby žáci správně odpověděli na položenou otázku, ale zároveň i to, aby se nespokojili se svou odpovědí a sami kladli otázky, ať už sobě nebo učiteli. *„Výuková otázka se od přirozené konverzační otázky značně liší, neboť učitel zamýšlí totiž svou otázkou žáka něčemu naučit, sám se už většinou od žáka nic nového nedoví“* (Maňák & Švec 2003, s. 72). Mezi nejčastěji používané typy rozhovoru ve výuce se řadí také metoda *řízeného rozhovoru*, kdy žáci odpovídají na předem stanovené otázky učitele. K rozhovoru se řadí také disputace, debaty a besedy (Maňák & Švec, 2003).

Další kategorií patřící mezi výukové metody klasické jsou *metody názorně - demonstrační*. Sem Maňák & Švec (2003) řadí *předvádění a pozorování*, *práci s obrazem* a *instruktáž*. Smyslové vnímání totiž často pomáhá lehčímu zapamatování.

Mezi metody dovednostně - praktické patří *napodobování*, *manipulování*, *laborování*, *experimentování* a *produkční metody*. Tyto metody jsou velmi důležité, protože umožňují lepší zapamatování a zvnitřnění učiva[19].

Velmi důležitými a v dnešní době často zmiňovanými metodami jsou **aktivizující metody** (známé též pod pojmem *aktivizační*). Při těchto metodách je důležité aktivní zapojení žáků do vyučování, které přispívá mimo jiné i k jejich osobnímu rozvoji. *„Zejména se zdůrazňuje, že aktivizující metody ve zvýšené míře umožňují poskytovat žákům něco víc než jen odborné informace, že počítají se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků při respektování úrovně jejich kognitivního rozvoje, že dávají žákům příležitost ovlivňovat konkrétní cíle výuky, využívat možností individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce atd.“* (Maňák & Švec, 2003, s. 106).

Aktivizující metody Maňák & Švec (2003) dále dělí na *metody diskusní*, *metody heuristické a řešení problémů*, *metody situační*, *metody inscenační* a *didaktické hry*.

Pod *metody diskusní* se řadí různé varianty diskuse. *„Výuková metoda diskuse se na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“* (Maňák & Švec, 2003, s. 108). Tomu odpovídá i časová náročnost, která je oproti rozhovoru o dost vyšší. Aby mohla být diskuse realizována, je třeba vhodně zvolit téma, a to takové, které v žácích vzbudí potřebu aktivně se do diskuse zapojit. Zároveň by se mělo zvolit takové téma, které se týká hodnotových postojů a lze si na něj vytvořit vlastní názor. Diskutovat o objektivních faktech, která lze snadno doložit například vědeckými důkazy, postrádá smysl.

Další kategorií aktivizujících metod jsou *metody heuristické (řešení problémů)*. Maňák & Švec (2003) uvádějí, že název vznikl z řeckého slova *heuréka*, což znamená *„objevil jsem, nalezl jsem“*. Heuristiku pak charakterizují jako vědu zkoumající tvůrčí myšlení a heuristické metody se dle jejich pojetí zabývají způsobem řešení problémů. *„Za nejefektivnější a nejpropracovanější heuristickou výukovou strategii je považována metoda řešení problémů, problémová výuka, která představuje myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem, při níž se subjekt učí ze svých úspěchů, ale také z chyb a nezdarů“* (Maňák & Švec, 2003, s. 114).

---

[19] *„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to udělat a já pochopím.“* čínské přísloví

V současné školní praxi se však tyto metody často nevyskytují. Maňák & Švec (2003) uvádějí, že *„hlavní důvod je zřejmě chybějící dlouhodobá zaměřenost výuky na tyto způsoby práce, ale také nedostatečná připravenost žáků na samostatné tvůrčí aktivity, což ovšem spolu těsně souvisí. Z četných výzkumů lze vyvodit jednoznačný závěr, že škola se především zaměřuje na hromadění a pamatování informací než na osvojení si schopnosti vyhledávat důležité informace v textu a dávat vědomosti do souvislostí s vlastními zkušenostmi a potřebami života“* (Maňák & Švec, 2003, s. 118), což úzce souvisí s tím, co jsme si uvedli již v předchozí části práce.

Metody situační se původně používaly pouze pro vzdělávání dospělých, ale postupně začínají pronikat i do základního a středního školství. Ústředním prvkem těchto metod je nějaký složitější problém a úkolem žáků je najít východisko z dané situace. Musí se jednat o takovou problémovou situaci, která nemá jednoduché řešení. Žáci se nad potenciálně možným řešením musejí hlouběji zamyslet a tato zkušenost jim může velmi pomoci ve skutečném životě. Až budou muset sami obdobně složitou situaci řešit, mohou čerpat ze zkušeností, které nabyli při nácviku řešení podobně obtížného případu. Samozřejmě, že vše musí být přizpůsobeno věku, znalostem a připravenosti žáků (Maňák & Švec, 2003). Mezi varianty této metody řadí (Maňák & Švec, 2003) *metodu rozboru situace, řešení konfliktní situace, metodu incidentu,*

V *metodách inscenačních* jde především o dramatizaci nějakého problému, díky čemuž si žáci situaci prožijí a nejlépe se tak vžijí do postav, které sami představují. V této metodě *„jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů“* (Maňák & Švec, 2003, s. 123). Během této simulace se žáci nejlépe seznámí s osudy lidí, s jejich city a motivy, lépe pochopí mezilidské vztahy představovaných postav aj. *„Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi, apod.“* (Maňák & Švec, 2003, s. 123). Inscenační metody jsou velmi vhodné také pro rozvoj osobnosti. Důležitý je však přístup žáků k inscenaci, pokud ji totiž budou brát jako pouhou zábavu a nebudou ji brát vážně, pak použití této metody ztrácí smysl. Zejména přičteme-li k tomu její časovou náročnost.

Didaktické hry jsou poslední podkategorií aktivizačních metod. Maňák & Švec (2003) se zamýšlejí nad nejednoznačnou definicí hry, *„i když paradoxně její podstatu vnímá každé*

dítě“ (Maňák & Švec, 2003, s. 126), a připomínají, že *„v edukačním procesu by hra zřejmě měla pro svůj význam v životě člověka zaujímat důstojné místo, ale není tomu tak, výchovně-vzdělávací instituce jednostranně preferují učení jako namáhavou, málokdy přitažlivou, ale většinou direktivně řízenou práci“* (Maňák & Švec, 2003, s. 126). Hra ve školním prostředí musí naplňovat předem stanovené cíle, během hry se nesmí ztrácet smysl výuky, musí být účelná. *„Hra ve výuce nemůže být bez cíle, protože jako veškerý edukační proces vůbec by měla přispívat rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků“* (Maňák & Švec, 2003, s. 127). Zároveň však musí žáky bavit, musí být stále vnímána jako hra. Učitel tedy zastává dost náročnou roli, pokud chce do výuky zařadit didaktické hry, *„neboť kromě nebezpečí tzv. didaktizace her, což by vlastně přispívalo současné tendenci hru zcela instrumentalizovat a potlačit tak jejich původní podstatu a smysl, by učitel měl usilovat o organické a přirozenější sepětí hry a učení“* (Maňák & Švec, 2003, s. 127). Neopomeňme zmínit i další účinek hry, čímž je to, že*„hra vždy působí celostně na celou osobnost, učení ve hře spojuje hlavu, srdce a ruku a rozvíjí i ty stránky psychiky, které tradiční výuka někdy opomíjí“* (Maňák & Švec, 2003, s. 129). Maňák & Švec (2003) také uvádějí klasifikaci didaktických her podle H. Meyera (2000), který je dělí na hry interakční, simulační a scénické.

Komplexní výukové metody *„dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“* (Maňák & Švec, 2003, s. 129). Maňák & Švec (2003) sem řadí *frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii a superlearning* a *hypnopedii*.

Frontální výuku lze dle pojetí těchto autorů zařadit kromě organizačních forem výuky také mezi výukové metody. *„Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků“* (Maňák & Švec, 2003, s. 133). Negativem je, že komunikace probíhá většinou jednosměrně (od učitele směrem k žákům) a také to, že*„frontální výuka už svou podstatou vede k pasivitě žáků, nepodporuje rozvoj samostatného myšlení a jednání, poněvadž se jednostranně zaměřuje na zvládání rozsáhlého učiva a dodržování pořádku a kázně“* (Maňák & Švec, 2003, s. 133).

Skupinová a kooperativní výuka se používá často v případě, kdy žáci mají za úkol přijít na řešení zadaného problému. Naučí se tak mimo jiné vzájemné spolupráci, zodpovědnosti a dělbě práce ve skupině. Zahraniční výzkumy dokazují, že při použití těchto metod jsou žáci úspěšnější a výkonnější než ti, co jsou vyučováni tradičním způsobem. *Partnerská výuka* se dá považovat za předstupeň skupinové výuky, který je mnohem jednodušší na organizaci, představuje totiž práci ve dvojici. Přesto ji však učitelé často nevyužívají (Maňák & Švec, 2003).

Kritickému myšlení je v současnosti přikládán velký význam. *„Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko“* (Maňák & Švec, 2003, s. 159). Důležitým aspektem této metody je tzv. *třífázový model učení* (E-U-R), který se skládá z fází evokace, uvědomění si významu a reflexe. Nejznámějším projektem propagujícím kritické myšlení je projekt *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, o kterém jsme se zmiňovali již v předchozí části práce.

Brainstorming je metoda, jejímž cílem je *„vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost“* (Maňák & Švec, 2003, s. 164).

Projektová výuka souvisí s metodou řešení problémů, ale jedná se o problémy komplexnější. Projekt tito autoři vymezují jako *„komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“* (Maňák & Švec, 2003, s. 168). Zároveň však Maňák & Švec (2003) zmiňují zkušenosti učitelů a připomínají, že není možné stavět učení žáků jen na bázi jejich zkušeností a že ne vždy se projektová výuka setkává s kladným ohlasem rodičů. A dokonce ani žáků, ti to totiž mohou brát jako bezvýznamné hraní a tím pádem pak projektová výuka postrádá smysl a neplní výukové cíle (Maňák & Švec, 2003).

Výuka dramatem je podobná inscenačním metodám, které jsme již charakterizovali výše, a proto se tomu dále věnovat nebudeme.

Ostatním komplexním metodám nebudeme věnovat pozornost. Nebyly vybrány pro praktickou část práce, tudíž není potřeba je dále popisovat. Zájemci si mohou přečíst více v publikaci Maňáka & Ševce (2003) s názvem *Výukové metody*.

Dalším rozdělením výukových metod, kterým jsme se inspirovali pro klasifikaci metod v praktické části práce (dotazníku), je to, které uvádí Čapek (2015). Jeho publikace je zaměřená především na praktické využití metod ve výuce, a ačkoliv se jedná, jak podtitul knihy napovídá, spíše o *Lexikon výukových a hodnotících metod*, přesto jsou uvedené metody rozčleněny do různých kategorií. Není to tedy teoretická publikace, která by se zabývala klasifikací metod, jako ta, kterou jsme uváděli výše. Proto nebudeme dělení metod v jeho podání dále rozepisovat, bylo by to příliš rozsáhlé. V případě zájmu lze najít více informací v publikaci *Moderní didaktika* autora Roberta Čapka (2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Metodologie a realizace výzkumu

Výzkum realizovaný v rámci této diplomové práce byl zaměřen na posuzování přístupu učitelů k výuce literární výchovy na 2. stupni základních škol.

Na začátku kapitoly si stanovíme výzkumný cíl (případně dílčí cíle) a také výzkumné otázky. Následně si popíšeme realizované výzkumné šetření, představíme si výzkumný soubor, průvodní okolnosti výzkumu a také případná úskalí a problémy s jeho realizací. Nakonec se seznámíme se s výsledky výzkumu a vybrané části si podrobněji zanalyzujeme.

Při přípravě výzkumného šetření jsme čerpali z teoretických poznatků uvedených v předchozí části práce. Výzkum jsme sestavili tak, abychom získali i praktické hledisko k problematice popsané v předchozích kapitolách.

Cílem výzkumu bylo zmapovat přístup učitelů k výuce literární výchovy na 2. stupni základních škol. Na základě definovaného cíle výzkumu jsme následně definovali tyto výzkumné otázky:

1. Jakou důležitost přikládají učitelé jednotlivým cílům ve výuce literární výchovy?
2. Jak hodnotí vlastní úspěšnost v naplňování těchto cílů?
3. Nakolik se ve výuce věnují přímé práci s textem?
4. Jaké metody a postupy ve výuce využívají?
5. Jak by se změnila podoba výuky literární výchovy, kdyby učitelé nebyli omezeni kurikulárními dokumenty?
6. Jaký je postoj žáků ke čtení a jak je učitelé ke čtenářství motivují?
7. Jakým způsobem jsou žáci v rámci literární výchovy hodnoceni?

K získání dat byla záměrně zvolena kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu sestávajícího z dotazníkového šetření a navazujícího osobního rozhovoru. Tato kombinace byla zvolena z toho důvodu, že jsme do výzkumu chtěli zařadit i otevřené otázky, které by byly pro dotazník nevhodné. V rámci kvantitativního výzkumu by se totiž odpovědi jednak těžce vyhodnocovaly, a navíc jsme předpokládali, že by se snížila návratnost dotazníků, kdybychom respondenty zatěžovali vypisováním obsáhlejších odpovědí.

4.1 Realizace výzkumného šetření

Výzkum pro praktickou část této diplomové práce byl realizován v období od října 2017 do března 2018. Jeho respondenty byli učitelé českého jazyka na 2. stupni základních škol (tedy od 6. do 9. ročníku) napříč celou republikou.

4.1.1 Kvantitativní výzkum

V první části výzkumu jsme provedli dotazníkové šetření. To bylo realizováno především pomocí elektronicky rozesílaného dotazníku, přičemž respondenty jsme získávali přes sociální sítě a rozesílám do škol prostřednictvím emailu. Následně bylo výzkumné šetření zapojeno i do projektu IKAP (Implementace Krajského akčního plánu Olomouckého kraje) a dotazník se díky tomu dostal do dalších škol. Souběžně s šířením elektronické verze autorka práce distribuovala i tištěnou formu dotazníků mezi další učitele, především během souvislé pedagogické praxe, ale také na setkání učitelů českého jazyka na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého.

Elektronická verze dotazníku byla vytvořena v prostředí Google Forms (Google formulářů). Tuto možnost jsme zvolili z toho důvodu, že se jedná o bezplatnou variantu s neomezeným počtem položek dotazníku. Zároveň se jedná o uživatelsky velmi příjemné prostředí.

Počet položek a jejich podobu jsme zvolili tak, aby nám dotazník dodal co nejvíce informací, ale zároveň aby respondenty neodradil od jeho vyplňování. Jejich celkový počet i s demografickými údaji a položkami zaměřenými na zpětnou vazbu byl 36, přičemž povinných položek bylo pouze 27.

Abychom zmírnili náročnost vyplňování, volili jsme především položky uzavřené. Konkrétně se jednalo o položky výběrové dichotomické[20], výběrové polynomické[21], výčtové[22] a škálové[23].

Typy a charakteristiky uzavřených položek byly definovány na základě publikace Chrásky a Kočvarové (2015):
[20] Respondent musí zvolit jednu ze dvou možností, které se vzájemně vylučují.
[21] Respondent musí zvolit jednu z více možností, které se navzájem vylučují.
[22] Respondent může zvolit více než jednu možnost z výčtu možností, které se vzájemně nevylučují.
[23] Respondent vybírá jednu možnost na uvedené škále, například na základě souhlasu / nesouhlasu s tvrzením, důležitosti aj.

Otevřené položky jsme koncipovali jako nepovinné, stejně tak tomu bylo ve většině případů u položek polootevřených. Ty sloužily primárně k případnému komentáři nebo doplnění k položkám uzavřeným.

Dotazník byl takto sestaven nejen kvůli času, který respondenti nad vyplňováním stráví, ale také z důvodu jednoduššího statistického vyhodnocování uzavřených položek v rámci kvantitativního výzkumu.

Předpokládaný čas potřebný pro vyplňování dotazníku jsme stanovili na 20 minut, což Čábalová (2011) uvádí jako mezní doporučenou hranici pro dotazník rozesílaný elektronickou poštou (kvůli návratnosti dotazníků).

Dotazník jsme opatřili úvodní stranou s důležitými informacemi pro respondenty. Specifikovali jsme tam, komu je dotazník určen, uvedli jsme základní informace o dotazníku a cíli výzkumu, jehož je součástí. Také jsme zdůraznili, že vyplnění je dobrovolné a anonymní a uvedli jsme předpokládaný čas potřebný k jeho vyplnění. Na závěr jsme uvedli kontaktní informace na autorku práce, aby měli respondenti možnost se na někoho v případě potřeby obrátit, a předem jsme jim poděkovali za vyplnění dotazníku a účast ve výzkumu.

Na začátek dotazníku jsme zařadili položky zaměřené na demografické údaje, následovaly položky, které nám pomohly při dalším charakterizování výzkumného souboru, například to, jakou hodinovou dotaci zabírá literatura v jejich výuce a kolik času tráví nad přípravou výuky literární výchovy.

Co se týče následujících položek, ty vycházely z předem definovaných cílů a výzkumných otázek. Zaměřeny byly na jednotlivé cíle literární výchovy, používané metody, včetně těch, které považují učitelé za nejvhodnější k rozvíjení čtenářské gramotnosti, a na poměr přímé práce s textem v hodinách.

Dále byly položky orientovány na četbu žáků, zda mají zadanou povinnou četbu nebo doporučenou, zda mají možnost nosit do hodin vlastní knihy a zda to dělá i učitel, kolik knih musejí za rok přečíst a kolik procent z toho tvoří literatura pro děti a mládež. Dále se mohli učitelé vyjádřit i k tomu, zda pracují i s aktuálními knižními tituly pro děti a mládež, taktéž mohli uvést příklady konkrétních knih, které se jim ve výuce osvědčily. Dále byli tázáni, zda žákům pomáhají s výběrem knih, zda je podle nich možné kultivovat čtenářský vkus žáků či nikoliv a jak se případně staví k tomu, když čtou žáci masově čtené knihy nízké kvality.

Následující položky byly zaměřeny na podobu čtenářských deníků, zda si je žáci vedou a na co kladou učitelé důraz při jejich zpracování, respektive hodnocení. Poslední položkou bylo závěrečné sebehodnocení učitelů, kde měli na škále hodnotit, jak se jim dle jejich názoru daří naplňovat vybrané cíle literární výchovy, jejichž důležitost hodnotili na začátku dotazníku.

Tímto se dotazník chýlil ke konci, následovalo tedy poděkování za jeho vyplnění a v samotném závěru byli učitelé požádáni o zpětnou vazbu, případně další komentáře. Pokud měli zájem o výsledky výzkumu nebo o navazující rozhovor, pak byli požádání také o zanechání kontaktních údajů.

4.1.2 Kvalitativní výzkum

Na dotazníkové šetření navazovala druhá fáze výzkumu ve formě individuálního rozhovoru. Respondenty pro tuto část výzkumu jsme získávali na základě dotazníkového šetření, kde byla učitelům položena otázka, zda mají zájem o další účast ve výzkumu ve formě rozhovoru. S těmito učiteli jsme následně navázali kontakt a s vybranými jednici jsme rozhovor realizovali.

Jednalo se o rozhovor individuální, kde byly přítomny pouze dvě osoby: autorka práce a dotazovaný učitel.

Zvolenou formou byl strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Tuto formu jsme zvolili proto, aby byla minimalizována rozdílnost získaných dat, jako by tomu bylo v případě nestrukturovaného rozhovoru, kde je předem dáno pouze téma a otázky a odpovědi jsou velmi volné. Tato varianta nebyla pro náš výzkum vhodná.

Učitelé tedy odpovídali na předem připravené otázky, přičemž se jednalo o otázky otevřené. Jejich cílem bylo zjistit především osobní názory učitelů a jejich úhel pohledu na danou problematiku.

Otázky byly zaměřeny na podobu výuky literární výchovy, výběr textů pro práci v literární výchově, motivaci žáků ke čtenářství, tvůrčí činnost žáků a její smysl, podobu sešitů, čtenářských deníků a záznamů z četby a problematiku hodnocení v literární výchově.

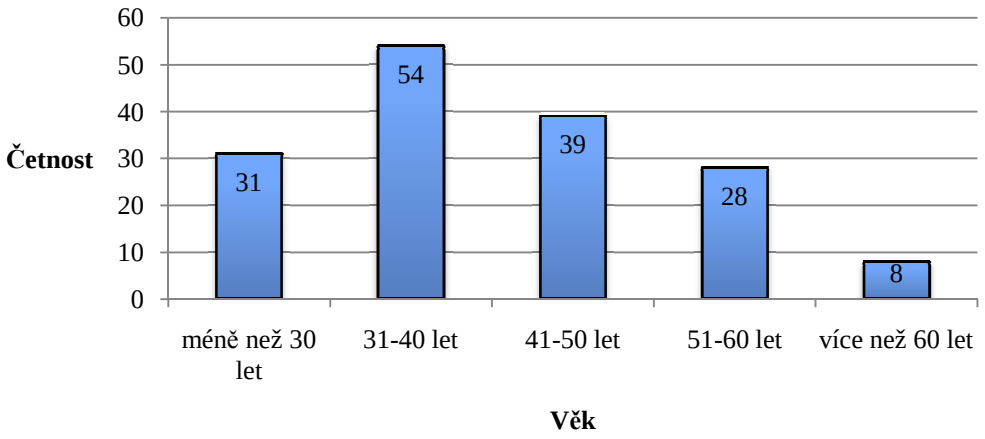
Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány a následně byly autorkou práce přepisovány do písemné formy a zpracovány. Výroky učitelů byly také drobně upraveny z hlediska jazykové správnosti, a to tak, že byly například odstraněny parazitní (vycpávkové) výrazy, kterým se ani učitelé českého jazyka v mluveném projevu občas nevyhnou. Jednalo se však jen o velmi jemné úpravy, které nijak neovlivnily výpovědní hodnotu. Výroky nebyly obsahově upraveny.

4.2 Výzkumný soubor

4.2.1 Kvantitativní výzkum

Pro účast v dotazníkovém šetření byli osloveni učitelé českého jazyka na 2. stupni základních škol napříč celou českou republikou.

Minimální plánovaný počet respondentů byl stanoven na 100, což se nám podařilo překonat. Výzkumný vzorek totiž tvoří 160 učitelů, z toho 150 žen a 10 mužů, nejčastěji ve věku mezi 31-40 lety, což je znázorněno v *Grafu 1*.

