

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Interpretace díla Šťastná babyka Daisy Mrázkové žáky druhého stupně ZŠ  
Secondary school pupils' interpretation of the text Šťastná babyka by Daisy

Mrázková

Bc. Patricie Šinkovičová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-SPG

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Interpretace díla Šťastná babyka Daisy Mrázkové žáky druhého stupně ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 8. 7. 2022

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za její ochotu, odborné vedení a cenné rady a připomínky ke zpracování tématu.

## ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá interpretací vybraného díla literatury pro děti a mládež žáky druhého stupně základní školy. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části je ukotvit pojem interpretace ve školním prostředí, přičemž vychází z konceptu čtenářské gramotnosti. Východiskem pro druhou, empirickou část práce je analýza kurikulárních dokumentů ukotvujících pojem interpretace (RVP ZV) ve vztahu k naplánované lekci, během které je výzkum uskutečněn. Empirická část je koncipována jako kvalitativní výzkum, který bude odpovídat na konkrétní výzkumné otázky zahrnující interpretaci hlavních postav, vyznění povídky a pojmenování dojmů z četby. Cílem výzkumu je postihnout a popsat možné interpretace textu *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové pohledem žáků druhého stupně ZŠ. Výzkumný vzorek tvoří osmnáct žáků osmého ročníku základní školy s rozšířenou výukou jazyků. Ve vybrané skupině žáků je deset chlapců, z toho dva žáci s odlišným mateřským jazykem, a osm dívek. Dílo *Šťastná babyka* autorky Daisy Mrázkové bylo zvoleno s ohledem na věk žáků a jejich čtenářské schopnosti. K dosažení vytyčeného cíle je jako metoda sběru dat zvolen polostrukturovaný rozhovor ve čtyřech ohniskových skupinách a analýza žákovských prací vytvořených během výukové jednotky. Následně je použito otevřeného kódování dat. Své čtenářské zázemí každý účastník charakterizoval prostřednictvím dotazníku. Z výzkumu popsaného v této diplomové práci vyplynulo, že vybraní žáci 8. ročníku ZŠ nejsou nadšenými a pravidelnými čtenáři, avšak obsahová analýza, která zkoumala interpretace povídky *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové, ukázala, že výzkumný vzorek byl schopen identifikovat a charakterizovat hlavní postavu příběhu a pojmenovat jedno z velkých témat textu, kterým je starostlivost a péče o druhé.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Interpretace, čtenářská gramotnost, výuka literatury na ZŠ, literatura pro děti a mládež, analýza textu, Daisy Mrázková.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis follows up the interpretation of a selected work of literature for children and youth by pupils of the secondary school. This thesis is divided into two parts – theoretical and empirical. The aim of the theoretical part is to anchor the concept of interpretation in the school environment based on the concept of reading literacy. The starting point for the second, empirical part of the work is the analysis of curricular documents anchoring the concept of interpretation (RVP ZV) in relation to the planned lesson, during which the research is carried out. The empirical part is conceived as a qualitative research that will answer specific research questions, including the interpretation of the main characters, the sound of the text and the naming of impressions from reading. The aim of the research is to cover and describe possible interpretations of the text *Šťastná babyka* by Daisy Mrázková from the point of view of the pupils of the secondary school. The research sample consists of eighteen pupils in the eighth grade of secondary school with extended language teaching. There are ten boys in the research sample, two of them with different mother language, and eight girls. The work *Šťastná babyka* by the author Daisy Mrázková was chosen with regard to the age of the pupils and their reading abilities. To achieve the set goal, a semi-structured interview in three six-