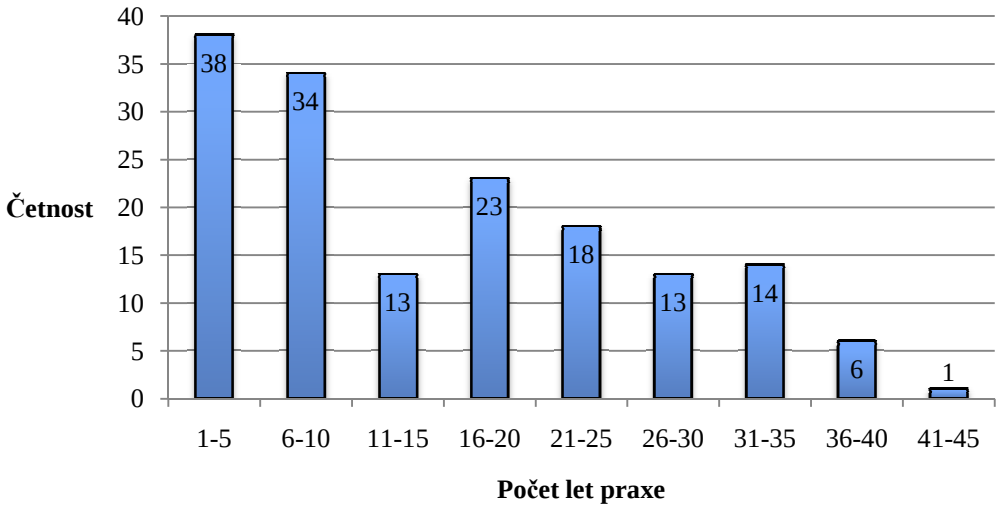


Graf 1: Věkové rozpětí výzkumného souboru

Kromě šesti jedinců jsou ve vzorku zastoupeni plně aprobovaní vyučující, nejčastěji v kombinaci s občanskou výchovou (38), dějepisem (31), a hudební výchovou (17), pouze osm učitelů má jednooborovou aprobaci pro český jazyk.

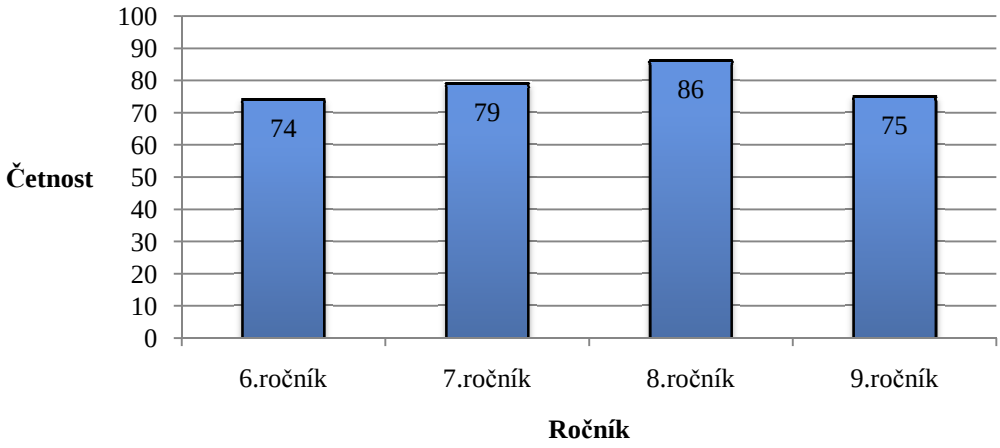
Doba jejich učitelské praxe sahá od jednoho do 43 let, s průměrem 15,66 roku. Nejčastěji se jedná o učitele s poměrně nízkou praxí, ve velké míře se objevují

dokonce začínající učitelé. Nejfrekventovanější odpovědí byla překvapivě pouze jednoletá praxe (12), následovaná osmiletou praxí (10) a dvouletou praxí (9). Nejvíce jsou tedy ve výzkumném vzorku zastoupeni učitelé s praxí nižší než 10 let. Více v *Grafu 2*.



Graf 2: Délka pedagogické praxe

Literaturu tito učitelé vyučují nejčastěji ve dvou ročnících (minimum: 1, maximum: 4), přičemž jednotlivé ročníky jsou v našem souboru zastoupeny rovnoměrně, což je patrné z *Grafu 3*.



Graf 3: Vyučované ročníky

Vyučující také udávají, že přípravou hodin literatury stráví týdně 1 minutu až 300 minut (modus = 60 minut, medián = 45 minut). V odpovědích tedy dochází k velkému rozdílu, přičemž se neprokázala žádná souvislost ani s udávanou průměrnou týdenní dotací výuky literatury, ani s faktickým počtem hodin výuky literatury týdně napříč ročníky.

4.2.2 Kvalitativní výzkum

Plánovaný počet respondentů pro následující část výzkumu (rozhovor) byl stanoven na 3, tento počet jsme nakonec navýšili o jednoho respondenta, tudíž výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu tvoří 4 učitelky. Z toho 2 jsou začínající učitelky mladší 30 let s jednoletou a dvouletou praxí. Další paní učitelka spadá do kategorie 31-40 let, s délkou praxe 6 let, a poslední paní učitelka je žena ve věku 41-50 let s praxí dlouhou 24 let.

Tyto učitele si podrobněji charakterizujeme až v kapitole zaměřené na kvalitativní část výzkumu, přičemž budeme dbát na zachování jejich anonymity.

4.3 Průvodní okolnosti výzkumu

S největšími problémy jsme se potýkali při shánění respondentů pro dotazníkové šetření. Školy jsou totiž podobnými prosbami přesyceny a učitelé jsou natolik zahlceni administrativní prací, že často nejsou ochotni vyplňovat dotazníky. Právě z tohoto důvodu jsme se pokoušeli prostřednictvím emailu oslovovat především menší, vesnické školy, načež jsme doufali, že tyto školy nebudou prosbami o vyplnění dotazníků zahlcené tolik, jako školy nacházející se ve větších městech. A právě touto cestou se nám nakonec podařilo získat největší počet respondentů v porovnání s ostatními vyzkoušenými způsoby.

Návratnost dotazníků přesto nebyla vysoká, přestože přesné procento návratnosti spočítat nelze. Pomineme-li všechny ostatní možností, pak jen prostřednictvím emailu bylo osloveno více než 300 základních škol.

Výzva k vyplnění dotazníku byla vyvěšena taktéž na sociálních sítích v komunitách učitelů českého jazyka, a ačkoliv se jedná o poměrně početné skupiny (stovky členů), počet vyplněných dotazníků sotva překročil číslo 20. Považujeme to tedy za nejméně efektivní způsob získávání respondentů, přičemž lze předpokládat, že kdyby byl dotazník na sociálních sítích vyvěšen například v jarních měsících, kdy vrcholí psaní závěrečných prací, číslo by

bylo ještě nižší. My jsme takto učitele oslovovali v říjnu, kdy podobný požadavek nevznesl nikdo další.

Za vůbec nejúspěšnější způsob získání respondentů, co se návratnosti dotazníků týče, považujeme osobní setkání s učiteli na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde na základě prosby Mgr. Milana Poláka, Ph.D. a autorky práce dotazník vyplnili a následně odevzdali snad všichni přítomní učitelé 2. stupně. Velmi zdařilou cestou bylo potom také rozeslání výzvy k vyplnění dotazníku prostřednictvím projektu IKAP, do kterého byl výzkum zapojen.

Mluvíme-li o neochotě učitelů v souvislosti s vyplňováním dotazníků, pak možná právě z tohoto důvodu jsou ve výzkumu v největší míře zapojeni učitelé s nižší pedagogickou praxí. Lze předpokládat, že tito učitelé jsou nejvíce nakloněni vyplňování dotazníků, protože mají stále v živé paměti osobní zkušenosti se studiem a se sháněním respondentů pro jejich vlastní diplomové či jiné práce.

Získání učitelů pro kvalitativní výzkum práce se nakonec ukázalo jako nejméně problémové. Zájem o osobní rozhovor nakonec projevilo jedenáct učitelů, přičemž plánovaný počet zahrnoval pouhé tři respondenty. Někteří učitelé sice zájem následně ztratili nebo se nám je nepodařilo prostřednictvím emailu zkontaktovat, přesto jsme však sehnali čtyři paní učitelky, které se rozhovoru ochotně zúčastnily a tento počet považujeme za dostačující.

Obě fáze výzkumného šetření se naštěstí obešly bez větších obtíží, a přestože jsme se nejprve potýkali s nízkým počtem respondentů, jejich výsledný počet nakonec předčil naše očekávání.

5. Výsledky kvantitativního výzkumu

Protože byl dotazník poměrně rozsáhlý, pro detailnější analýzu byly vybrány pouze některé jeho části. Vycházeli jsme přitom z předem definovaných výzkumných otázek, na jejichž základě jsme formulovali tyto hypotézy:

1. Učitelé ve výuce literární výchovy upřednostňují cíle výchovného charakteru před cíli zaměřenými na znalosti žáků.
2. Přímé práci s textem je ve výuce literární výchovy věnováno minimálně 50 % času, přičemž v nižších ročnících je poměr přímé práce s textem vyšší než v těch vyšších.
3. V nejvyšší míře učitelé používají metody frontální výuky, naopak metody, které jsou časově a organizačně náročnější, učitelé zařazují do výuky jen v omezené míře.

Potvrzení či vyvrácení těchto předem definovaných hypotéz se budeme věnovat v následující části práce.

5.1 Cíle literární výchovy a úspěšnost jejich naplňování z pohledu učitelů

První oblastí, která byla podrobněji analyzována, byly potenciální cíle literární výchovy. Ty jsme si v teoretické části práce nadefinovali takto:

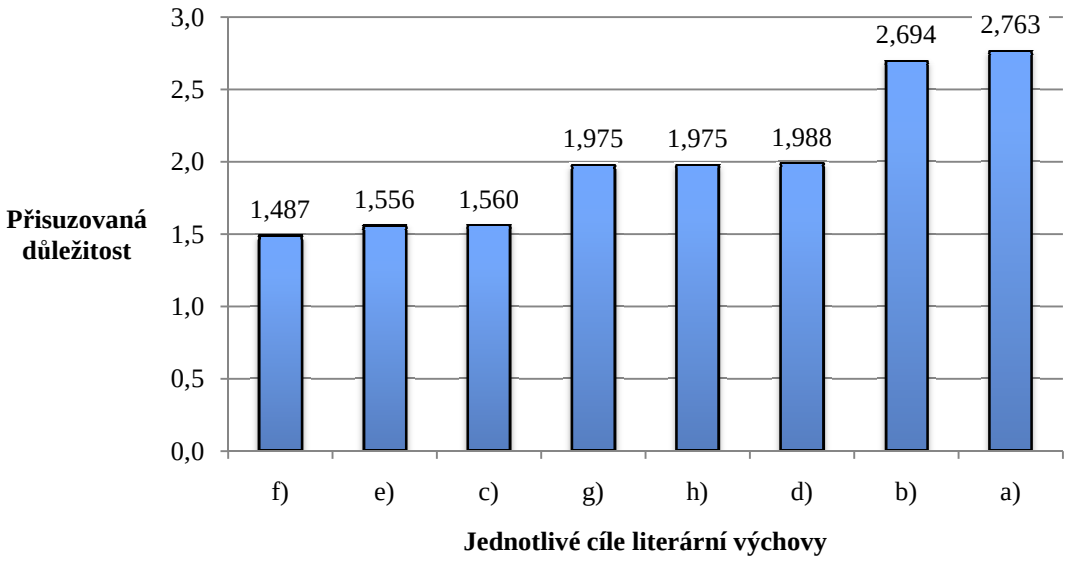
a) Seznámit žáky s literární teorií a pojmy.
b) Seznámit žáky s literární historií, nejvýznamnějšími autory a díly.
c) Přimět žáky získat pozitivní vztah k literatuře, ke knihám, ke čtení, atd.
d) Utvářet čtenářský vkus žáků.
e) Rozvíjet komunikační schopnosti žáků.
f) Naučit žáky číst s porozuměním.
g) Probudit v žácích určitý hodnotový systém a nenásilně ho seznámit s žádoucími vzorci chování.
h) Rozvíjet kreativitu žáků (žákovskou tvorbu).

Nyní se zaměřme na to, jak jednotlivé cíle vnímají učitelé, a jakou důležitost jim přisuzují.

Z dotazníku vyplývá, že nejméně důležitými cíli jsou pro vyučující 2. stupně ty dva, které se soustředí na seznámení žáků s literární historií a s literární teorií a pojmy. Ostatní cíle považují vyučující za podstatně důležitější. Vůbec největší důraz kladou učitelé na čtení s porozuměním, dále pak na rozvíjení komunikačních schopností žáků a to, aby získali pozitivní vztah k literatuře, ke knihám a ke čtení. Tyto tři cíle se v podstatě dělí o pomyslnou první příčku, rozdíly v hodnocení těchto cílů jsou totiž jen minimální. O pomyslnou druhou příčku se pak dělí další tři cíle, které se soustředí na hodnotový systém žáků a nenásilné seznámení se žádoucími vzorci chování, dále pak na žákovskou kreativitu a utváření jejich čtenářského vkusu.

Hypotéza, že **učitelé ve výuce literární výchovy upřednostňují cíle výchovného charakteru před cíli zaměřenými na znalosti žáků**, byla tedy potvrzena.

Průměrná pořadí důležitosti lze vyčíst také z níže uvedeného *Grafu 4*. Cíle jsou seřazeny od nejdůležitějšího po ten nejméně důležitý. Hodnocení probíhalo na škále od 1 do 5, cíle tedy byly známkovány jako ve škole, tzn. čím vyšší číslo, tím hůře byl cíl hodnocen (čím vyšší sloupec, tím nižší je přisuzovaná důležitost). Hodnoty se pohybují od 1,488 po 2,763.



Graf 4: Celkové hodnocení cílů výuky literární výchovy[24]

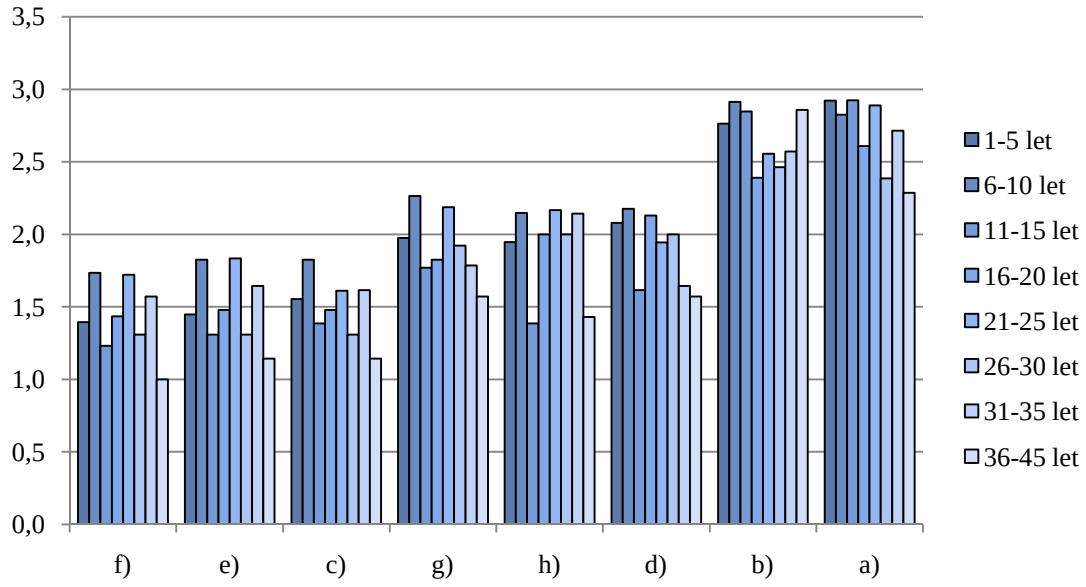
[24] Protože jsou názvy cílů dosti dlouhé, v grafu jsme je nahradili pouze za pomoci písmen, kterým jsou jednotlivé cíle označeny. Pro snadnější orientaci zde seznam cílů znovu uvádíme.
a) Seznámit žáky s literární teorií a pojmy
b) Seznámit žáky s literární historií, nejvýznamnějšími autory a díly.
c) Přimět žáky získat pozitivní vztah k literatuře, ke knihám, ke čtení, atd.

Kromě celkového hodnocení jsme sledovali také to, zda se hodnocení důležitosti těchto cílů mění v závislosti na počtu let pedagogické praxe.

Nejprve jsme učitele rozdělili do osmi kategorií, podle počtu let praxe. Prvních sedm kategorií bylo vytvořeno na základě pětiletých celků. Ta poslední pak obsahuje učitele s praxí delší než 36 let, a to z toho důvodu, že počet respondentů v jednotlivých pětiletých celcích by byl příliš nízký, kdybychom je takto rozdělili.

Následně jsme zkoumali, jak se hodnocení cílů mění v závislosti na praxi, což je přehledně zobrazeno v *Grafu 5*. Cíle jsme seřadili tak, jak byly seřazeny v celkovém hodnocení, a to zejména kvůli přehlednosti.

U některých cílů si lze všimnout i poměrně velkých rozporů v jejich hodnocení v závislosti na počtu let praxe, a to i o víc než 0,5 bodu.



Graf 5: Celkové hodnocení cílů dle délky praxe[25]

d) Utvářet čtenářský vkus žáků.
e) Rozvíjet komunikační schopnosti žáků
f) Naučit žáky číst s porozuměním
g) Probudit v žácích určitý hodnotový systém a nenásilně ho seznámit s žádoucími vzorci chování.
h) Rozvíjet kreativitu žáků (žákovskou tvorbu).

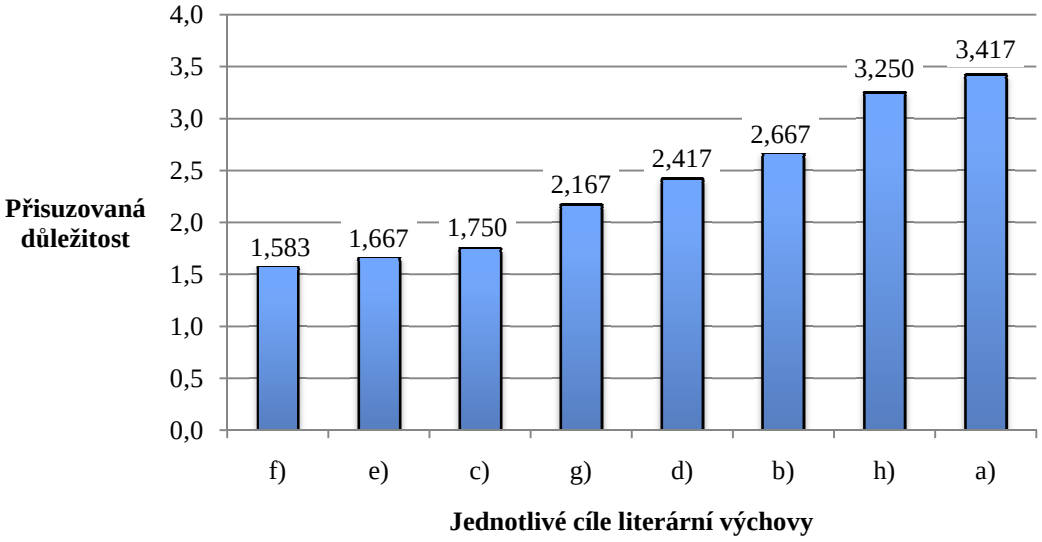
[25] Protože jsou názvy cílů dosti dlouhé, v grafu jsme je nahradili pouze za pomoci písmen, kterým jsou jednotlivé cíle označeny. Cíle jsou uvedeny v předchozích poznámkách pod čarou, proto je zde opětovně neuvádíme.

Dále jsme tento celkový stav srovnali se začínajícími učiteli s jednoletou praxí. U nich je rozptyl mezi jednotlivými cíli podstatnější, především horní hranice se posunula do vyšších čísel, hodnoty se pohybují od 1,583 do 3,417.

První čtyři místa se s celkovým hodnocením až na drobné rozdíly v získaných hodnotách shodují, další tři cíle jsou však zpřeházené. Je patrné, že utváření čtenářského vkusu žáků je pro ně důležitější, než ukázalo celkové hodnocení.

Zároveň lze pozorovat, že rozvíjení žákovské kreativity naopak pro tyto učitele není příliš důležité, umístili ji až na předposlední místo. Dokonce ji výrazně předstihl cíl zaměřený na literární historii a nejvýznamnější autory a díla, což je vzhledem k současným tendencím ve výuce literární výchovy velmi překvapivé, vezmeme-li v úvahu, že se jedná o začínající učitele, kteří nedávno dokončili svá vysokoškolská studia, kde se o důležitosti tohoto cíle vedou různé debaty a pomalu se od něj spíše ustupuje, jak jsme si uvedli již v teoretické části práce. Poslední místo se pak shoduje s celkovým hodnocením, ačkoliv jeho důležitost je ještě nižší, a to z důvodu získání velmi vysoké hodnoty (3,417), přičemž si opět připomeňme, že čím vyšší je získané číslo, tím horšího hodnocení cíl dosáhl.

Tyto výsledky jsou podrobněji zobrazeny v *Grafu 6*.

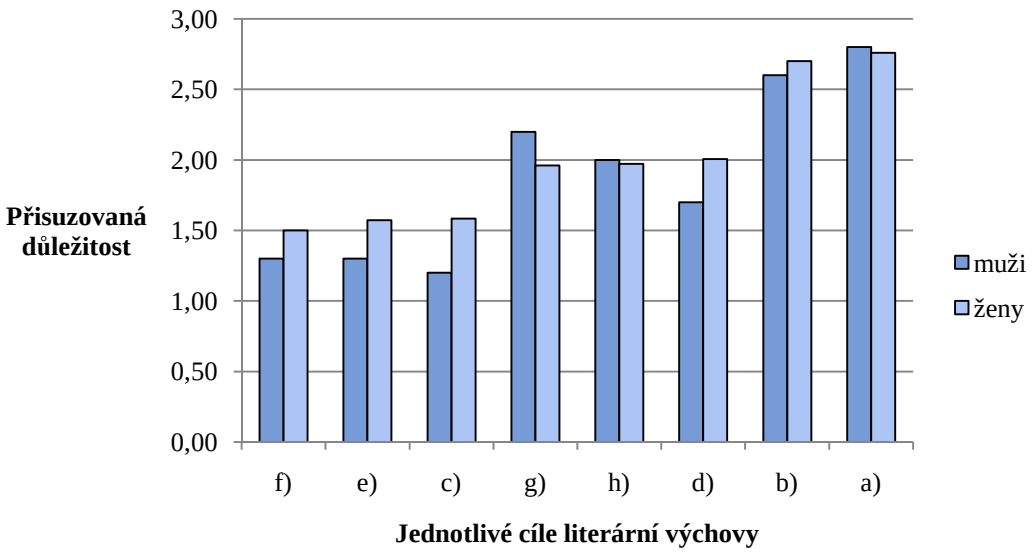


Graf 6: Hodnocení cílů dle učitelů s jednoletou praxí[26]

[26] Protože jsou názvy cílů dosti dlouhé, v grafu jsme je nahradili pouze za pomoci písmen, kterým jsou jednotlivé cíle označeny. Cíle jsou uvedeny v předchozích poznámkách pod čarou, proto je zde opětovně neuvádíme.

Nakonec jsme provedli ještě srovnání hodnocení v podání mužů a žen, přestože jsou muži a ženy ve výzkumném vzorku zastoupeni velmi nerovnoměrně (10 mužů ku 150 ženám). Chtěli jsme zjistit, jak se hodnocení cílů mění v závislosti na pohlaví učitele a zda vůbec pohlaví učitele hraje nějakou roli.

Došli jsme k závěru, že rozdíly v jejich hodnocení nejsou nijak propastné. V pěti případech dodávali muži cílům vyšší důležitost než ženy, naopak seznámení s hodnotovým systémem a žádoucími vzorci chování přisuzují muži důležitost nižší. V hodnocení žákovské kreativity se až překvapivě shodují, zanedbatelný rozdíl lze pak spatřit v hodnocení literární teorie a pojmů. Více lze vyčíst z *Grafu 7*.



Graf 7: Hodnocení cílů dle mužů a žen[27]

V souvislosti s těmito cíli byli v dotazníku učitelé vyzváni i k sebehodnocení vlastní úspěšnosti při jejich naplňování. Do tohoto hodnocení byly zařazeny všechny cíle kromě toho, který pojednává o rozvíjení kreativity žáků. Učitelé se tedy vyjadřovali k tomu, jak se jim dle jejich názoru daří:

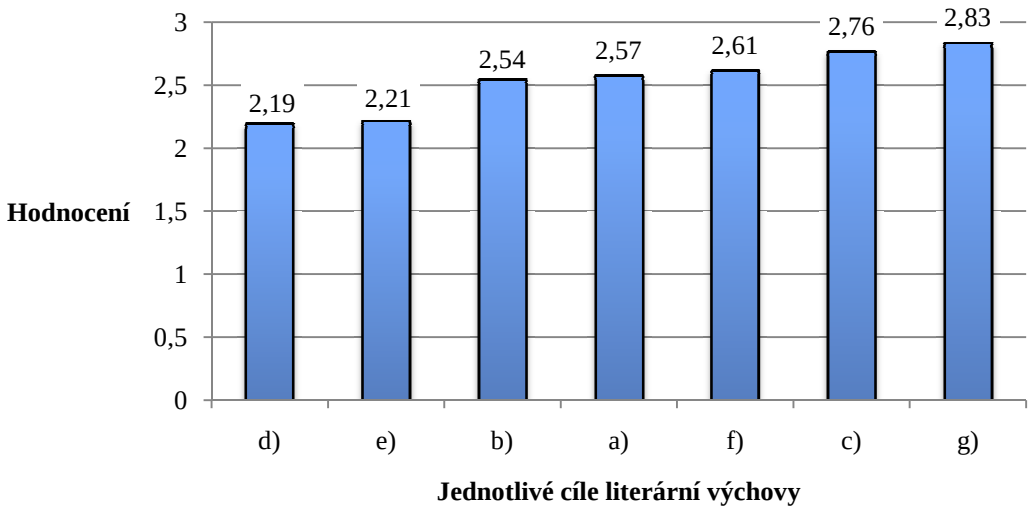
a) rozvíjet zájem žáků o literaturu a umění celkově.
b) přimět žáky získat pozitivní vztah ke knihám.
c) utvářet čtenářský vkus žáků.

[27] Protože jsou názvy cílů dosti dlouhé, v grafu jsme je nahradili pouze za pomoci písmen, kterým jsou jednotlivé cíle označeny. Cíle jsou uvedeny v předchozích poznámkách pod čarou, proto je zde opětovně neuvádíme.

d) rozvíjet komunikační schopnosti žáků.
e) učit žáky číst s porozuměním.
f) vést žáky ke zvládání literární teorie.
g) vést žáky ke zvládání literární historie.

Své vlastní schopnosti při naplňování jednotlivých cílů měli učitelé opět ohodnotit na stupnici od 1 do 5. Při tomto sebehodnocení k sobě byli pedagogové poměrně kritičtí (což je patrné z *Grafu 8*), nejčastější známkou, kterou si udělili, byla 2 nebo 3, průměrné hodnocení se tedy pohybuje mezi těmito dvěma čísly.

Bylo zjištěno, že vůbec nejlépe učitelé hodnotili svou úspěšnost v rozvíjení komunikačních schopností žáků a ve čtení s porozuměním. Dále pak s mírným rozdílem následuje úspěšnost v získávání pozitivního vztahu ke knihám, rozvíjení zájmu žáků o literaturu a umění celkově a vedení žáků ke zvládání literární teorie. Nejhůře pak dopadlo naplňování cílů zaměřených na utváření čtenářského vkusu žáků a na zvládání literární historie. Více v *Grafu 8*.

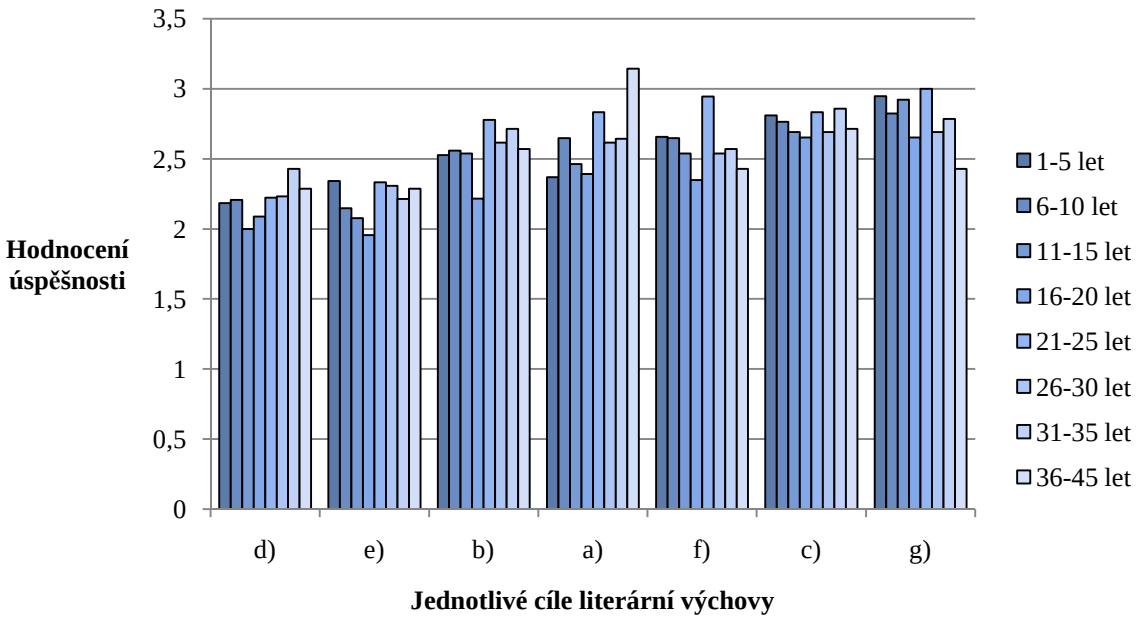


Graf 8: Celkové hodnocení úspěšnosti naplňování cílů[28]

[28]Protože jsou názvy cílů dosti dlouhé, v grafu jsme je nahradili pouze za pomoci písmen, kterým jsou jednotlivé cíle označeny. Pro snadnější orientaci zde seznam cílů znovu uvádíme. Učitelé měli ohodnotit, jak se jim dle jejich názoru daří:
a) rozvíjet zájem žáků o literaturu a umění celkově.
b) přimět žáky získat pozitivní vztah ke knihám.
c) utvářet čtenářský vkus žáků.
d) rozvíjet komunikační schopnosti žáků.
e) učit žáky číst s porozuměním.
f) vést žáky ke zvládání literární teorie.
g) vést žáky ke zvládání literární historie.

Zjišťovali jsme také, jak se toto hodnocení mění v závislosti na délce praxe, kdy jsme učitele opět rozdělili do osmi kategorií po pětiletých celcích. Nejvíce se učitelé shodli v hodnocení úspěšnosti naplňování druhého nejhůře hodnoceného cíle, kde nedocházelo téměř k žádnému rozdílu. Naopak k největším rozdílům docházelo v hodnocení rozvíjení zájmu žáků o literaturu a umění celkově. Paradoxně si v tomhle věří nejméně ti nejstarší učitelé, a to dokonce téměř o 1 celý bod v porovnání s učiteli s nejnižší praxí, kteří se v hodnocení úspěšnosti naplňování tohoto cíle nacházejí na druhé straně spektra. Lze jen hádat, zda jsou mladší učitelé v naplňování tohoto cíle skutečně úspěšnější nebo zda mají vyšší sebevědomí při hodnocení úspěšnosti jeho naplňování.

V ostatních případech docházelo spíše k drobnějším rozdílům, a to maximálně okolo 0,5 bodu. Více lze vyčíst z následujícího *Grafu 9*.



Graf 9: Hodnocení úspěšnosti naplňování cílů dle délky praxe[29]

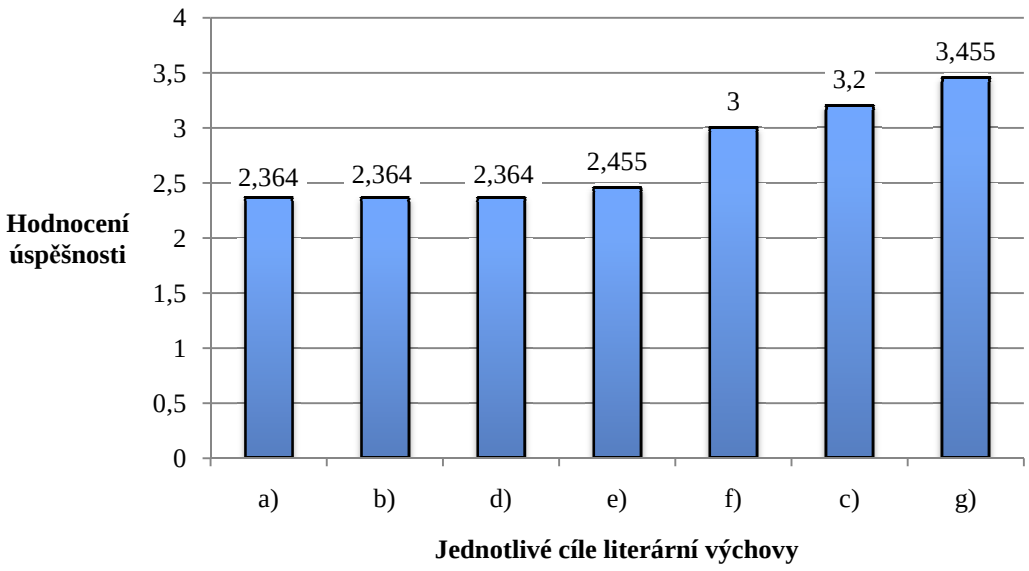
Nejkritičtější k sobě byli obecně učitelé s nejnižší (tzn. jednoletou) praxí. Jejich hodnocení se pohybovalo ve vyšších číslech ve srovnání s celkovým hodnocením. Otázkou je, zda jsou tito učitelé v naplňování cílů skutečně horší než ostatní nebo zda jim jejich krátká

[29] Protože jsou názvy cílů dosti dlouhé, v grafu jsme je nahradili pouze za pomoci písmen, kterým jsou jednotlivé cíle označeny. Cíle jsou uvedeny v předchozích poznámkách pod čarou, proto je zde opětovně neuvádíme.

praxe nedovoluje hodnotit se lépe. Může se jednat o nízké sebevědomí způsobené nedostatkem zkušeností.

Jinak k překvapivým rozdílům v jejich hodnocení spíše nedochází. Tři nejhůře hodnocené položky se co do pořadí shodují s celkovým hodnocením. Právě v těchto položkách se vyskytují mnohem vyšší čísla oproti tomu celkovému, a to dokonce o téměř celý stupeň v případě naplňování cíle zaměřeného na seznámení žáků s určitým hodnotovým systémem a žádoucími vzorci chování. V tomto případě je jistě důvodem to, že zhodnotit úspěšnost v tomto bodě vyžaduje delší praxi. Jen těžko může učitel po tak krátké době vysuzovat, jak ovlivňuje žákovu osobnost.

Pro srovnání uvádíme získané hodnoty od těchto učitelů v *Grafu 10.*



Graf 10: Hodnocení úspěšnosti naplňování cílů dle učitelů s jednoletou praxí[30]

5.2 Metody a postupy používané ve výuce literární výchovy

Na základě teoretických poznatků týkajících se klasifikace metod (především klasifikace dle Maňáka & Ševce a dělení dle Čapka, což jsme podrobněji okomentovali již v teoretické části práce) jsme výukové metody rozdělili do 9 následujících kategorií:

[30] Protože jsou názvy cílů dosti dlouhé, v grafu jsme je nahradili pouze za pomoci písmen, kterým jsou jednotlivé cíle označeny. Cíle jsou uvedeny v předchozích poznámkách pod čarou, proto je zde opětovně neuvádíme.

a) Asociační metody. (*Využívají myšlenkové procesy, subjektivní propojování různých obrazů a pojmů v mozku; př. myšlenková mapa, brainstorming, atd.)*
b) Dramatizační metody. *(Pomocí divadelního umění dochází k rozvíjení estetického cítění a sociální dovednosti; př. bodysculpting, dramatizace textu, atd.)*
c) Evokační metody. *(Slouží k zjišťování „startovní“ vědomosti žáků před probíráním nového učiva, př. třífázový model E-U-R, atd.)*
d) Metody frontální výuky. *(Při tomto typu výuky učitel stojí u tabule a podává výklad, žáci sedí v lavicích, př. výklad, prezentace na interaktivní tabuli, atd.)*
e) Kognitivní metody. *(Tyto metody se zaměřují na poznávání pomocí myšlenkových operací, rozvíjejí schopnosti samostatného rozhodování, dovednosti řešit problém, aj.; př. analýza, syntéza, dedukce, indukce, atd.)*
f) Komunikační metody. *(Rozvíjejí komunikační dovednosti žáků, př. různé typy diskusí, horké křeslo, poslední slovo patří mně, referát, atd.)*
g) Kooperativní metody. *(Jsou založené na vzájemné spolupráci žáků, rozvíjí dovednosti řešení problémů a vzájemného hodnocení; př. skládankové učení, jigsaw, atd.)*
h) Metody práce s textem. *(Slouží k rozvoji schopnosti čtení s porozuměním a dovednosti kritického hodnocení textu; př. čtenářské dopisy, čtení s otázkami, doplňování, podvojný deník, klíčová slova, atd.)*
i) Projektové výukové metody. *(Jedná se o metody orientované na praxi. Podporují v žácích kreativitu, samostatnost a smysl pro zodpovědnost. Např. žáci ve skupinkách či společně pracují na (často) interdisciplinárním projektu, jehož výsledky pak prezentují.)*

Tyto kategorie jsme vždy stručně okomentovali, případně uvedli i příklady aktivit, které k nim přísluší, což je zřetelné z výše uvedeného výčtu. Rozhodli jsme se tak proto, aby si učitelé pod názvem představili jejich konkrétnější podobu a mohli tak zhodnotit, zda je ve výuce využívají či nikoliv.

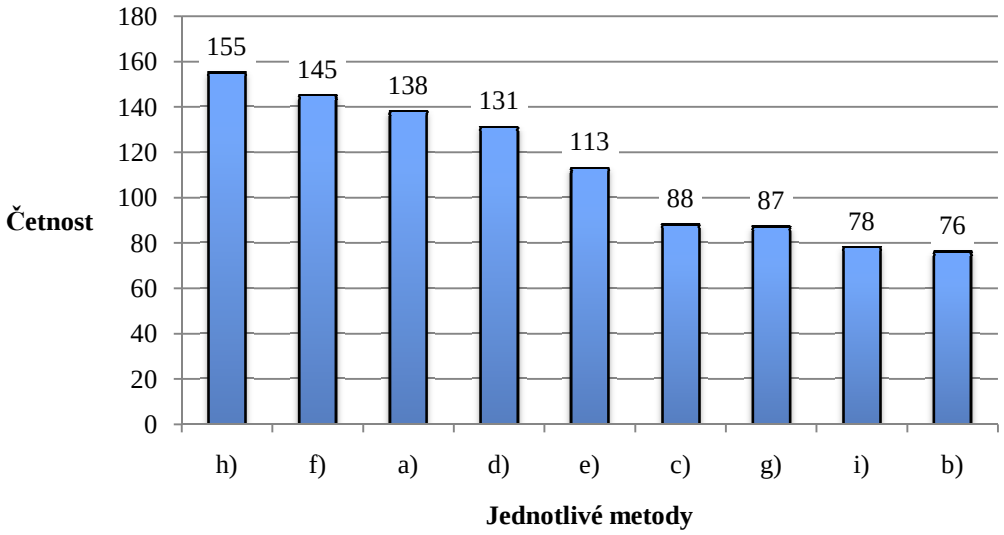
Získaná data jsme zpracovali do *Grafu 11*, z kterého vyplývá, že nejčastěji používanými metodami jsou metody práce s textem, které používají až na 5 učitelů úplně všichni. Velmi často jsou používány také komunikační a asociační metody. Překvapivě se umístily metody frontální výuky až na následujícím místě, což je vzhledem k ostatním poznatkům ze současné podoby českého školství, které jsme si uvedli v teoretické části práce, velmi nečekané. Jen těžko se věří tomu, že celých 29 učitelů tyto metody ve výuce běžně nepoužívá, vzhledem k poměrně vysokému počtu žáků v jednotlivých třídách a nízké časové

dotaci. I když mají tyto metody jisté nedostatky, často se jedná o nejrychlejší a pro učitele také nejjednodušší způsob výuky.

Podíváme-li se na věc z opačné strany spektra, pak jsou nejméně využívanými metodami metody dramatizační. S největší pravděpodobností je to způsobeno velkou časovou náročností a nejistým výsledkem, o čemž jsme se podrobněji vyjadřovali v teoretické části práce v kapitole o klasifikaci výukových metod. Na předposledním místě se umístily projektové metody, pravděpodobně ze stejných důvodů. Určitou roli může hrát i to, že učitelé metody ve výuce nepoužívají, protože nevědí, jak by je v praxi využili, a to i přesto, že tyto metody z teoretického hlediska znají, což jsme krátce komentovali již v předchozí části práce, kde jsme psali o projektu RWCT.

Na základě výše uvedeného komentáře byla hypotéza, že **v nejvyšší míře učitelé používají metody frontální výuky, naopak metody, které jsou časově a organizačně náročnější, učitelé zařazují do výuky jen v omezené míře**, potvrzena.

Podrobnější údaje lze vyčíst z následujícího *Grafu 11*.



Graf 11: Běžně využívané výukové metody[31]

[31] Protože jsou názvy jednotlivých metod dosti dlouhé, v grafu jsme je nahradili pouze za pomoci písmen, kterým jsou jednotlivé metody označeny. Pro snadnější orientaci zde seznam metod znovu uvádíme.
a) Asociační metody.
b) Dramatizační metody.
c) Evokační metody.
d) Metody frontální výuky.
e) Kognitivní metody.
f) Komunikační metody.

Dále jsme zkoumali, zda se použití jejich metod liší v závislosti na konkrétním ročníku. Celkem 87 vyučujících uvedlo, že používané vyučovací metody se v závislosti na ročníku liší.

V popisu odlišností ovšem všichni vyučující (bez ohledu na kladnou či zápornou odpověď) nejčastěji udávali, že se neliší ani tak metody samotné, jako spíš náročnost úkolů. Dále uváděli, že používané metody přizpůsobují úrovni zralosti, znalostí a schopností žáků. Přitom vyučující, kteří učili blízké ročníky (např. 8. a 9. ročník) někdy dodávali, že rozdíly ve schopnostech žáků v tomto věku jsou minimální, a lze proto používat obdobné metody. (Důvodem záporné odpovědi některých učitelů bylo to, že učí pouze jeden ročník).

Nyní si uvedeme vybrané komentáře učitelů k tomuto tématu. Často se objevovaly názory, že přístup k mladším žákům je hravější a postupně se po žácích chce, aby se hlouběji zamýšleli a byli schopni logicky obhájit své názory. Níže uvádíme vybrané komentáře, které učitelé v dotazníku zanechali.

„U mladších žáků spíše čtení s porozuměním, probouzení zájmu o knihy, rozvíjení schopností reprodukovat myšlenky textu a formulovat svůj názor, ve vyšších ročnících více teorie, hlubší práce s textem.“

„Dochází k vývoji myšlení i množství poznatků u žáků. Nižší ročníky – hra, dramatizace, čtení s porozuměním; starší žáci - projekty, vlastní kreativita.“

„S ohledem na věk a čtenářskou zralost. U nižších ročníků využívám hravost, starší žáci obhajují své názory“

„V 6. ročníku využívám jednodušší formy metod, žáci si postupně zvyknout na takto vedenou činnost a ve vyšších ročnících můžeme pokračovat složitěji.“

U starších žáků je také poměrně větší zastoupení faktografických údajů ve vyučování, jsou tedy seznamováni např. se životem a dílem autora.

„Mladší žáci nemají tolik čtenářských zkušeností. 6., 7. třída např. domýšlí pokračování částí textu, vyjadřuje přečtené obrázky, komiksem. Starší již seznamuji podrobněji s životem a dílem autora, zařazuji složitější texty (navíc, které nejsou v čítance)“

---

g) Kooperativní metody.
h) Metody práce s textem.
g) Projektové výukové metody.

Učitelé se zmiňují i o tom, že volba metod závisí na konkrétní třídě a že se musí přizpůsobit i kolektivu a klimatu konkrétní třídy. Vybrané komentáře zde opět uvádíme.

„Metody se snažím přizpůsobit nejen věku žáků, ale i celkovému klimatu ve třídě. V některých třídách je náročné zařadit určité metody.“

„Mnou používané metody se neliší v závislosti na ročníku, ale na konkrétní třídě. Nelze v každé třídě vždy použít týž metody (např. dramatizaci či skupinovou práci), každé třídě vyhovuje jiný styl výuky.“

„Mnou zvolené metody se v jednotlivých ročnících liší kvůli rozdílnému složení tříd, ve kterých vyučuji, (ne)ochotě dětí spolupracovat, pozornosti žáků…“

„…Jsou třídy, kdy např. skupinová práce funguje již od 6. ročníku a třídy, kdy práce ve skupině je problém i v 9. ročníku - nespolupracující kolektiv, mnoho rozporů, třída rozdělena na tábory (např. kluci versus holky) nebo roztříštěna na jednotlivce - tedy výsledek skupinky se rovná zdroji rozporů s jinou skupinkou. Práce na projektu skončí někdy tak, že se vytvoří dvě skupiny a zbytek pracuje jako jednotlivci - a nic s nimi nepohne. Žáci si nevěří navzájem, mají v kolektivu "nálepky"(nezáleží mu na výsledku, neumí spolupracovat, pomlouvá, není schopen doma sehnat informace, nespolehlivý v docházce, tým se nemůže spolehnout na jeho práci a nechce ho do skupiny atd.)“

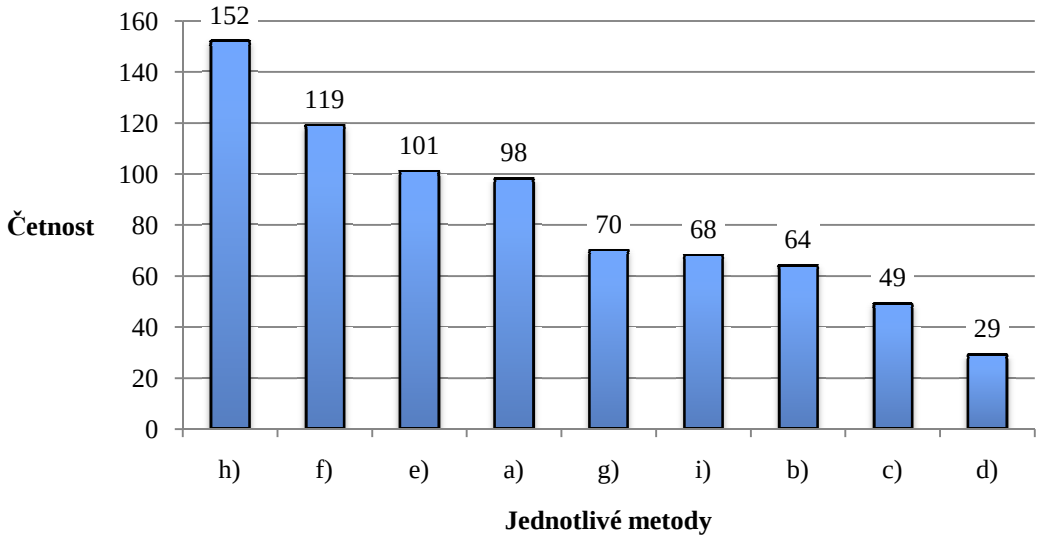
Objevovaly se například i takové názory, že metoda je jen prostředek k dosažení cíle, a proto se napříč ročníky neliší. Což lze vyčíst i z níže uvedených komentářů.

„V rámci stejných metod pracuji ale s různými texty, volím různé stupně obtížnosti. Stejnou metodu vždy musíte přizpůsobit věku žáků a složení třídy. Stejná forma, ale jiný obsah.“

„Ve všech ročnících je potřeba rozvíjet žáky v jejich porozumění literatuře a textu vůbec. Metoda je prostředek, jak dosáhnout cíle. Je tedy jedno, jakou metodu a v kterém ročníku zvolím. „

V následující části výzkumu jsme zkoumali, které metody z těch, které učitelé ve výuce běžně využívají, sami považují za vhodné k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Nejčastější odpovědí byly metody práce s textem, které zvolilo celkem 152 učitelů. Dále to

jsou pak komunikační metody, kognitivní metody, asociační metody. Nepříliš často byly zvoleny metody kooperativní, projektové, dramatizační a evokační. Naprosto nejhůře pak dopadly metody frontální výuky. Více v *Grafu 12.*



Graf 12: Běžně využívané metody, které učitelé považují za vhodné k rozvíjení čtenářské gramotnosti[32]

Výsledky však nelze interpretovat tak, že učitelé hůře umístěné metody nepovažují za metody vhodné k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Cílem bylo zjistit, které z uvedených metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost ve výuce učitelé běžně využívají.

5.3 Poměr přímé práce s textem v hodinách literární výchovy

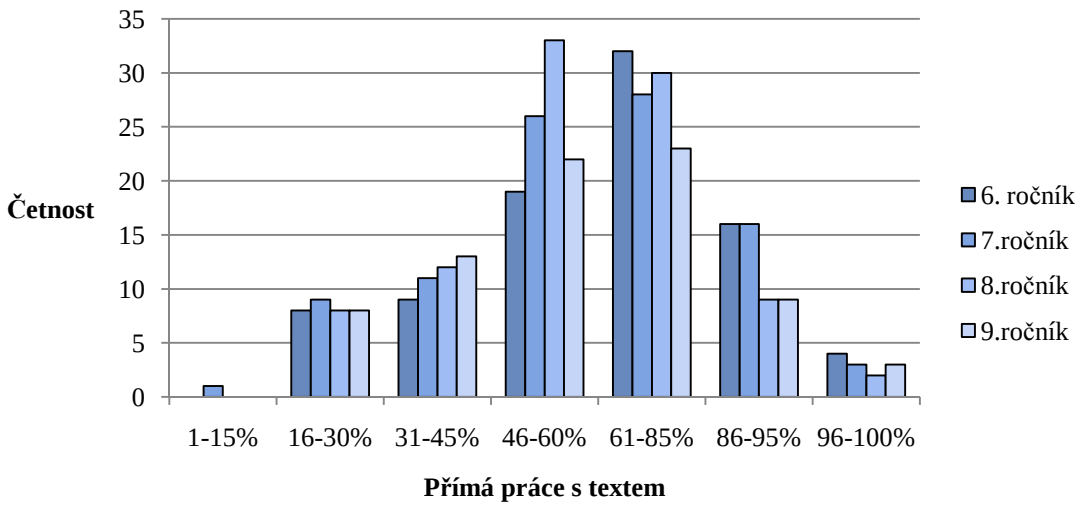
Ze získaných dat vyplynulo, že poměr přímé práce s textem se napříč ročníky liší, přičemž nejčastěji zabírá více než 46 % a méně než 85 % času.

Je patrné, že rozdíly mezi jednotlivými učiteli jsou poměrně velké. V 6., 8. a 9. ročníku je rozmezí přímé práce s textem od 16 % do 100 %, v sedmém ročníku je to dokonce od 1 % do 100 %, což znamená, že v závislosti na konkrétním učiteli se podoba výuky literatury a poměr práce s textem ve výuce velmi liší.

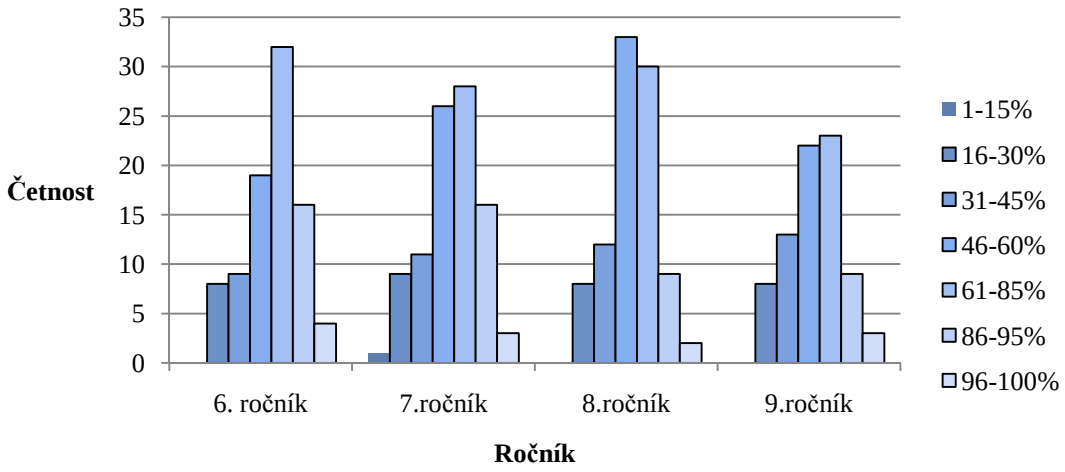
[32] Protože jsou názvy jednotlivých metod dosti dlouhé, v grafu jsme je nahradili pouze za pomoci písmen, kterým jsou jednotlivé metody označeny. Metody jsou uvedeny již v předchozích poznámkách pod čarou, proto je zde opětovně neuvádíme.

Hypotéza, že **přímé práci s textem je ve výuce literární výchovy věnováno minimálně 50 % času, přičemž v nižších ročnících je poměr přímé práce s textem vyšší než v těch vyšších**, byla částečně potvrzena. Většina učitelů věnuje práci s textem minimálně 50 % času výuky literární výchovy, najdou se však tací, kteří mu věnují času méně. Neprokázalo se, že by se v nižších ročnících věnovalo práci s textem podstatně více času než v těch vyšších, výsledky jsou spíše vyrovnané. Více než na ročníku tedy záleží na konkrétním učiteli. Tato část hypotézy tedy byla vyvrácena.

Více lze vyčíst z *Grafů 13 a 14*, které byly sestaveny na základě totožných dat, pro větší přehlednost zde však uvádíme oba.



Graf 13: Poměř přímé práce s textem v hodinách literární výchovy



Graf 14: Poměr přímé práce s textem v hodinách literární výchovy

5.4 Jednotná povinná četba vs. doporučená četba

Dalším úkolem výzkumu bylo zjistit, nakolik se v dnešních školách objevuje jednotná povinná četba a doporučená četba. Zároveň bylo zjišťováno, kolik procent této četby tvoří literatura pro děti a mládež.

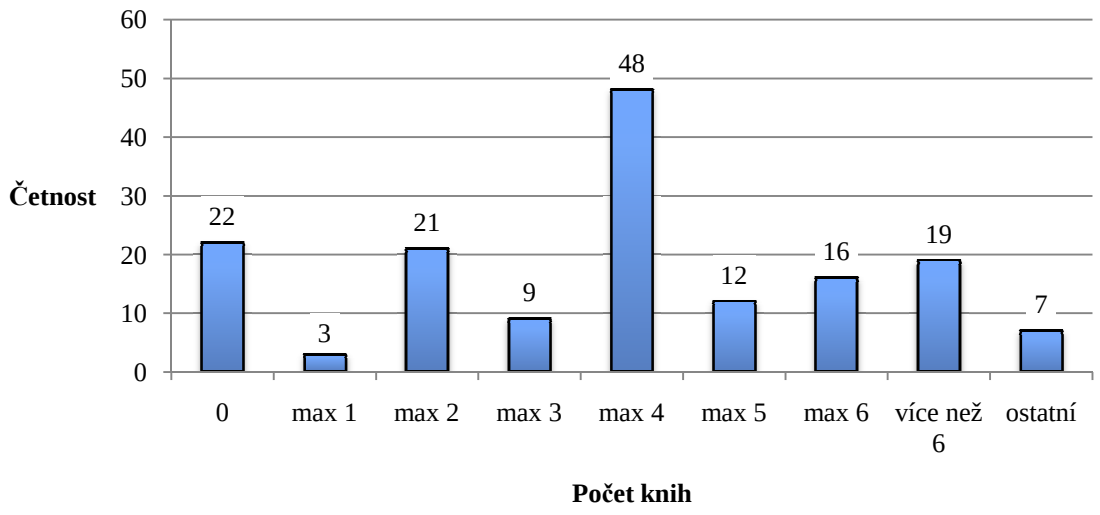
Pouze 30 dotázaných udává, že mají žáci zadanou jednotnou povinnou četbu. Naopak 119 vyučujících udává, že žáci mají zadanou doporučenou četbu.

Jednotná povinná četba je většinou zadávána spolu s četbou doporučenou. Žáci tedy čtou určitý počet společných knih a zbytek si mohou vybírat dle svého.

Důvody k zadávání jednotné četby jsou různé. Často se objevuje myšlenka, že je to kvůli společnému sdílení čtenářského prožitku a pocitů z četby, případně kvůli možnosti společné práce žáků při interpretaci textu a srovnání odlišného vnímání textu. Jeden z učitelů například uvádí, že žákům zadává takovou povinnou četbu, která patří k všeobecnému přehledu žáka a že z vlastní zkušenosti může říct, že i díky povinným knihám našli někteří jeho žáci cestu ke čtení. Jiní se tak snaží zabránit tomu, aby žáci četli stále stejné knihy a rozšiřovali si tak obzory i o další žánry. Někteří učitelé nemohou do výběru příliš zasahovat, povinné tituly totiž vycházejí z ŠVP, případně jsou stanoveny plošně pro celou školu.

Učitelé také často zdůrazňují fakt, že jednotná povinná četba je často tou jedinou, kterou si skutečně přečtou (ačkoliv jeden učitel pesimisticky dodává, že si myslí, že i takto zadanou četbu přečte ve skutečnosti maximálně 60 % žáků). I z toho důvodu jeden z učitelů uvádí, že společnou četbu ověřuje každé pololetí písemnou prací.

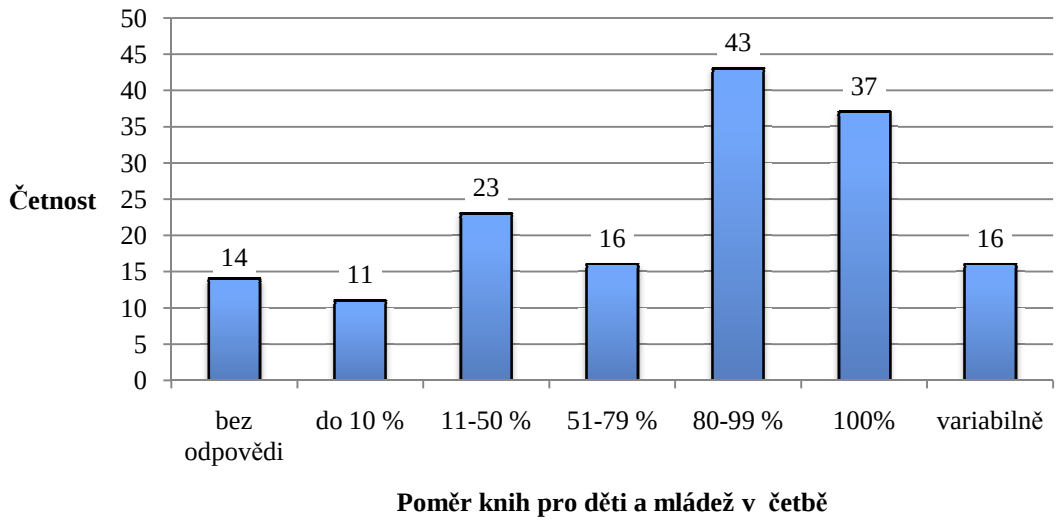
V rámci tohoto tématu jsme zkoumali také počet knih, které musí žáci za rok přečíst, přičemž jsme nerozlišovali, zda se jedná o četbu povinnou či doporučenou. Nejčastěji byl povinný počet stanovený na maximálně 4 knihy za rok, což lze vyčíst z následujícího *Grafu 15*.



Graf 15: Počet knih, které musí žáci přečíst

V odpovědích "ostatní" jsou zahrnuty ty výpovědi, které neudávaly maximální, ale minimální počty knih (min. 2, 4, či 5 titulů, našel se ovšem i vyučující s min. 10 tituly) nebo hovořily o počtech "úryvků".

Co se týče poměru knih pro děti a mládež v četbě žáků, z výsledků vyplývá, že tyto knihy ve většině případů tvoří více než 80 % titulů. Ani v tomto případě jsme nerozlišovali, zda se jedná o povinnou či doporučenou četbu. Podrobnější výsledky jsou uvedeny v *Grafu 16.*



Graf 16: Poměr knih pro děti a mládež v četbě žáků

Zajímalo nás také, kolik vyučujících pracuje s aktuálními knižními tituly (vydanými po r. 2000), které jsou určeny dětem a mládeži. Celkem 126 vyučujících udává, že v hodinách literární výchovy s takovými knihami pracuje.

V rámci navazující nepovinné otázky měli učitelé možnost uvést konkrétní knihy této kategorie, které se jim ve výuce osvědčily. Mezi ty, které se explicitně objevily častěji, patří Harry Potter, Deník malého poseroutky, a knihy od Ivony Březinové: Řvi potichu, brácho a Holky na vodítku.

Seznam všech knih, které učitelé v dotazníku zmínili, uvádíme v příloze (*Příloha 3*), a to v neupravené podobě. (Přestože někteří učitelé uvedli i knihy nevyhovující těmto kritériím, ponecháváme je v tomto výběru).

V souvislosti s žákovskou četbou bylo zkoumáno i to, zda učitelé žákům s výběrem knih pomáhají. Zjistili jsme, že ano, a to téměř všichni (pouze 11 učitelů zvolilo možnost „ne“).

Zkoumali jsme i to, zda mají žáci možnost nosit vlastní knihy do výuky. Z dotazníku vyplynulo, že ve 137 případech tuto možnost mají, pouze 23 učitelů tuto možnost žákům neposkytuje.

Vůbec nejčastějším důvodem, proč učitelé umožňují žákům nosit do hodin vlastní knihy je motivace ke čtení a možnost doporučení knih spolužákům. Velmi zajímavý způsob práce volí jeden učitel, který uvádí, že *„1x ročně se v každé třídě uskuteční burza knih – každý přinese jednu knihu a představí ji velmi stručně spolužákům, žáci přidělují jednotlivým knihám body, a na závěr vyhodnotí podle bodů knihu, která je nejvíce zaujala“*.

Mezi další důvody, proč žáci nosí do hodin vlastní knihy, pak učitelé řadí možnost podělení se o prožitek z četby, jiní to považují za obohacení hodiny. Pro některé učitele to dokonce slouží jako zdroj inspirace, aby mohli následně vybírat do hodin literární výchovy takové knihy, které jsou žákům blízké. Další učitelé zdůrazňují fakt, že při prezentaci knihy před celou třídou si zlepšují úroveň svého mluvního projevu.

Někteří učitelé takto pracují pouze ve čtenářských dílnách, jiní žákům dokonce vůbec nedovolují, aby nosili do hodin vlastní knihy. Nejčastějším důvodem je nízká časová dotace, učitelé uvádějí, že nezbývá čas na to, aby žáci nosili do hodin vlastní knihy. Někteří zmiňují nezájem žáků a jeden učitel uvádí, že žáci nejsou schopni o knize hovořit tak, aby to

spolužáky zaujalo. Někteří učitelé nevědí, jak by kromě čtenářských dílen mohli s vlastními knihami žáků pracovat, jiní uvádějí, že v hodinách pracují s čítankami, kde je plno různorodých textů, což se jim zdá dostačující. Jeden učitel pak uvádí, že záměrně nepracuje s knihami, které žáci sami čtou, aby rozšířil jejich obzory i o další texty a žánry literatury, které by si sami k četbě nevybrali.

Učitelé byli tázáni i na to, zda oni sami do hodin nosí vlastní knihy. Zde bylo číslo kladných odpovědí nižší, pouze 92 učitelů tak činí, přičemž z doplňujících odpovědí vyplývá, že se jedná spíše o výjimečné příležitosti. Nejčastějším důvodem, který uvádí, je to, že chtějí jít příkladem, *„aby žáci viděli, že učitel je také aktivním čtenářem“*. *„Ať ví, že mám doma knihy, že nemluvím o něčem, co sama neznám“*. Jeden učitel uvádí, že *„žáky to zajímá, představuji jim novinky a širokou škálu literatury, žákům se líbí, když čtou přímo z knihy“*. Někteří uvádějí, že nosí knihy, s jejichž úryvky pracují v čítance nebo ty, které se týkají probíraného tématu. Další učitel si pak se svými žáky vytvořil velmi příjemnou čtenářskou tradici, kterou popisuje v následujícím komentáři: *„Vždy v pondělí se 7. třídou čteme 5 minut o velké přestávce a já si přinesu vlastní knihu. Snažím se číst literaturu pro děti a mládež a doporučit tak žákům knihy“*.

Důvodem, proč spousta učitelů do hodin vlastní knihy nenosí je především to, že čtou knihy, které nejsou pro žáky vhodné, případně knihy do vyučování sice nenosí, ale alespoň o nich žákům vypravují. Jeden učitel uvádí, že nechce žákům dávat do ruky vlastní nebo půjčené knihy, nejspíš se bojí, že by je žáci poškodili. Opět se zde setkáváme s komentáři ohledně nedostatečné časové dotace na tyto aktivity, případně učitelé zastávají názor, že nosit vlastní knihy do výuky je nedůležité nebo dokonce nevhodné.

6. Kvalitativní výzkum

Jak jsme si již uvedli, kvalitativní výzkum navazoval na dotazníkové šetření a sestával z individuálního strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami.

Pro podrobnější analýzu dat, které jsme získali rozhovorem se 4 vybranými učiteli, jsme vybrali jen některé oblasti, přičemž jsme vycházeli z předem definovaného cíle výzkumu a výzkumných otázek. Zajímala nás především podoba výuky literární výchovy a to, zda by se na ní něco změnilo, kdyby měli učitelé více svobody a nebyli svázáni kurikulárními dokumenty. Zkoumali jsme také, zda tito učitelé rádi čtou a jak jsou na tom jejich žáci. V souvislosti s tím jsme zjišťovali, jak je učitelé ke čtenářství motivují. Na závěr jsme zjišťovali, jakým způsobem učitelé hodnotí žáky v literární výchově, zda žáky testují a na co kladou důraz.

Kvalitativní výzkum vycházel z těchto hypotéz:

1. Podoba výuky literární výchovy by se podstatně změnila, pokud by učitelé nebyli omezeni kurikulárními dokumenty.
2. Žáci neradi čtou a i přes velkou snahu učitelů je těžké je ke čtenářství přivést.
3. Žáci jsou v rámci literární výchovy hodnoceni velmi mírně, tradičnímu testování faktografických údajů se učitelé vyhýbají.

Ještě než se budeme věnovat samotným výsledkům, uvedeme si podrobnější charakteristiku čtyř zkoumaných učitelů.

6.1 Podrobná charakteristika výzkumného souboru

Pro podrobnější charakteristiku učitelů zapojených do kvalitativního výzkumu jsme čerpali z dat, které jsme získali v rámci předcházejícího dotazníkového šetření. Pro uvedení této podrobnější analýzy jsme se rozhodli především z toho důvodu, že učitelé v rozhovoru nejednou navazovali na to, co již uvedli v dotazníku, případně tyto informace mohou dopomoci k lepšímu pochopení jejich názorů a myšlenek, které v rámci rozhovoru zaznívaly.

Nyní se tedy zaměřme na zkoumané učitele.

Prvním učitelem je žena ve věku 41-50 let s praxí dlouhou 24 let. Její aprobací je jednooborový český jazyk. Učí v 8. ročníku, přičemž literatuře a souvisejícím aktivitám věnuje 1 hodinu týdně. Nad přípravou hodin literatury stráví přibližně 30 minut týdně.

Za hlavní cíle literární výchovy považuje získání pozitivního vztahu žáků k literatuře a ke čtení, utváření jejich čtenářského vkusu, rozvíjení jejich komunikačních schopností. Dále pak klade důraz na to, aby se žáci naučili číst s porozuměním, aby v nich probudila určitý hodnotový systém a nenásilně je seznámila se žádoucími vzorci chování a v poslední řadě je pro ni důležité rozvíjení kreativity žáků (žákovské tvorby). Všechny tyto výše uvedené cíle hodnotila shodně jako nejdůležitější. Naopak za méně důležité považuje seznámení žáků s literární teorií a pojmy a s literární historií, nejvýznamnějšími autory a díly, tyto cíle hodnotila průměrně. Co se týče sebehodnocení úspěšnosti naplňování těchto cílů, byla k sobě poměrně kritická, hodnotila se spíše průměrně, přičemž nejvíce si věří v oblastech rozvíjení komunikačních schopností žáků a v tom, aby se naučili číst s porozuměním. Naopak nejhůře se hodnotí v naplňování cílů zaměřených na zvládání literární teorie a historie.

Ve výuce obvykle používá metody asociační, evokační, kognitivní, komunikační, dále pak metody frontální výuky, a metody práce s textem, přičemž za nejvhodnější metody pro rozvíjení čtenářské gramotnosti (z těch, které běžně využívá) považuje metody komunikační a metody práce s textem.

V rámci hodin literární výchovy v osmém ročníku věnuje práci s textem 86-95 % času.

Její žáci nemají zadanou jednotnou povinnou četbu, pouze doporučenou četbu, přičemž mají možnost nosit do hodin vlastní knihy a pracovat s vlastní četbou. Dále uvádí, že se jí *„osvědčily čtenářské deníky v kruhu - každý přinese knihu, o kterou by se s námi rád podělil (nečtenáři mohou přinést články z časopisu - z oboru, který je zajímá), seznámí nás krátce s danou knihou či textem, v kruhu se posílá, každý se může podívat na ilustrace, doptat se na podrobnosti.“*

I ona sama nosí do vyučování vlastní knihy, a to především pokud čtou v čítance úryvek, který pochází z knihy, kterou má doma. Další důvod pak vyplývá z následujícího výroku: *„Mohu se s nimi podělit o osobní zážitek, nebo i historku, jak jsem ke knize přišla, proč se mi líbí (nebo líbila v daném věku)“*.

Její žáci musí za rok přečíst 4 knihy, přičemž všechny spadají do kategorie pro děti a mládež. V hodinách pracuje taktéž s aktuálními knižními tituly pro mládež.

S výběrem knih učitelka žákům pomáhá a myslí si, že čtenářský vkus žáků lze upravovat, kultivovat, přičemž pokud žáci čtou knihy podřadné kvality, nechá je, jen je upozorní na to, proč jsou tyto knihy hodnoceny jako *„kvalitativně nízké“*.

Její žáci si vedou čtenářské deníky, které mají libovolnou podobu, žáci si mohou vybrat, zda si budou vést sešit, zda půjde o volné listy papíru nebo zda bude čtenářský deník mít pouze ústní podobu. Nechce totiž své žáky odrazovat od čtení tím, že by je nutila k psaní čtenářského deníku. Přičemž hlavní důraz klade na vlastní názor žáků na knihu.

Druhým učitelem je žena ve věku 31-40 let s praxí trvající 6 let. Její aprobací je český jazyk v kombinaci s dějepisem. Učí ve všech ročnících na druhém stupni, přičemž v každém ročníku je literatuře a souvisejícím aktivitám věnována 1 vyučovací hodina. Nad přípravou hodin literatury stráví přibližně 2 minuty týdně.

Co se týče cílů výuky literatury, v těch nejdůležitějších se shoduje s předcházející učitelkou. Průměrně pak hodnotí cíl orientovaný na seznámení žáků s literární teorií a pojmy, naprosto podprůměrně pak hodnotí cíl zaměřený na literární historii. Co se týče její úspěšnosti při naplňování těchto cílů, při sebehodnocení k sobě byla méně kritická než předcházející učitelka. Vůbec nejlépe hodnotí své schopnosti v rozvíjení zájmu žáků o literaturu a umění celkově a v rozvíjení jejich komunikačních schopností. Jen o něco hůře pak hodnotí svoji úspěšnost v utváření čtenářského vkusu žáků, k tomu, aby se naučili číst s porozuměním a získali pozitivní vztah ke knihám. Průměrně pak hodnotí své schopnosti v naplňování cílů zaměřených na zvládání literární teorie a historie.

Ve výuce literární výchovy využívá všech uvedených metod s výjimkou metod evokačních, přičemž tyto metody v závislosti na ročníku nemění, jen stupňuje úroveň. Pro rozvíjení čtenářské gramotnosti pak považuje všechny uvedené metody kromě metod frontální výuky.

Ve všech vyučovaných ročnících věnuje práci s textem 86-95 % času. Její žáci mají zadanou jednotnou povinnou četbu, přičemž se jedná o jednu společnou knihu, kterou si žáci zakoupí a čtou společně po celý rok. Zadanou mají taktéž doporučenou četbu.

Její žáci mají možnost nosit do hodin vlastní knihy, přičemž hlavním důvodem je, aby tak přivedla děti k četbě. Společně diskutují o tom, zda jsou jimi přinesené knihy pro jejich věkovou kategorii vhodné a taktéž realizují *„burzu knih“*. Nejen žáci, ale i učitelka nosí do hodin své knihy.

Žáci musí za rok přečíst 2-3 knihy, procento zastoupení literatury pro děti a mládež učitelka neuvádí. Ve výuce však pracuje s aktuálními knižními tituly, které jsou této skupině určeny.

S výběrem knih učitelka žákům pomáhá a myslí si, že čtenářský vkus žáků lze upravovat a kultivovat. Pokud její žáci čtou populární knihy nízké kvality, považuje to za dobrou možnost k tréninku čtení, jinak upřednostňuje, když čtou knihy lepší kvality.

Čtenářské deníky si její žáci vedou, jedná se o sešit s rozborem přečtených knih, hlavní důraz je kladen na osobní prožitek žáků.

Třetím učitelem je žena mladší 30 let s dvouletou praxí. Její aprobací je český jazyk v kombinaci s německým jazykem. Literaturu učí ve všech ročnících 2. stupně, přičemž na každý ročník připadá jedna hodina literární výchovy za týden. Přípravou na tyto hodiny tráví v průměru 50 minut týdně.

V hodnocení důležitosti jednotlivých cílů literární výchovy se přesně shoduje s hodnocením první učitelky. Co se týče sebehodnocení úspěšnosti naplňování jednotlivých cílů, tak nejlépe hodnotí rozvíjení zájmu žáků o literaturu a umění celkově a rozvíjení jejich komunikačních schopností. Jen o něco hůře hodnotí své schopnosti v utváření čtenářského vkusu žáků a učení je čtení s porozuměním. Úspěšnost naplňování zbylých tří cílů pak hodnotí průměrně.

Ve výuce literární výchovy používá všechny metody s výjimkou metod evokačních a kognitivních, přičemž uvádí, že použití metod se v závislosti na ročníku liší, a to především s ohledem na věk a schopnosti žáků. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti pak považuje za vhodné metody asociační, komunikační a metody práce s textem.

Práci s textem věnuje v průměru 86-95 % času v rámci hodin literární výchovy. Její žáci nemají zadanou jednotnou povinnou četbu, pouze doporučenou četbu.

Do běžných hodin literární výchovy nemají žáci možnost nosit vlastní knihy, ty nosí pouze při různých projektech, případně do čtenářského klubu, který učitelka na 2. stupni vede. Stejně tak je tomu i s knihami, které sama čte, taktéž je nosí pouze do čtenářského klubu, kde si knihy navzájem doporučují.

Její žáci nemají pevně stanovený počet knih, které musí za rok přečíst, většinou žákům zadává čtenářskou výzvu, ze které musí splnit určitý počet bodů. Literatura pro děti a mládež přitom zabírá 80 % jejich četby. Ve výuce literární výchovy pracuje učitelka i s aktuálními knižními tituly pro děti a mládež.

S výběrem knih ke čtení svým žákům pomáhá a myslí si, že jejich čtenářský vkus lze upravovat. Pokud čtou knihy nízké kvality, snaží se jim nabídnout i kvalitní tituly, ale je spíše ráda, že alespoň něco čtou a že je to baví.

Čtenářské deníky jejích žáků mají podobu spíše kulturního deníku, kam si žáci *„kreslí obrázky, přepisují oblíbené písničky a citáty, zaznamenávají návštěvy kina, divadla, sportovních utkání apod.“*. Přičemž pokud píší o knize, pak je důraz kladen na jejich vlastní názor na knihu.

Čtvrtým učitelem je žena mladší 30 let s jednoletou praxí. Opět se jedná o učitelku s aprobací českého jazyka v kombinaci s dějepisem. Učí pouze v 6. ročníku, přičemž hodinová dotace literatury a souvisejících aktivit zabírá 2 hodiny týdně. S ohledem na krátkou délku její učitelské praxe je pochopitelné, že nad přípravou hodin literární výchovy tráví poměrně velkou spoustu času, konkrétně 135 minut týdně.

V hodnocení důležitosti jednotlivých cílů výuky literatury se od ostatní učitelů mírně odlišuje. Nejlépe hodnotí pouze cíle zaměřené na rozvoj komunikačních schopností žáků, čtení s porozuměním a rozvíjení žákovské kreativity. O něco hůře pak hodnotí utváření čtenářského vkusu žáků, probouzení hodnotového systému v žácích a získání pozitivního vztahu ke knihám a k literatuře. Seznámení žáků s literární teorií a pojmy hodnotí průměrně, literární historii pak hodnotí lehce podprůměrně. V sebehodnocení naplňování jednotlivých cílů hodnotí průměrně cíle zaměřené na utváření čtenářského vkusu žáků, čtení s porozuměním, literární teorii a historii. Jen o něco lépe pak hodnotí své schopnosti

v rozvíjení komunikačních schopností žáků, v zájmu žáků o literaturu a umění celkově a také k získání pozitivního vztahu ke knihám.

Ve výuce literární výchovy používá všechny metody kromě metod dramatizačních, evokačních a projektových. Protože učí jen jeden ročník a s ohledem na její nízkou praxi, není schopná říct, zda by se metody v závislosti na ročníku měnily nebo ne. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti považuje za nejvhodnější metody asociační, kognitivní, komunikační a metody práce s textem.

Práci s textem věnuje v literární výchově přibližně 61-85 % času.

Žáci nemají zadanou jednotnou povinnou četbu, ale mají zadanou četbu doporučenou. Mají možnost do vyučování nosit vlastní knihy, a to proto, že *„jsou tak více motivováni ke čtení a mohou se také inspirovat u spolužáků“*. Učitelka do hodin vlastní knihy taktéž nosí, snaží se nosit především knihy, které odpovídají tematickému plánu, přičemž naposledy to byly knihy o dracích spadající do žánru sci-fi a fantasy.

Povinný počet titulů, které žáci musí za rok přečíst je 5, přičemž 80 % tvoří četba pro děti a mládež. Ve výuce pracuje učitelka také s aktuálními knižními tituly této kategorie.

Svým žákům s výběrem knih pomáhá a myslí si, že jejich čtenářský vkus lze kultivovat. K masově čteným knihám nízké kvality se vyjadřuje takto: *„Nemyslím si, že mám právo jejich volbu kritizovat. Pokud tráví čas i s méně kvalitní knihou, považuji to za lepší možnost, než když knížky neberou do rukou vůbec“*.

Čtenářské deníky si její žáci vedou, i když se jedná spíše o kulturní deník. Důraz je kladen především na vlastní názor žáků na knihu. Jinak si do deníku mohou zapisovat i vlastní zážitky.

6.2 Výsledky kvalitativního výzkumu

Na začátku rozhovoru byli učitelé požádáni, aby zavzpomínali na svá školní léta a vzpomněli si na svůj neoblíbenější předmět. Zajímalo nás, zda to byl český jazyk či ne a zda je to tedy ovlivnilo ve volně jejich povolání. Je zajímavé, že český jazyk uvedla pouze jedna učitelka, další dvě učitelky uvedli němčinu a dějepis a poslední učitelka se dokonce důrazně

vyhradila k tomu, že čeština jejím oblíbeným předmětem v žádném případě nebyla, na čemž mělo dle jejích slov svůj podíl jak učivo, tak osobnost učitele.

Zároveň měli zavzpomínat, která část českého jazyka (tzn. sloh, literatura, mluvnice) je bavila z pozice žákyně nejvíce a kterou část nejraději učí jako učitelé. V obou případech se v odpovědích objevovala pouze literatura a sloh. Přičemž v prvním případě převládal sloh. Níže uvádíme odpovědi učitelů na tuto otázku.

Učitel 1: *„To asi byla literatura, i když pak jsem ráda psala…. Takže literatura a pak ten sloh určitě, ale literatura víc.“*

Učitel 2*: „Já jsem byla výborná ve slohu, tím se to zachraňovalo. Na základce jsme se literatuře vlastně ani moc nevěnovali, my jsme tam četli jenom v čítankách nějaké ukázky a pracovalo se s námi trochu jinak. A mluvnice, tak to byl dril, že.“*

Učitel 3: *„Co se týká základní školy, vybavuji si pouze neustálé větné rozbory, které mě moc nebavily….“*

Učitel 4: *„Asi sloh, myslím si, že sloh. Protože ta literatura mě nebavila, ty čítanky nebyly záživné. Tam nebyly žádný otázky, úkoly, jak je teď…. Prostě jenom jednolitý čtení. Ani jsme s tím nějak moc nepracovali, my jsme prostě četli texty nahlas nebo jsme dostali za úkol číst si potichu sami a to bylo všechno.“*

Z uvedených úryvků je patrné, že výuka literatury na základní škole pro ně nebyla vždy zajímavá, spíše kritizují její podobu. Zmiňují se o tom, že výuka nebyla záživná, že se jednalo spíše o nácvik čtení a s textem se pracovalo jen málo. Zároveň potvrzují to, že mluvnice na základní škole převládá a že je to dril.

Co se týče části jazyka, kterou nejraději učí, tam se literatura objevila třikrát, sloh jednou. Potvrzují to, že v literatuře mají větší svobodu, že na žáky mohou více působit a i to, že mohou výuku propojovat s jinými předměty (zmiňují konkrétně dějepis a občanskou výchovu), zároveň jeden učitel propojuje výuku literatury i s mluvnicí, kdy dělá s žáky rozbory vět, které již znají z hodin literatury. Důležité pro učitele je, aby žáky výuka bavila, a to i ty, kteří jinak češtinu v lásce nemají, i v tom spatřují výhody literární výchovy. Jejich odpovědi uvádíme níže.

Učitel 1: *„Tak to určitě literatura. Protože pokud se mě nelíbí úryvek v čítance, tak já si to pojmu podle sebe…. Že v té literatuře i v té výuce je prostě větší svoboda v tomto, což je*

dobře. A většinou, když to někomu nejde, když má někdo problémy ve škole, tak většinou je má s tím pravopisem a s tou mluvnicí, takže dá se říct, že potom i ta motivace je možná lepší v té literatuře. Nebo na to, aby ta hodina byla třeba taková zajímavější.“

Učitel 2: *„Já nejraději učím tu literární část, tu práci s textem, protože v každém ročníku čtu s dětmi jednu knihu a na tom se učíme plus mínus všechno. To znamená, přečteme nějaký text, jdeme po obsahu, takže fakta a názory a co se z toho dozvídáme, hlavní sdělení, slovní druhy, rozbor vět, když si ukazujeme třeba tu složitost, záměr autora, to je úplně jako všechno ve všem.“*

Učitel 3: *„Asi se nedá říct, co učím nejraději. V každé složce mám nějaké oblíbenější učivo a nějaké, které učím méně ráda. Souvisí to i se zájmem dětí a s tím, jaká se sejde třída. Obecně ráda učím literaturu, učivo se dá propojit s dějepisem nebo občanskou výchovou. Myslím si, že v literatuře můžu na žáky nejvíce působit, utvářet jejich morální normy a názory…. Sloh učím ráda hlavně kvůli prostoru pro jazykové a rétorické hry, diskuse atd. Mohu se tam věnovat věcem, na které jinde nezbývá čas.“*

Učitel 4: *„Nejradši mám sloh, protože tam je vidět, že jsou kreativní ty děti. Já mám ale šikovnou třídu, to je možná tím. … Baví je si vymýšlet svoje příběhy, kulturní deník taky,… Oni jsou takoví, že jsou rádi, když můžou říct něco svého a vymýšlet si příběh.“*

Učitelé dostali úkol také popsat, jak vypadají jejich hodiny literární výchovy. Otázka to byla poměrně složitá, protože je jasné, že každá hodina vypadá jinak, a to nejen s ohledem na ročník, ale také na cíl, který si učitel pro danou hodinu stanoví, jak chce se žáky pracovat, jaký text pro výuku vybral, atd. Učitelé také rozlišují mezi obyčejnou hodinou literární výchovy a čtenářskými dílnami. Proto jsou odpovědi poměrně obecné a často i stručné, více lze vyčíst níže.

Učitel 1: *„No tak klasika. Samozřejmě máme nějaké povinnosti, to znamená, že děti si musí aspoň zapsat nějaké téma nebo to, o čem se bavíme. I kdybychom tam měli mít jenom jeden řádek v tom sešitě. Aspoň trošičku, aby bylo vidět, co dělali…. Takže si krátce řekneme, co nás čeká, co budeme číst. A když čteme, tak většinou když se zaměříme na úryvek, tak ten čteme celou hodinu, s tím, že ale to přerušujeme. To jsem jim řekla už v šesté třídě: ‚Jakmile narazíte na slovo, kterému nerozumíte, neznáte ho, nikdy jste ho neslyšeli nebo vám připadá nějak divné, tak se hned zastavíme a hned si řekneme. Protože nemá cenu číst něco, co vůbec nevíme, co tam je.‘ Takže čteme a oni se třeba přihlásí a ptají a tak. Anebo já se zeptám, jestli*

znají to slovo. No a taky záleží, jaký ten text je. Někdy to je vyloženě čtení, že nám jde o příběh. To znamená, snažíme se to dočíst, abychom si pak mohli říct, o čem to bylo a proč to bylo. Anebo nám jde jenom o to, že jim dám nějaké úkoly, o nějaké rychlé porozumění. To znamená, mají tam nějakých 5 otázek k porozumění textu, jde o to najít tam ty informace. Takže to záleží, co chci v té hodině zrovna dělat."

Učitel 2: *„My tomu říkáme čtenářská dílna. To se liší v různých ročnících, třeba v šesté třídě já mám dvě hodiny cvičné, to znamená dvě hodiny češtiny týdně a pak to epochové*[33] *vyučování, když máme epochu češtiny. A když mám jenom ty dvě hodiny cvičné, tak se snažím jednu hodinu pracovat s textem a druhou hodinu třeba probírat nové učivo. A tu druhou hodinu si na tom ukazujeme třeba popis, charakteristiku, líčení, jaké způsoby třeba autor uplatňuje, aby něco přiblížil nebo něco popsal."*

Učitel 3: *„Na úvod opakujeme, co jsme dělali v minulé hodině nebo kontrolujeme domácí úkoly. Jedná se o otázky k textu, zjišťování nějakých zajímavostí o autorech nebo historických souvislostí. Řešíme, co nás čeká v této hodině. Následuje společné čtení z čítanky a práce s textem."*

Učitel 4: *„Hodinu literatury mám dvakrát týdně, dva dny po sobě, za což jsem ráda, protože třeba dočteme tu ukázku z minula. Já se doma nejdřív podívám, jestli se mi vůbec ta ukázka v čítance líbí. Když se mi nezdá, tak se snažím najít nějakou alternativu. A začínáme tak, že si společně řekneme takové ty, je tam známý autor, tak si řekneme nějakého toho známého autora. Zeptám se, jestli už četli něco od něj. Tento měsíc jsme měli třeba zvířata, takže jsme se tak obecně bavili, co čtou o zvířatech, co se jim na tom líbí, proč naopak si třeba myslí, že už jsou na to velcí. Pak začínáme číst…. Někdy čteme po odstavcích, někdy po větách, po dvou, po třech, ale většinou je nechávám já vyvolávat, že vykopnu prvního a ten pak vybírá toho, kdo bude číst po něm. Potom většinou pracujeme s otázkami, někdy mají připravený pracovní list, někdy mají otázky z učebnice. S tím, že jednou do měsíce máme tu dvojhodinovku jako vlastní čtení, že si donesou knížku. Já mám krásnou třídu, mají tam polštáře, molitany, takže si můžou udělat takovou pevnost, že sedí a jsou uzavřeni. A dostanou k tomu jenom pracovní list, ten si pak nalepí do sešitu. Takže tu literaturu mají volnější, nemají tam takové přísné podmínky jako v jiných předmětech…. Takže v té literatuře mají klid, nesedí ani v lavicích po dvou, ale mají lavice po šesti, takže jsou blíž k sobě, což si*

[33] Jedná se o waldorfskou školu, kde se vyučuje v tzv. epochách, souvislých vyučovacích blocích, které probíhají každý den od 8:00 do 9:40. Toto blokové vyučování trvá obvykle 3-6 týdnů, poté následuje další epocha, jiný vyučovací předmět.

myslím, že na tu literaturu je takový ideální. A to stejné máme i na sloh, tuhle třídu, kde se prostě mohou jít zavřít do svého prostoru.“

Zajímalo nás také, zda by výuka vypadala jinak, kdyby měli učitelé více svobody a nebyli omezováni kurikulárními dokumenty. Je překvapivé, že ačkoliv se lze poměrně často setkat s nespokojeností učitelů s požadavky, které jsou na ně kladeny v kurikulu, v literární výchově tomu tak, alespoň dle učitelek, které se zúčastnili rozhovoru, není. Dvě učitelky se shodují, že by výuka zůstala v obou případech stejná. Jedna učitelka by zavedla více diskusí, promítání zfilmovaných děl nebo dokumentů, a také by se žáky četla celé knihy na pokračování. Pouze jedna učitelka je se současným stavem poměrně nespokojená a podobu výuky by pozměnila. Problém spatřuje především v rozdělení předmětu na tři části, upřednostnila by jejich větší vzájemné propojení, což se na druhou stranu některým učitelům daří i za současného stavu. Tento názor je tak v přímém rozporu s tendencemi k rozdělení předmětu na dvě části (aby byla literatura vyčleněna zvlášť), čemuž jsme se věnovali již v praktické části práce.

Hypotéza, že **podoba výuky literární výchovy by se podstatně změnila, pokud by učitelé nebyli omezeni kurikulárními dokumenty**, tedy byla vyvrácena. Níže uvádíme podrobnější odpovědi učitelů.

Učitel 1: *„Takhle bych si to představovala: ‚Děcka, úžasnou knížku mám!‘ Donesu do třídy, vysvětlím, proč jsem z toho tak nadšená… Asi bych nakopírovala nějaký úryvky, které mě tam hodně chytly. Nebo bych to doporučila i tady, abychom to koupili do školní knihovny, aby bylo aspoň těch 12 do lavice a tak. A bavili bychom se nad tou knížkou… Mně spíš prostě vadí, že je ta čeština takhle rozdělená. … Proč je to rozdělené na mluvnici, sloh a literaturu. Já si vezmu úryvek a řeknu: ‚Tak, máme tady spoustu podstatných jmen‘. Nebo krásný příklad samozřejmě, protože já to musím horko těžko hledat, když to chci ukázat na příkladě třeba, já nevím, přívlastky ve větě nebo několikanásobné větné členy, když vím, že Karel Čapek jich má v pohádce tolik, že kdybych si vzala ten text, tak řeknu: ‚Děcka, přečteme si něco. Podívejte, tady to je takový zvláštní, že? …A to je ten několikanásobný větný člen.‘ A takhle, úplně jednoduše prostě. A v každé knížce se to dá najít, i shody přísudku s podmětem, je tam úplně všechno, co se probírá… No takže tak no.“*

Učitel 2: *„Asi stejně. Já vím, že jsou školy, kde to mají jako pevně dané, že musí napsat tolik diktátů, musí napsat pololetní práci, čtvrtletní a já nevím, tolik písemek, tolik písemných slohových prací atd. To je čistě na mě a na tom, jak já se rozhodnu.“*

Učitel 3: *„Hlavně porozumění textu, více diskutovat, sledovat zfilmované knihy, dokumenty o životě autorů – z toho si děti nejvíce zapamatují. Pojmout knihu v širších souvislostech a číst celé knihy.“*

Učitel 4: *„Zůstala by stejná. Jako samozřejmě, že někdy mi není zrovna po chuti číst nějaký ukázky z učebnice, ale snažím se najít i tematicky prostě v knížce, v ukázkách, co vím, že bych mohla najít i lepšího. Občas se stane, že třeba teď jsme četli příběh o koni a poustevníkovi, pouštěla jsem jim 20 minut o starokladrubákovi z české televize. Já tam mám i interaktivní tabuli, takže pokud vím, že je třeba nějaký pěkný krátký dokument, co oni neznají, neviděli, tak jim to pustím. To není problém. Já učím šestou třídu, takže tam zas toho není tolik, co po mě chtějí v té literatuře. Tak je to volnější, osmá - devátá věřím, že to je horší jo, ale ta šestá třída má výhodu v tom, že se spíš snaží, aby ty děti četly.“*

Učitelům byly položeny také otázky týkající se čtenářství, a to nejen čtenářství jejich žáků, ale také zda oni sami čtou rádi nebo s nechutí. Všichni dotazovaní učitelé se shodují na tom, že oni sami čtou velmi rádi, ač ne vždy to, co by chtěli (zmiňují například odbornou literaturu v souvislosti s inkluzním vzděláváním, aj.). Se čtenářstvím žáků je to však problematičtější. Všichni učitelé se shodují, že je to individuální, někteří čtou velmi rádi, jiní neradi. A je pro ně těžké přivést je čtenářství. Dvě učitelky se shodují, že dívky čtou o něco více než chlapci. Někteří žáci čtou spíše jednodušší knihy, jsou i tací, kteří i na druhém stupni stále bojují s technikou čtení, což je od čtení knih odrazuje. Jedna učitelka uvažuje nad tím, zda je vůbec možné z žáka vychovat čtenáře, zastává názor, že je to náhoda, kterou učitel ani rodič nemá šanci ovlivnit, ačkoliv by se měly obě strany snažit ovlivnit žáka a předat mu alespoň úctu ke knihám a k jejich autorům. Více lze vyčíst z odpovědí učitelů, které uvádíme níže.

Učitel 1: *„Myslím si, že za jednoho žáka nebo dva by mohl být člověk rád. A vůbec by člověk ve škole mohl být rád, že vůbec udrží tu jejich pozornost a čtou a odpovídají a vnímají ten text v té hodině. …. Já doteďka nevím, a myslím si, že to neví nikdo, jak udělat z někoho čtenáře. To nejde prostě. To je asi genetický nebo co. Jako jo, můžeme z nich udělat ty, kteří budou mít nějakou úctu k tomu, když někdo napíše knížku nebo ji nějak pěkně oilustruje, že to nebudou brát jako něco, co by se mělo házet do koše. Že když se někdo věnuje literatuře, že to není nějaký blbeček jo, ale že opravdu v tom něco, že to má svoji hodnotu. Ale udělat z někoho čtenáře? To myslím, že je taková náhoda, že zrovna v určitý okamžik někomu sedne nějaká pohádka nebo něco, a tak se mu líbí, že si to chce přečíst a chce číst další a další. Nevím no,*

je to hodně možná, o náhodě. Protože nám i rodiče říkají… My pořád čteme a ten můj kluk nebo ta moje holka si toho nevšimne. To taky není v tom, že kolem budou všichni číst a automaticky z toho člověka bude čtenář."

Učitel 2: *„Jak kdo. A třeba ta Lassie*[34] *ze začátku roku, to oni žadonili každou hodinu, že budeme číst, jenže já to s nimi nemůžu přečíst za dva měsíce. Ale já jsem slíbila, že to přečteme rychle, takže si myslím, že do měsíce*[35] *to přečteme a slíbila jsem, že s nimi budu dělat čtenářské dílny. Na jiné knihy, na vyprávění, a že to uchopím trošku jinak."*

Učitel 3: *„Je to různé. Jsem ráda, že učím děti, které čtou a baví je to. Tito žáci (spíše žákyně, ale možná se tím kluci tolik nechlubí) chodí do čtenářského klubu, mnohdy jsem překvapena, jaké knihy si vybírají a kolik toho přečtou. V mých třídách jsou ovšem i děti, které mají problémy s technikou čtení. Jeden chlapec je schopný i přestat číst a komunikovat, protože mu nejde přečíst obtížné slovo, hodně s tím bojuje. Takže i samotné čtení dělá žákům na druhém stupni problémy, a proto asi odmítají i knížky."*

Učitel 4: *„Jak kteří. Myslím si, že většina ještě, ti malí, čtou rádi. Oni jsou rádi, když vědí, že jednou za měsíc si můžou donést svoji knížku, dostávají i knížky na Vánoce, když jsme se tak bavili. A půjčují si mezi sebou knížky. Nosí si, půjčují si a čtou. Ne všichni. Nemůžu říct, že všichni… Jsou děti, které prostě přečtou komiks. Vím, že někteří mi říkají, že čtou komiksy nebo čtou hry, k Minecraftu co vydali. Takže oni čtou spíš takovou jednodušší literaturu, ale třeba holky, ty čtou všechny, si myslím, v té třídě. Já mám totiž dobrou třídu. Hodně z nich má mladšího sourozence, takž čtou i mladšímu sourozenci."*

K motivaci žáků ke čtenářství se někteří učitelé okrajově vyjadřovali již v předchozí otázce, v té následující však měli možnost se k dané problematice podrobněji vyjádřit. Uvádíme pouze odpovědi dvou učitelů, jedna učitelka se k tématu dále nevyjadřovala, protože vše, co chtěla říct, zmínila již v předchozí otázce a poslední učitelka má to štěstí, že žáky ani motivovat nemusí, protože čtou rádi.

Učitelé se shodují, že je třeba žákům představovat takové knihy, které jim jsou blízké a snažit se tak zatraktivnit čtení. Je potřeba, aby učitelé spolupracovali s rodiči, ale zároveň není možné přinutit nikoho, aby se z něj stal čtenář. Což komentovala jedna učitelka již v předchozí otázce. Důležité je, aby žák chtěl číst, pokud nechce a knihy odmítá, pak nemá

[34] Jedná se o jednotnou povinnou četbu, kterou čte celá třída společně v rámci hodin českého jazyka.
[35] Rozhovor probíhal na začátku února.

učitel velké šance ho přesvědčit o opaku. Je hezké, když však učitel na takového žáka nezanevře a snaží se pro něj najít takovou knihu, která by ho zaujala a třeba ho ke čtenářství přivést dokázala. Přesně tento přístup volí jedna učitelka. Dalším zde uvedeným přístupem je pak postup po malých krůčcích a od drobnějších a lehčích textů a úkolům vést žáky k těm těžším.

Hypotéza, že **žáci neradi čtou a i přes velkou snahu učitelů je těžké je ke čtenářství přivést**, byla tedy naplněna jen částečně, přičemž to, že je těžké žáky ke čtenářství přivést bylo potvrzeno. Níže uvádíme výroky učitelů pro více informací.

Učitel 2: *„Vzhledem k tomu, že ty děti jsou od první třídy zvyklé poslouchat různé příběhy a děti se setkávají se spoustou typů knih a textů, tak oni když chtějí, tak si ten vztah najdou a když ne, tak ho prostě nepřivedeme za žádnou cenu. Mám tu jednoho žáka, u kterého se mi nedaří najít něco, co by ho bavilo. Nemá rád fantasy literaturu a nemá rád stupidní dětské příběhy, nebaví ho takové ty klučičí party, … takže tam jsem bezradná. Maminka je taky češtinářka - učitelka, takže jsme bezradné dvě. A je to takový můj cíl, najít něco pro tohoto kluka. Abych mu udělala radost. A jinak spousta těch dětí čte ráda, ale je to třeba pro ně těžké. Kvůli různým vadám, co mají a kvůli tomu, že třeba rodiče s nimi vůbec nečtou, že nemají tu podporu, a ty děti to prostě samy nezvládnou. Spousta rodičů ví, že se tu o děti staráme jinak, že dostanou jinou péči, takže předpokládají, že tady odvedeme jinou práci. Jsou tu rodiče, kteří sem vyloženě děti odkládají. Jsou tu dva velké extrémy, takoví ti ‚extra waldorfští‘ rodiče a ti ‚newaldorfští‘. A to vám pak rozbíjí celou tu práci s třídou…. Oni i ti rodiče pacifikují ty nepřizpůsobivé rodiče, ale má to své limity.“*

Učitel 3: *„Snažím se o to, aby nečtenáři začínali po menších krůčcích. Letos jsem pro ně připravila čtenářskou výzvu, jde asi o 30 bodů, z nichž si musí několik vybrat a zaznamenat do kulturního deníku. Zařadila jsem tam i drobnější texty, jako je článek na internetu, pověsti, pohádky, novinové a časopisové články, zajímavosti z encyklopedií, předčítání sourozencům atd. Velký úspěch měly projektové hodiny na téma komiks. Připravila jsem jim pracovní listy se základními informacemi ke komiksu a jeho historii, žáci donesli komiksy, které měli doma, popřípadě i dětské komiksové časopisy. Já jsem popůjčovala v knihovnách různé komiksy – klasická díla jako komiks, české komiksy i zahraniční, současné tituly. Z těchto knih jsem pak udělala výstavku a nejvíce mě těšilo, že se žáci během přestávek u stolků zastavují, listují knihami nebo se dokonce začtou. Sešla se nám velká sbírka. Snažím se jim přiblížit knihy*

i jinými způsoby a ukázat, že i starší díla jsou aktuální i dnes. Například ve filmech a písničkách.“

Učitelé se vyjadřovali i k hodnocení v literární výchově a k tomu, zda žáky testují. K této problematice se učitelé vyjadřovali poměrně obšírně. A z jejich úryvků je patrné, že hodnocením v literatuře se většinou žáky snaží spíše motivovat, než aby testovali jejich znalosti, a to především v nižších ročnících. Pokud tedy hodnotí, pak hodnotí spíše mírně, protože literatura je část jazyka, kterou si mohou i slabší žáci vylepšit výslednou známku. Hlasité čtení hodnotí pouze jeden z učitelů, a to velmi mírně. Další pak do hodin zařazuje i různá mluvní cvičení a tím pádem hodnotí i mluvený projev (v rámci referátu o knize). Často jsou hodnoceny také čtenářské deníky nebo kulturní deníky, přičemž funkce hodnocení je i v tomto případě spíše motivační. Učitelé žáky nechtějí trestat, pokud nečtou, aby je ještě více neodradili. Spíše odměňují ty, co čtou.

Ve vyšších ročnících se nelze vyhnout i občasnému testování faktografických údajů, a to především kvůli přijímacím zkouškám na střední školy, kterými budou muset žáci projít, chtějí-li ve studiu dále pokračovat.

Hypotéza, **že jsou žáci v rámci literární výchovy hodnoceni velmi mírně, tradičnímu testování faktografických údajů se učitelé vyhýbají,** byla tedy potvrzena.

Podrobnější komentáře učitelů týkající se hodnocení v literární výchovy jsou uvedeny na následujících stranách.

Učitel 1: *„Hodnotím mírně… To je ta část, která jim vylepšuje v podstatě tu známku, jakoby celkově. Dělají takové, jako bych řekla, práci s textem. To znamená, že, jak jsem řekla, můžou mít třeba skupinovou práci nebo i do dvojic nebo samostatně. Mají text, odpoví na otázky, aby porozuměli tomu textu. Prostě práce s textem, práce v hodině. Vždycky jim tam dám i čtení na známky, ale to je třeba tak jednou za pololetí nebo dvakrát. To jsou taky jedničky, dvojky. Když vidím, jak se snaží (i ti integrovaní), tak nedostanou horší známku jak dvojku. No prostě hodnotím všechno, co se dá, aby je člověk udržel v tom zájmu. Teď jsme byli na počítačích dvakrát, tak prostě práce na PC., že to našli, že správně odpověděli. A dneska jsme to spojili trošku se slohem, protože ve slohu měli výklad, tak jsem jim zadala, aby si našli, v literatuře, hrad nebo zámek a zkusili napsat kraťounký výklad, co tam najdou. A zkusili najít pověst nebo něco, co se k tomu hradu váže. Nebo nějaký příběh a tak…. Někdo napíše dvě stránky, protože rád píše, někdo je rád, že napíše jednu. Ale protože je to pro něho*

to maximum, tak jako proč by nemohl mít jedničku, když celou hodinu pracoval? Autor - dílo, to jim píšu, ale nezkouším je z toho. Ale jednou za, dejme tomu za pololetí, dostanou text nebo něco takového. A z toho, co jsme jakoby četli, dostanou třeba otázku: „‘Který autor napsal Kytici?‘ Ale opravdu málo. Jim píšu jen takové ty význačné autory. Spíš aby to byl pro ně přehled, kdyby se k tomu chtěli vrátit. To potom už spíš v devítce, tam teda už to vytahujeme trošku, protože oni v těch přijímačkách něco málo z té literatury mají. Aspoň ty základní autory, aby znali (Božena Němcová - Babička a tak).“

Učitel 2: *„Hodnotím čtenářský deník, to znamená: pečlivost zápisů, četnost zápisů. Mám tu kluka, co má od začátku čtenářského deníku (založili jsme to v polovině 4. třídy), tak teď tam měl nějaký 119. zápis. Což je výborná studnice pro nižší ročníky, co mohou děti číst. A má ty zápisy moc pěkné. Hodnotím zápisy. Hodnotím práci na knize, na té společné, pracovní sešity, úplnost pracovních sešitů, tu domácí přípravu, jak na tom vlastně pracují. K tomu patří i mluvený projev, mluvní cvičení. V té šesté třídě nehodnotím výběr ukázky do referátu, oni ještě nejsou schopni knihou listovat, vracet se, oni čtou a pak jim to přijde jako příběh a teď, co vybrat. Často vybírají začátek nebo konec. Nebo něco, kde si fakt pamatují, že to byla zápletka, ale jinak jako moc ne. Tak s tím se učíme pracovat. V devítce jedeme i autory a díla, ale ony ty děti do toho vrostou. Oni mají tu potřebu sami za sebe, oni vědí, proč to už dělají. V šesté třídě, kdybych já k nim chtěla takto přistoupit, tak já je zničím. To oni zatím nepotřebují, oni pořád chtějí ten text, hrát si se slovy, dělat různé kraviny, to je baví.“*

Učitel 3: *„Po každé probrané kapitole následuje písemné opakování. Forma je různá, jde o různé doplňovačky, křížovky, doplňování slov do vět, dokončování vět nebo přímo testové otázky nebo odpovědi ano – ne. Poslední otázkou je vždy dotaz na jejich vlastní názor. Zajímá mě, co je v dané kapitole zaujalo nebo naopak vůbec nebavilo. Vždy musí k danému rozhodnutí připojit i odůvodnění. Občas zařadím i nějaký novinový článek a chci, aby mi žáci řekli, o koho se může jednat. V deváté třídě zkouším žáky i ústně, chci, aby uměli souvisle mluvit před publikem. Kromě faktografických údajů pracují žáci také s textem. Texty si někdy mohou vybrat z mé nabídky, nebo jim přidělím jeden. Texty nejsou příliš dlouhé, protože někteří by několik stránek nedokázali přečíst, natož se nad ním zamyslet. Ráda u žáků nechávám projevit jejich fantazii. To znamená, že na danou otázku není jednoznačná odpověď a vše, co jsou si schopni obhájit je možné. Žáky to baví, společně pak oceňujeme, co všechno je možné pod jedním textem najít. Toto se týká především básní. Rozhodně nechci, aby se žáci učili dopodrobna životy autorů a jejich data narození a úmrtí. Chci, aby měli nějaký základ,*

znali přední české a světové spisovatele. Žádný podrobný vývoj literatury se neučí. Zařazujeme i literární pojmy, aby dokázali pracovat s textem a obstáli u přijímacích zkoušek.“

Učitel 4*: „Nezkouším je z literatury, nepíšeme testy. Dostávají známky, když v hodině pracují, tak jednou měsíčně jim dávám známku za „kompetence k učení“, tam hodnotím jejich přístup. Jestli zapomínají, jestli si pečlivě vedou zápisy, jestli pracují, jestli čtou, jestli se hlásí, jestli jsou aktivní atd. Takže mají známku za tu kompetenci. A potom když se jim třeba něco povede, tak sbírají hvězdičky, za 3 hvězdičky je známka. Ale nepíšu s nimi v literatuře testy, psala jsem úvodní test na to, co je to třeba poezie, co je to sloka, co je to verš a typy rýmů. To jsme psali první úvodní test. Ale teď dostávají za ten kulturní deník známku, která je, myslím si, že z devadesáti procent je to jednička, za to, že to přinesli. Ale nedávám jim známky za literaturu, oni mají dost známek z češtiny - z mluvnice a ze slohu. A literaturu nechci, aby se ji museli nějak učit, mají se tam bavit a mají se učit číst. A když jim dám trojku nebo čtyřku za to, že se prostě nenaučí, tak to přijde v té osmé, v deváté třídě, ale teď nevím, k čemu je to dobrý, že bych jim teď nutila do hlavy něco. Ze čtení neznámkuju, mám tam děti ze zahraničí, děti, co ráčkují, pak tam mám děti, co prostě se zadrhávají a už to jede, takže zatím jsem nepřišla na to, jak známkovat tak, aby to bylo fér. Protože se fakt všichni snaží číst. Co dostávají, tak třeba dostávají mínusko, když nedávají pozor, že třeba je na nich řada a nedávají pozor a vím, že třeba nedělají a nečtou. A za tři mínuska dostávají pětku. Ale není to tak, že bych jim nějak vyčítala, že čtou špatně. Dočtou, řekneme si, kde udělali chybu, ale nedávám jim za to známky, nemyslím si, že by to bylo fér vůči nim.“*

7. Stručné shrnutí výsledků výzkumu

Ve výše uvedeném výzkumu jsme se snažili prozkoumat podobu výuky literární výchovy na základní škole.

Snažili jsme se odpovědět na výzkumné otázky a zhodnotit naplnění či vyvrácení předem stanovených hypotéz, které zde pro přehlednost ještě jednou uvádíme:

1. Učitelé ve výuce literární výchovy upřednostňují cíle výchovného charakteru před cíli zaměřenými na znalosti žáků.
2. Přímé práci s textem je ve výuce literární výchovy věnováno minimálně 50 % času, přičemž v nižších ročnících je poměr přímé práce s textem vyšší než v těch vyšších.
3. V nejvyšší míře učitelé používají metody frontální výuky, naopak metody, které jsou časově a organizačně náročnější, učitelé zařazují do výuky jen v omezené míře.
4. Podoba výuky literární výchovy by se podstatně změnila, pokud by učitelé nebyli omezeni kurikulárními dokumenty.
5. Žáci neradi čtou a i přes velkou snahu učitelů je těžké je ke čtenářství přivést.
6. Žáci jsou v rámci literární výchovy hodnoceni velmi mírně, tradičnímu testování faktografických údajů se učitelé vyhýbají.

První tři hypotézy byly hodnoceny na základě dat získaných v rámci kvantitativního výzkumu, zbylé tři pak na základě výzkumu kvalitativního.

Po vyhodnocení získaných dat jsme zjistili, že první hypotéza byla potvrzena a učitelé tudíž upřednostňují cíle výchovného charakteru před těmi znalostně zaměřenými.

Druhá hypotéza byla naplněna pouze částečně, přestože většina učitelů věnuje práci s textem minimálně 50 % času, najdou se i tací, kteří práci s textem věnují času méně. Druhá část této hypotézy pak byla vyvrácena. Neprokázalo se, že by bylo v nižších ročnících práci s textem věnováno více prostoru než v těch vyšších.

Třetí hypotéza pak byla opět potvrzena. Metody vyžadující větší náročnost v rámci času a organizace, jsou ve výuce používané méně než ty, které jsou na tom opačně (přičemž se jedná především o metody frontální formy výuky).

Podoby výuky literární výchovy by se téměř nezměnila ani v tom případě, kdy by učitelé nebyli limitováni kurikulem. Čtvrtá hypotéza tedy byla vyvrácena.

Hypotéza, že žáci neradi čtou a i přes velkou snahu učitelů je těžké je ke čtenářství přivést byla naplněna jen částečně, přičemž se potvrdilo, to že je těžké přivést žáky ke čtenářství, pokud oni sami číst nechtějí. To, že žáci obecně neradi čtou, bylo vyvráceno. Zkoumaní učitelé mají nejspíš štěstí na velmi šikovné žáky, pouze jedna vyučující uvádí, že za jednoho – dva čtenáře ve třídě by měl být učitel rád.

Poslední hypotéza, že žáci jsou v rámci literární výchovy hodnoceni velmi mírně a tradičnímu testování faktografických údajů se učitelé vyhýbají, byla potvrzena.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat různé metody a postupy užívané učiteli ve výuce literatury.

Teoretická část se věnovala celkovému smyslu výuky literární výchovy na 2. stupni základních škol a jejím cílům, a také tomu, jak učitelé přistupují k její výuce. Nejprve jsme se na výuku podívali z hlediska historie, zajímalo nás, jak se výuka a názory na ni mění v závislosti na čase. Postupně jsme se pak přesunuli do současnosti, kde jsme se věnovali jednotlivým cílům výuky literatury, které si učitelé pro svoji výuku stanovují. Při definování jednotlivých cílů jsme se opírali o názory odborníků.

Z české republiky jsme se následně přesunuli do zahraničí, kde jsme se mimo jiné seznámili s myšlenkami, kterými bychom se ve výuce literatury mohli inspirovat.

V závěru teoretické části práce jsme si uvedli klasifikace výukových metod, ze kterých jsme vycházeli při dělení metod pro dotazník použitý v praktické části práce.

Praktická část se týkala výzkumu vedeného mezi učiteli českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Mimo jiné jsme vycházeli například z cílů výuky literární výchovy definovaných v teoretické části práce a výukovým metodám, jejichž klasifikaci jsme se v teoretické práci taktéž věnovali. Výzkum se skládal jak z kvantitativní, tak kvalitativní části. Konkrétně se jednalo o dotazníkové šetření a strukturovaný rozhovor.

Získaná data jsme následně zpracovali a vyhodnotili, včetně zhodnocení naplnění či vyvrácení uvedených hypotéz. Na závěr jsme pak na základě těchto hypotéz stručně shrnuli výsledky výzkumu.

Předem stanovený cíl práce se nám tedy podařilo naplnit. Podoba současné výuky literatury na 2. stupni základních škol byla prozkoumána jak v rovině teoretické, tak praktické (na základě výzkumu).

Ne všechna získaná data byla z důvodu rozsáhlosti výzkumu pro tuto práci použita, zaměřili jsme se pouze na vybrané části. Zbytek získaných dat by bylo možné dále vyhodnotit a následně samostatně zpracovat. V rámci kvantitativního výzkumu se jedná především o části týkající se podoby čtenářských deníků, čemuž jsme v práci nevěnovali žádnou pozornost. V rámci kvalitativního výzkumu jsou to pak části týkající se například tvůrčí činnosti žáků,

čtenářským dílnám a jejich podobě, tomu, jakým způsobem učitelé vybírají texty, se kterými v rámci hodin literární výchovy pracují, nebo opět čtenářským deníkům, záznamům četby, aj.

Co se týče přínosu této práce, ten spočívá především v prozkoumání podoby výuky literatury na základní škole, na jehož základě by mohly být vedeny další výzkumy.

Na výzkum by se jistě dalo v budoucnosti navázat a prohloubit jej. Dotazníkovým šetřením jsme sice získali spoustu informací, ale jedná se pouze o jednostranné informace. Dotazníkové šetření tedy nemusí odrážet skutečný stav. Nikdo nechce vypadat jako „špatný učitel“ a i přesto, že je dotazníkové šetření anonymní, je tu jistá možnost, že si učitelé mohli některé otázky mírně upravit podle toho, jak si myslí, že by měla správná výuka vypadat. Případně zvolili například i ty metody, které použili pouze jednou, přestože jsme se v otázce ptali na metody, které ve výuce běžně využívají, atd. Nevýhody této výzkumné metody velmi výstižně shrnuje Chráska (2015): *„Dotazník nezjišťuje, jaká je skutečná realita, s jeho využitím jsme schopni zachytit maximálně to, jak respondenti zkoumanou realitu deklarují. Respondenti mohou v dotaznících projevit tendence prezentovat se sociálně přijatelně, tedy tak, jak chtějí být viděni. Stejně tak mohou prezentovat i pedagogickou realitu a vytvářet tak záměrně její zkreslený obraz, který se od skutečnosti liší“* (Chráska, 2015, s. 41-42).

Výzkum by se tedy mohl do budoucna rozšířit i o žákovský úhel pohledu. Ten by mohl být zjišťován taktéž pomocí dotazníku, přizpůsobeného jejich věku a rozumovým schopnostem, případně by se mohlo jednat o metodu rozhovoru. Tím by se dalo například zjistit, jestli učitelé skutečně ve výuce používají ty metody, které v dotazníku uvádějí, zda jsou knihy, se kterými v hodinách pracují, pro žáky zajímavé, zda je i oni vnímají jako „aktuální“ nebo zda jsou pro ně „zastaralé“ aj. Mohli by také zhodnotit, jak se staví k možnosti nošení vlastních knih do hodin literární výchovy a zda jsou rádi, když knihy nosí a prezentuje i učitel. V podstatě by žákům byly položeny stejné otázky jako učitelům, jen upravené pro jejich věkovou kategorii.

Taktéž by se mohla do výzkumu přidat například metoda pozorování, kdy by byly podrobně zkoumány hodiny vybraných učitelů, kteří se zapojili do dotazníkového šetření a zároveň absolvovali i rozhovor.

Dalším možným navázáním by mohlo být zapojení i učitelů jiných typů škol a následné srovnání jejich úhlů pohledu. Mohlo by se jednat nejen o učitele škol středních, ale případně i o učitele vyšších ročníků 1. stupně základních škol (4. a 5. třída). Cílem

výzkumu by bylo srovnat, jak se výuka literární výchovy a přístupy učitelů napříč těmito stupni liší, v čem spatřují největší nedostatky a co naopak oceňují.

V poslední řadě by se mohl provést dlouhodobý výzkum, do kterého by se zapojili studenti posledních ročníků učitelství českého jazyka a literatury. Prostřednictvím rozhovoru by měli možnost vyjádřit se například k tomu, jak si myslí, že by měla výuka vypadat s ohledem na jejich zkušenosti z povinných pedagogických praxí v rámci studia, a také na základě teoreticky získaných poznatků. Další část výzkumu by byla provedena krátce po nástupu do učitelského povolání, další pak po roce, po dvou a třeba po pěti. Zkoumalo by se, zda se jejich názory a přístupy k výuce s časem proměňují a pokud ano, jak. V dotaznících jsme se totiž poměrně často setkávali s názorem, že skutečná podoba výuky na základní škole se podstatně liší od toho, jak si ji vysokoškolští učitelé, potažmo studenti, představují (což se samozřejmě netýká jen hodin literární výchovy). Bylo by tedy jistě velmi zajímavé pozorovat, zda jsou názory studentů na to, jak by svoji výuku v budoucnu koncipovali opravdu tak odlišné od jejich skutečné praxe, a jak by se s jejich nabývajícími zkušenostmi jejich názory měnily nebo zda by zůstávaly stejné.

Možností navázání na výzkum v budoucnosti je spousta, výše jsme si uvedli jen vybrané návrhy, jak by se tak dalo učinit, přičemž jejich výčet by mohl být snad nekonečný.

III. POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

Bednářová, J. (2008). *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Technická univerzita v Liberci.

Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015*. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost. ČŠI, Praha. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/NZ_PISA_2015.pdf

Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada Publishing as.

Čeňková, J. (2004). Jak rozvíjet čtenářství žáků základní školy. In: *Čtením ke vzdělání*. Svoboda servis.

Davies, L. M., Doecke, B., & Mead, P. (2013). Reading the local and global: Teaching literature in secondary schools in Australia. *Changing English*, *20*(3), 224-240. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Larissa_Mclean_Davies2/publication/283492245_Reading_the_local_and_global_-_Mclean_Davies_Doecke_Mead/links/563a9e6c08ae405111a58c95.pdf

Doulík, P. (2016). *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu: (se cvičeními).* Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Duke, C. R. (1990). Tapping the power of personal response to poetry. *Journal of reading*, *33*(6). Dostupné z: https://search.proquest.com/docview/216911408?pq-origsite=gscholar

Fibinger, M. (2008). K možnostem interpretace uměleckého textu v hodinách literární výchovy. In: *Literární výchova jako cesta k četbě.* Plzeň: Západočeská univerzita.

Gejgušová, I. (2011). *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: Podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Gejgušová, I. (2013). Česká literatura 19. století a transfer jejích hodnot do literární výchovy na základní škole. In: *Hodnoty v literatuře a v současném čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hník, O. (2014) *Didaktika literatury - výzvy oboru* . Praha: Karolinum.

Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: *Oborové didaktiky - vývoj - stav - perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Homolová, K. Hodnota čtení - čtení jako hodnota. In: *Hodnoty v literatuře a v současném čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Chráska, M. & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

Janík, T., Maňák, J. & Švec, V. (2017). *O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací.* Brno: Masarykova univerzita.

Janíková, M. a kol. (2009). *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody.* Brno: Paido.

Janoušek, P. (2009). *Didaktici všech českých zemí, spojte se.* Tvar. 06(9).

Janoušek, P. (2015). *S kanónem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti*. Tvar. 16(15).

Kalamees-Ruubel, K., & Läänemets, U. (2012). Teaching literature in and outside of the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *45*, 216-226.

Katrušáková, E. (2012). Čtení dětem dělá zázraky (Emocionální zdraví dítěte a kampaň Celé Česko čte dětem). In: *Aktuální témata pro pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kinovičová, A. (2008) Aktivizující metody ve výuce literatury a při práci s literárním textem. In: *Literární výchova jako cesta k četbě*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Kostečka, J. (2002). *Celonárodní diskuze o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura.* Učitelské noviny 35(2). Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2081

Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Metelková Svobodová, R. (2012). „Svobodná“ cesta ke čtenářské gramotnosti v českých podmínkách. In: *Slovo a obraz komunikaci s dětmi: Svoboda jazyka - jazyk svobody*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.

Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Karolinum Press.

MŠMT (2001). Bílá kniha. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/

MŠMT (2009). *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989*. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjfj6PitrnZAhXOJVAKHSewBN0QFgguMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10376_1_1%2Fdownload%2F&usg=AOvVaw2d5MNEQE-PaYEd-3p6DSRC

MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Dostupné z: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf

OECD (2014). *PISA 2012 Results:What Students Know and Can Do. Revised edition*. Dostupné z: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf

OECD (2016). *Key findings from PISA 2015 for the United States*. Dostupné z: http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-United-States.pdf

Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J., & Kramplová, I. (2007). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006: Poradí si žáci s přírodními vědami*. Praha: ÚIV.

Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into practice*, *21*(4), 268-277. Dostupné z: http://www.jstor.org/stable/1476352?casa_token=HO0yw95KCbYAAAAA:M5srYVAKR65A1cAdeXc5WSMaVgAefpYaDJsBe-wHDwg62SNxS0DLN2Dq9OY-

74lq_NoDtJ8pmL_pK7qYVdvG149OHn266ZRUX9l9tq7zQ7JlZOHfsXA&seq=1#page_scan_tab_contents

Rosenblatt, L. M. (1991). Literature - SOS!. *Language arts*, *68*(6), 444-448. Dostupné z: https://search.proquest.com/docview/196858818?pq-origsite=gscholar

Rosenblatt, L. M. (2005). From literature as exploration and the reader, the text, the poem. *Voices from the Middle*, *12(3)*, 25. Dostupné z: https://search.proquest.com/docview/213930952?pq-origsite=gscholar

Řeřichová, V. (1999). *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774-1948)*. Univerzita Palackého, Pedagogická Fakulta.

Sedlmajerová, D. (2008). *Kreativitou a imaginací k výchově čtenáře*. In: Literární výchova jako cesta k četbě. Plzeň: Západočeská univerzita.

Sigvardsson, A. (2016). Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(5), 584-599.

Skalková, J. (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - dlouhodobý úkol. *Pedagogická orientace*, *14(3)*, 21-35. Dostupné z: https://ojs.ics.muni.cz/pedor/article/viewFile/7988/7231

Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum Press.

Slavík, J. (2017). Exprese jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova, 5(1).* Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154.

Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika, 55(1), 20-25.* Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjfj6PitrnZAhXOJVAKHSewBN0QFghFMAM&url=http%3A%2F%2Fpages.pedf.cuni.cz%2Fpedagogika%2F%3Fattachment_id%3D1657%26edmc%3D1657&usg=AOvVaw3DcYmawQ-L3Rsi7ldcLOya

Sulovská, J. (2006). Literární výchova na ZŠ a rozvoj fantazie. In: *Současnost literatury pro děti a mládež.* Technická univerzita v Liberci.

Šindelářová, J. (2008). Vliv kurikulární reformy českého školství na zvýšení zájmu o četbu v hodinách literární výchova u českých žáků i u cizinců. In: *Literární výchova jako cesta k četbě.* Plzeň: Západočeská univerzita.

Šmejkalová, M. (2015). Didaktika českého jazyka. In: *Oborové didaktiky - vývoj - stav - perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R. a kol (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Temple, C. (2000). Reading around the World: What Can We Learn from 15,000 Teachers in Central Europe and Central Asia?. *The Reading Teacher*, *54*(3), 312-315. Dostupné z: https://search.proquest.com/docview/203275203?pq-origsite=gscholar

Zancanella, D. (1991). Teachers reading/readers teaching: Five teachers' personal approaches to literature and their teaching of literature. *Research in the Teaching of English*, 5-32.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada Publishing as.

IV. SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Srovnání úrovně čtenářské gramotnosti vybraných států 26

V. SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Věkové rozpětí výzkumného souboru 46
Graf 2: Délka pedagogické praxe 47
Graf 3: Vyučované ročníky 47
Graf 4: Celkové hodnocení cílů výuky literární výchovy 51
Graf 5: Celkové hodnocení cílů dle délky praxe 52
Graf 6: Hodnocení cílů dle učitelů s jednoletou praxí 53
Graf 7: Hodnocení cílů dle mužů a žen 54
Graf 8: Celkové hodnocení úspěšnosti naplňování cílů 55
Graf 9: Hodnocení úspěšnosti naplňování cílů dle délky praxe 56
Graf 10: Hodnocení úspěšnosti naplňování cílů dle učitelů s jednoletou praxí 57
Graf 11: Běžně využívané výukové metody 59
Graf 12: Běžně využívané metody, které učitelé považují za vhodné k rozvíjení čtenářské gramotnosti 62
Graf 13: Poměř přímé práce s textem v hodinách literární výchovy 63
Graf 14: Poměr přímé práce s textem v hodinách literární výchovy 63
Graf 15: Počet knih, které musí žáci přečíst 65
Graf 16: Poměr knih pro děti a mládež v četbě žáků 65

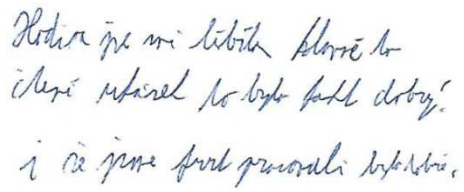
VI. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Komentáře žáků k výuce literární výchovy

Zde uvádíme vybrané ukázky se zpětnou vazbou žáků na hodiny literární výchovy realizované autorkou této diplomové práce v rámci povinné pedagogické praxe. Jedná se o vybrané komentáře žáků jedné 9. třídy.

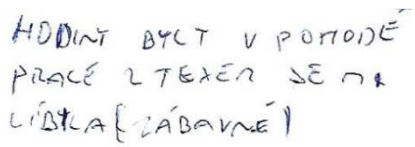
Papírky se zpětnou vazbou jsme oskenovali a v této podobě je zde také uvádíme. Pod každým obrázkem uvádíme také přepis toho, co žák napsal, a to z důvodu usnadnění čitelnosti rukopisu žáka. Pravopisné a gramatické chyby, kterých se žáci v hodnocení dopustili, jsme při přepisu opravili.

Nejprve si uvedeme komentáře, kde žáci hodnotí práci s textem kladně, následně ty, kde se žáci vyjadřovali negativně. Nakonec si uvedeme 2 komentáře žáků, kteří oceňovali, že si nemuseli psát zápisy do sešitu (pozn. zápis do sešitu byl realizován tak, že autorka práce četla krátký text o autorovi a žáci doplňovali chybějící fakta na papírek s vytištěným zápisem, který si následně vlepili do sešitu).



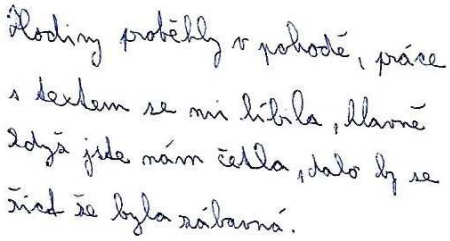
Komentář 1:

„Hodina se mi líbila, hlavně to čtení ukázek, to bylo fakt dobrý. I že jsme furt pracovali, bylo dobré.“



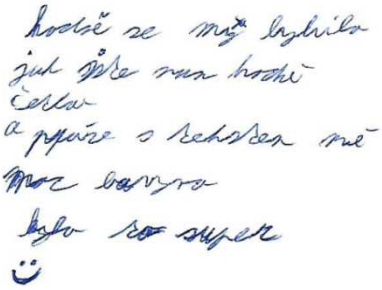
Komentář 2:

„Hodiny byly v pohodě, práce s textem se mi líbila (zábavné).“


Hodiny proběhly v pohodě, práce
s textem se mi líbila, hlavně
když jste nám četla, dalo by se
říct že byla zábavná.

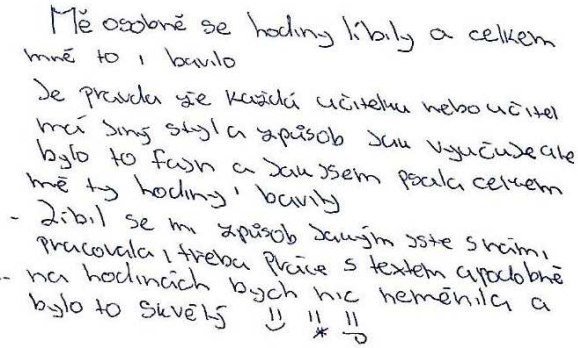
Komentář 3:

„Hodiny proběhly v pohodě, práce s textem se mi líbila, hlavně když jste nám četla, dalo by se říct, že byla zábavná.“


hodně se mi líbilo
jak jste nám hodně
četla
a práce s textem mě
moc bavila
bylo to super
:)

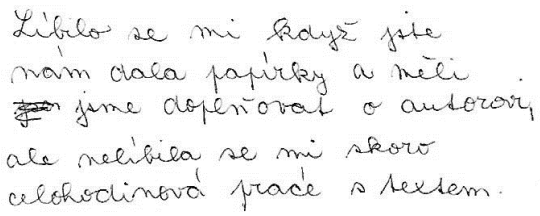
Komentář 4:

„Hodně se mi líbilo, jak jste nám hodně četla. Práce s textem mě moc bavila. Bylo to super.“


Mě osobně se hodiny líbily a celkem
mně to i bavilo
Je pravda že každá učitelka nebo učitel
má jiný styl a způsob jak vyučuje ale
bylo to fajn a jak jsem psala celkem
mně ty hodiny bavily
- Líbil se mi způsob jakým jste s námi
pracovala, třeba práce s textem a podobně
- na hodinách bych nic neměnila a
bylo to skvělý :) :) :)

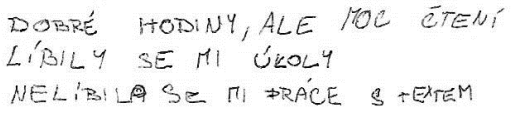
Komentář 5:

„Mě osobně se hodiny líbily a celkem mě to i bavilo. Je pravda, že každá učitelka nebo učitel má jiný styl a způsob, jak vyučuje, ale bylo to fajn, a jak jsem psala, mě ty hodiny bavily. Líbil se mi způsob, jakým jste s námi pracovala, třeba práce s textem a podobně. Na hodinách bych nic neměnila, bylo to skvělý.“


Líbilo se mi když jste
nám dala papírky a měli
jsme doplňovat o autorovi,
ale nelíbila se mi skoro
celohodinová práce s textem.

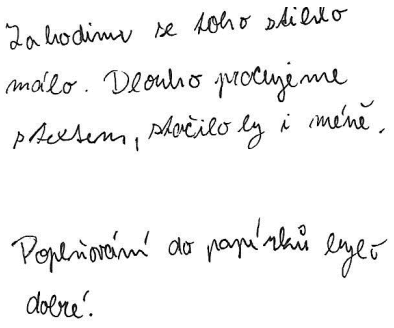
Komentář 6:

„Líbilo se mi, když jste nám dala papírky a měli jsme doplňovat o autorovi, ale nelíbila se mi skoro celohodinová práce s textem.“


DOBRÉ HODINY, ALE MOC ČTENÍ
LÍBILY SE MI ÚKOLY
NELÍBILA SE MI PRÁCE S TEXTEM

Komentář 7:

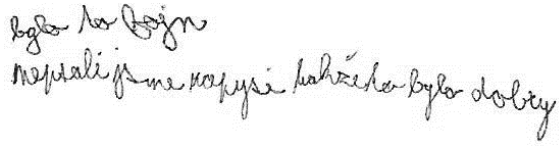
„Dobré hodiny, ale moc čtení. Líbily se mi úkoly. Nelíbila se mi práce s textem.“


Za hodinu se toho stihlo
málo. Dlouho pracujeme
s textem, stačilo by i méně.

Doplňování do papírků bylo
dobré.

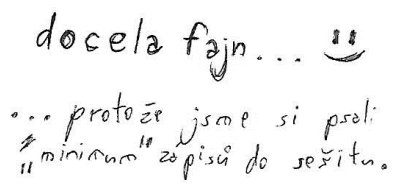
Komentář 8:

„Za hodinu se toho stihlo málo. Dlouho pracujeme s textem, stačilo by i méně. Doplňování do papírků bylo dobré.“


Bylo to fajn
nepsali jsme si zápisy takže to bylo dobrý

Komentář 9:

„Bylo to fajn. Nepsali jsme si zápisy, takže to bylo dobré.“


docela fajn... :)
... protože jsme si psali
„minimum“ zápisů do sešitu.

Komentář 10:

„Docela fajn… protože jsme si psali minimum zápisů do sešitu.“

Příloha č. 2: Dotazník použitý v praktické části práce

Učitelské koncepty výuky literatury na ZŠ - dotazník

Vážení učitelé,

následující dotazník je určen právě Vám, učitelům českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Tímto Vás prosím o jeho vyplnění.

Dotazník je součástí výzkumu k diplomové práci „Učitelské koncepty výuky literatury na ZŠ“, vedené doc. Mgr. Jaroslavem Valou, Ph.D., na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem výzkumu je zmapovat, jak učitelé 2. stupně přistupují k výuce literatury, jaké metody používají či preferují a jaké jsou jejich zkušenosti s nimi.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné, anonymní a zabere přibližně 20 minut.

V případě zájmu o další informace se na mne můžete obrátit prostřednictvím e-mailu (vranova.veronika01@gmail.com).

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku a účast ve výzkumu,

Bc. Veronika Vránová

Učitelské koncepty výuky literatury na ZŠ

1. Uveďte prosím, zda jste:
a) muž
b) žena

2. Vaše aprobace:

_____

3. Věk:
a) méně než 30 let
b) 31-40 let
c) 41-50 let
d) 51-60 let
e) 61 let a více

4. Doba učitelské praxe:
Vyjádřete číslem.

_____ let

5. V jakých ročnících aktuálně vyučujete literaturu?
a) 6. ročník
b) 7. ročník
c) 8. ročník
d) 9. ročník

6. Jakou hodinovou dotaci týdně (v průměru) zabírá ve vaší výuce literatura a související aktivity (př. dílny čtení, čtenářské kluby, aj.)?
Vyjádřete v hodinách (číslem). 1 hodina = 45 minut.

_____ hod.

7. Kolik vyučovacích hodin za týden věnujete v jednotlivých ročnících výuce literatury? *U každého ročníku uveďte celé číslo. Pokud v některém ročníku literaturu nevyučujete, uveďte „0“. Učíte-li literaturu např. 1x za dva týdny, uveďte průměrnou týdenní dotaci zaokrouhlenou na celé číslo.*

a) 6. ročník: _____ hod.

b) 7. ročník: _____ hod.

c) 8. ročník: _____ hod.

d) 9. ročník: _____ hod.

8. Kolik času týdně (přibližně) strávíte nad přípravou hodin literatury?
Uveďte prosím Váš odhad v minutách. Počítejte celkovou přípravu hodin literatury, bez ohledu na ročník.

_____ min.

9. Co je podle vás hlavním smyslem a cílem literární výchovy na ZŠ?
Dle vlastních preferencí ohodnoťte následující cíle literární výchovy. (1= velmi důležité, 5 = naprosto nedůležité).

i) Seznámit žáky s literární teorií a pojmy.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

j) Seznámit žáky s literární historií, nejvýznamnějšími autory a díly.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

k) Přimět žáky získat pozitivní vztah k literatuře, ke knihám, ke čtení…

1 - 2 - 3 - 4 - 5

l) Utvářet čtenářský vkus žáků.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

m) Rozvíjet komunikační schopnosti žáků.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

n) Naučit žáky číst s porozuměním.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

o) Probudit v žácích určitý hodnotový systém a nenásilně ho seznámit s žádoucími vzorci chování.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

p) Rozvíjet kreativitu žáků (žákovskou tvorbu).

1 - 2 - 3 - 4 - 5

10. Jaké metody používáte ve výuce literatury?
Zvolte prosím všechny metody, které ve výuce běžně využíváte.

a) Asociační metody. (*Využívají myšlenkové procesy, subjektivní propojování různých obrazů a pojmů v mozku; př. myšlenková mapa, brainstorming, atd.)*
b) Dramatizační metody. *(Pomocí divadelního umění dochází k rozvíjení estetického cítění a sociální dovednosti; př. bodysculpting, dramatizace textu, atd.)*
c) Evokační metody. *(Slouží k zjišťování „startovní“ vědomosti žáků před probíráním nového učiva, př. třífázový model E-U-R, atd.)*
d) Frontální výuka. *(Při tomto typu výuky učitel stojí u tabule a podává výklad, žáci sedí v lavicích, př. výklad, prezentace na interaktivní tabuli, atd.)*

e) Kognitivní metody. *(Tyto metody se zaměřují na poznávání pomocí myšlenkových operací, rozvíjejí schopnosti samostatného rozhodování, dovednosti řešit problém, aj.; př. analýza, syntéza, dedukce, indukce, atd.)*
f) Komunikační metody. *(Rozvíjejí komunikační dovednosti žáků, př. různé typy diskusí, horké křeslo, poslední slovo patří mně, referát, atd.)*
g) Kooperativní metody. *(Jsou založené na vzájemné spolupráci žáků, rozvíjí dovednosti řešení problémů a vzájemného hodnocení; př. skládankové učení, jigsaw, atd.)*
h) Metody práce s textem. *(Slouží k rozvoji schopnosti čtení s porozuměním a dovednosti kritického hodnocení textu; př. čtenářské dopisy, čtení s otázkami, doplňování, podvojný deník, klíčová slova, atd.)*
i) Projektové výukové metody. *(Jedná se o metody orientované na praxi. Podporují v žácích kreativitu, samostatnost a smysl pro zodpovědnost. Např. žáci ve skupinkách či společně pracují na (často) interdisciplinárním projektu, jehož výsledky pak prezentují.)*

11. Liší se Vámi používané metody v závislosti na ročníku?
a) Ano
b) Ne
Svoji odpověď prosím zdůvodněte. Proč ano/ne?

_____

12. *Nepovinná otázka.*
Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a možnost "Ano", uveďte prosím, jak se Vámi používané metody liší napříč ročníky.

_____

13. Které metody považujete za nejvhodnější k rozvíjení čtenářské gramotnosti?
Zvolte prosím všechny metody rozvíjející čtenářskou gramotnost, které ve výuce běžně využíváte.
a) Asociační metody. (*Využívají myšlenkové procesy, subjektivní propojování různých obrazů a pojmů v mozku; př. myšlenková mapa, brainstorming, atd.)*
b) Dramatizační metody. *(Pomocí divadelního umění dochází k rozvíjení estetického cítění a sociální dovednosti; př. bodysculpting, dramatizace textu, atd.)*
c) Evokační metody. *(Slouží k zjišťování „startovní“ vědomosti žáků před probíráním nového učiva, př. třífázový model E-U-R, atd.)*
d) Metody frontální výuky. *(Při tomto typu výuky učitel stojí u tabule a podává výklad, žáci sedí v lavicích, př. výklad, prezentace na interaktivní tabuli, atd.)*
e) Kognitivní metody. *(Tyto metody se zaměřují na poznávání pomocí myšlenkových operací, rozvíjejí schopnosti samostatného rozhodování, dovednosti řešit problém, aj.; př. analýza, syntéza, dedukce, indukce, atd.)*
f) Komunikační metody. *(Rozvíjejí komunikační dovednosti žáků, př. různé typy diskusí, horké křeslo, poslední slovo patří mně, referát, atd.)*
g) Kooperativní metody. *(Jsou založené na vzájemné spolupráci žáků, rozvíjí dovednosti řešení problémů a vzájemného hodnocení; př. skládankové učení, jigsaw, atd.)*

h) Metody práce s textem. *(Slouží k rozvoji schopnosti čtení s porozuměním a dovednosti kritického hodnocení textu; př. čtenářské dopisy, čtení s otázkami, doplňování, podvojný deník, klíčová slova, atd.)*
i) Projektové výukové metody. *(Jedná se o metody orientované na praxi. Podporují v žácích kreativitu, samostatnost a smysl pro zodpovědnost. Např. žáci ve skupinkách či společně pracují na (často) interdisciplinárním projektu, jehož výsledky pak prezentují.)*

14. Realizujete na vaší škole cíleně zaměřený program, projektovou výuku apod. k rozvíjení čtenářské či dokumentové gramotnosti?
a) Ano.
b) Ne.
Pokud ano, uveďte prosím příklad Vámi realizovaného programu.

_____

15. Kolik času průměrně připadá na přímou práci s textem (četba, interpretace a další související aktivity) v rámci Vašich hodin literární výchovy?
Vyjádřete v procentech/měsíc.Pokud v daném ročníku literaturu neučíte, uveďte „0 %“.

a)	6. ročník:	0 %	1-15 %	16-30 %	46-60 %	61-85 %	86-95 %	96-100 %
b)	7. ročník:	0 %	1-15 %	16-30 %	46-60 %	61-85 %	86-95 %	96-100 %
c)	8. ročník:	0 %	1-15 %	16-30 %	46-60 %	61-85 %	86-95 %	96-100 %
d)	9. ročník:	0 %	1-15 %	16-30 %	46-60 %	61-85 %	86-95 %	96-100 %

16. Mají žáci zadanou jednotnou povinnou četbu (stejný titul pro celou třídu)?
a) Ano.
b) Ne.

17. *Nepovinná otázka.*
Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a možnost "Ano", uveďte prosím důvody, které Vás vedou k zadávání jednotné četby. Pokud zadáváte jednotnou povinnou četbu jen v některých ročnících, uveďte prosím, ve kterých, a tuto volbu zdůvodněte.

_____

18. Mají žáci zadanou doporučenou četbu?
a) Ano.
b) Ne.

19. Mají žáci možnost nosit do hodin literární výchovy vlastní knihy (pracovat s vlastní četbou)?
a) Ano.
b) Ne.
Svoji odpověď prosím zdůvodněte. Proč ano/ne?

_____

20. Nosíte do vyučování vlastní knihy (např. to, co právě čtete)?

a) Ano.
b) Ne.

Svoji odpověď prosím zdůvodněte, případně uveďte příklad knihy, kterou jste žákům takto naposledy představil/a.

_____

21. Kolik knih musí žáci za rok přečíst?

Vyjádřete číslem. Pokud žáci nemají zadaný povinný počet titulů, do odpovědi napište „0“.

_____

22. Kolik procent této četby tvoří literatura pro děti a mládež?

Vyjádřete celým číslem.

_____ %

23. Pracujete v literární výchově také s aktuálními knižními tituly pro mládež (po r. 2000)?

a) Ano.
b) Ne.

24. *Nepovinná otázka.*

Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a možnost "Ano", uveďte prosím konkrétní příklady knih, které se vám osvědčily.

_____

25. Pomáháte žákům s výběrem knih ke čtení (bez ohledu na ročník)?

a) Ano.
b) Ne.

26. Myslíte si, že je možné upravovat (kultivovat) čtenářský vkus žáků?

a) Ano.
b) Ne.

27. *Nepovinná otázka.*

Jak se stavíte k tomu, když žáci čtou populární (masově čtené) knihy nízké kvality?

_____

28. Vedou si žáci čtenářské deníky?

a) Ano.
b) Ne.

29. *Nepovinná otázka.*

Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a možnost "Ano", uveďte prosím, na co kladete ve čtenářském deníku důraz.

a) Rozbor knihy (analýza).
b) Vlastní názor žáků na knihu.
c) Osobní prožitek žáků.
d) Jiné. *Prosím upřesněte:*

_____

30. *Nepovinná otázka.*

Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a možnost "Ano", uveďte prosím, jakou mají čtenářské deníky podobu.

a) Sešit s rozborem přečtených knih (autor, dílo, obsah, jazyk…).
b) Složka s pracovními listy k přečteným knihám.
c) Webový blog, kam žáci přidávají příspěvky o přečtených knihách.
d) Jedná se spíše o kulturní deník, žáci si do něj zapisují také návštěvy divadla, kina a jiné kulturní zážitky.
e) Jiné. *Prosím upřesněte:*

_____

31. *Nepovinná otázka.*

Chcete-li se ještě vyjádřit ke čtenářským deníkům a jejich podobě, zde můžete zanechat další komentář.

_____

32. Zkuste oznámkovat, jak se Vám dle Vašich představ daří:
(Známkování jako ve škole, tzn. 1 = výborně, 5 = nedostatečně.)

a) rozvíjet zájem žáků o literaturu a umění celkově.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

b) přimět žáky získat pozitivní vztah ke knihám.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

c) utvářet čtenářský vkus žáků.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

d) rozvíjet komunikační schopnosti žáků.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

e) učit žáky číst s porozuměním.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

f) vést žáky ke zvládání literární teorie.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

g) vést žáky ke zvládání literární historie.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Děkuji Vám za vyplnění předchozích otázek.
Nyní máte možnost zanechat zpětnou vazbu či své údaje, pokud máte zájem o výsledky výzkumu.

33. *Nepovinná otázka.*
Máte-li k dotazníku nějaké připomínky, nebo pokud se chcete vyjádřit k něčemu, co zde nebylo uvedeno, můžete tak učinit zde.

_____
_____

34. Máte zájem o výsledky dotazníku?
a) Ano.
b) Ne.

35. Máte zájem vyjádřit se podrobněji k problematice výuky literární výchovy v rámci navazujícího osobního rozhovoru?
a) Ano.
b) Ne.

36. *Nepovinná otázka.*
Pokud jste alespoň v jedné z předchozích otázek zvolil/a možnost „Ano“, uveďte zde prosím Vaši e-mailovou adresu.

_____

Příloha č. 3: Abecední seznam knih a autorů, které se učitelům ve výuce osvědčily

Číslo v závorce značí počet, kolikrát se kniha v odpovědích učitelů opakovala.

3333km k Jakubovi	Braunová Petra	
Anin duch	Brosgolová Vera	
Anna a Anička	Špinková Martina	
Aristokratka	Boček Evžen	
Babička drsňačka	Walliams David	(2x)
Bajky Barda Beedleho	Rowlingová J. K.	(2x)
Běž, chlapče, běž	Orlev Uri	(2x)
Bláznivá teta a já	Heinleinová Sylvia	
Bratři lví srdce	Lindgrenová Astrid	
Čas tajných přání	Procházková Iva	
České dějiny očima psa	Drivjerová Martina	(2x)
Čik	Herrndorf Wolfgang	
Čtyři a půl kamaráda	Friedrich Joachim	
Dárce	Lowryová Lois	
Deník malého poseroutky	Kinney Jeff	(12x)
Deník mimoňky	Russellová Rachel Reneé	
Divergence	Rothová Veronica	(2x)
Dívka s pomeranči	Gaarder Jostein	(4x)
Doktor Proktor a prdicí prášek	Nesbø Jo	(2x)
Dračí polévka	Ježková Alena	(3x)
Eragon	Paolini Christopher	
Fantastická zvířata a kde je najít	Rowlingová J. K.	(2x)
Fiorella	Vondruška Vlastimil	
Gorila a já	Nilssonová Frida	(2x)
Hanin kufřík	Levineová Karen	(2x)
Harry Potter	Rowlingová J. K.	(15x)
Hledání ztraceného času	Proust Marcel	
Holky na vodítku	Březinová Ivona	(5x)
Hraničářův učeň	Flanagan John	(2x)
Hunger Games	Collinsová Suzanne	

Hvězdy nám nepřály	Green John	(3x)
Já se nechtěl stěhovat	Kroluppperová Daniela	
Jak voní týden	Masiuková Olga	(2x)
Jitka a Kytka	Černá Olga	
Jsme Anonymous	Olsonová Parmy	
Julie mezi slovy	Dvořáková Petra	
Karel IV.	Válková Veronika	
Kluk a pes	Březinová Ivona	
Kolik váží Matylda	Holub Jiří	
Hilda	Pearson Luke	
Koralina	Gaiman Neil	
Kouzelná baterka	Černá Olga	
Labyrint	Dashner James	
Lentilka pro dědu Edu	Březinová Ivona	
Leť, Iris, leť	Lewisová Gill	(2x)
Letopisy Narnie	Lewis Clive Staples	
Lichožrouti	Šrut Pavel	(3x)
Maus	Spiegelman Art	(2x)
Motýlí křídla	Bickerová Veronika	
Mrkev ho vcucla pod zem	Stančík Petr	
Můj milý deníčku	Benton Jim	
Na orlích křídlech	Fišerová Ilona	
Nejhorší den v životě třeťáka	Braunová Petra	
(Ne)obyčejný kluk	Palaciová R. J.	(3x)
Nikolina cesta	Fišarová Michaela	(3x)
O'Bluda	Krolupperová Daniela	
Oskar a růžová paní	Schmitt Eric Emmanuel	
Ostrov v Ptačí ulici	Orlev Uri	(3x)
Paměť mojí babičce	Hůlová Petra	
Pán prstenů	Tolkien J. R. R.	
Papírová města	Green John	(3x)
Past na Sněhurku	Kuhnová Krystyna	
Pax	Larssonová Åsa, Korsellová Ingela	
Percy Jackson	Riordan Rick	

Podivný případ se psem	Haddon Mark	(2x)
Pohádky k neuvěření	Jones Terry	
Princ se žlutou hvězdou	Tichý František	
Přání	Čech Pavel	
Puntíkáři	Kratochvíl Miloš	
Řvi potichu, brácho	Březinová Ivona	(6x)
Sedmý smysl	Pacovská Ilka	
Sirotčinec slečny Peregrinové	Riggs Ransom	
Skleněné děti	Ohlssonová Kristina	
Slepice a televize	Dvořák Jiří	
Stmívání	Meyerová Stephanie	
Tatínku, ta se ti povedla	Svěrák Zdeněk	
Terezínské ghetto	Válková Veronika	(2x)
Těžké časy pro Julii	Bergerová Margot	
Tobiáš Lolness	de Fombelle Timothée	
Útěk Kryšpína N.	Březinová Ivona	
Uzly a pomeranče	Procházková Iva	
V šedých tónech	Sepetysová Ruta	(2x)
Volání netvora	Ness Patrick	(2x)
Všechny malé zázraky	Nivenová Jennifer	
Vypravěčka	Picoultová Jodi	
Zlodějka knih	Zusak Markus	(3x)
Zmizet	Soukupová Petra	
Zuby nehty	*Albatros, 2007*	(2x)
Zvuk slunečních hodin	Androniková Hana	
Život k sežrání	Ollivier Mikäel	(2x)

Seznam autorů:

Braunová Petra (3x)

Brezina Thomas (3x)

Březinová Ivona (5x)

Černý Dan (komiksy)

Dahl Roald

Dědeček Jiří

Drivjerová Martina

Gaiman Neil

Kroluperová Daniela

Mikulka Alois

Nikl Petr

Procházková Iva (5x)

Riggs Ramon

Rowlingová J. K.

Silverstein Shel

Svěrák Zdeněk

Šrut Pavel (2x)

Viewegh Michal

Walliams David

Žáček Jiří

Příloha č. 4: Strukturovaný rozhovor použitý v praktické části práce

ÚVOD

Dokážete si vzpomenout na svá školní léta? Který předmět byl vaším nejoblíbenějším?

Vzpomenete si na svého oblíbeného učitele? Jaký byl?

Která část českého jazyka (sloh, literatura, mluvnice) Vás bavila nejvíce, když jste byla žákyní? Svoji odpověď zdůvodněte.

Kterou část ČJ (sloh, literatura, mluvnice) nejraději učíte? Je něco, co učíte nerada? Proč?

PODOBA VYUČOVACÍ HODINY

Zkuste popsat, jak obvykle vypadá Vaše hodina literární výchovy.

Jak by vypadala výuka literární výchovy, kdybyste ji mohla učit plně podle sebe, a nebyla omezována kurikulárními dokumenty?

VÝBĚR TEXTŮ, PRÁCE S TEXTEM

Jakým způsobem vybíráte texty, se kterými v hodinách pracujete?

Pracujete pouze s texty v čítankách nebo žákům nosíte i další mimočítankovou četbu, která by je mohla zaujmout?

Čtete se žáky texty nahlas nebo je necháváte přečíst si text samostatně? Jak často předčítáte žákům?

Věnujete více času poezii nebo próze?

Seznamujete žáky i se staršími českými autory (19. stol.) nebo dbáte spíše na současnou literaturu? Pokud ano, jakým způsobem pracujete s těmito ukázkami? Jak se je snažíte dnešním žákům přiblížit?

METODY

Které metody / postupy se Vám v literární výchově nejvíce osvědčily? Uveďte 2-3 osvědčené metody, co Vás napadnou a popište je.

ČTENÁŘSTVÍ

Čtete ráda?

Kolik knih za rok přečtete (přibližně)?

Čtou Vaši žáci spíše rádi nebo neradi?

Jak žáky motivujete ke čtenářství?

Jakým způsobem učíte žáky číst s porozuměním?

Čtete s žáky nějakou knihu na pokračování?

Realizujete se žáky čtenářské dílny? Jak často?

Popište, jak vypadá Vámi realizovaná čtenářská dílna?

Pořizujete také záznamníky z četby?

SEŠITY, ČTENÁŘSKÉ DENÍKY

Na co kladete důraz v záznamu četby? Jaký to má smysl?

Vedou si v literatuře žáci sešity?

Jakým způsobem realizujete zápis do sešitu v literární výchově? Co si žáci zapisují?

Mohla byste se podrobněji vyjádřit k podobě čtenářských deníků, kterou upřednostňujete?

TVŮRČÍ ČINNOST ŽÁKŮ

Zkoušíte s žáky psát i jejich vlastní texty? Pokud ano, proč?

Jaké téma se Vám osvědčilo?

Jaký smysl vidíte v psaní takových textů? Jak s takovými texty dále pracujete?

Máte ve třídě žáky, kteří sami aktivně tvoří? Mají tito žáci možnost se se svými texty „pochlubit“?

Vedete s žáky školní časopis?

HODNOCENÍ A TESTY

Jak hodnotíte v literární výchově? Co hodnotíte? Z čeho žáci dostávají známky?

Testujete žáky v literatuře?

Je pro vás důležitá znalost faktografických údajů nebo testujete interpretaci textu? Pokud v testu bývá interpretace textu, jakým způsobem ji hodnotíte?

ZÁVĚR

Pokud byste se ráda k čemukoli na závěr vyjádřila, nyní máte prostor.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Veronika Vránová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Analýza učitelských konceptů výuky literatury na základní škole.
Název v angličtině:	Analysis of teachers' concepts of teaching literature in lower-secondary school.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá učitelskými koncepty výuky literatury na základní škole. Cílem práce je prozkoumat současnou podobu literární výchovy na 2. stupni ZŠ. Nejprve byly shrnuty teoretické poznatky k dané problematice, na jejichž základě byla vystavěna praktická část práce. Hlavní cíl práce spočívá ve výzkumu, který byl realizován mezi učiteli literatury na 2. stupni ZŠ, v rámci nějž bylo zkoumán přístup učitelů k výuce, výukové metody, které využívají, výukové cíle a jejich důležitost aj.
Klíčová slova:	koncepty, metody, přístupy, 2. stupeň ZŠ, výuka literatury, literární výchova, školství
Anotace v angličtině:	This diploma thesis aims to analyse the teachers' concepts of teaching literature in lower-secondary school. The aim of this thesis is to explore how the literature classes look like according to teachers. At first, theoretical background was studied. Based on that, the practical part of the thesis was created. The main aim of this diploma thesis was to research the teachers' approaches to teaching literature, the methods they use, the aims that they set for their classes, etc.
Klíčová slova v angličtině:	concepts, methods, approaches, lower secondary school, literature teaching, education
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: *Komentáře žáků k výuce literatury.* Příloha č. 2: *Dotazník použitý v praktické části práce.* Příloha č. 3: *Abecední seznam knih a autorů, které se učitelům ve výuce osvědčily.* Příloha č. 4: *Strukturovaný rozhovor použitý v praktické části práce.*
Rozsah práce:	112 stran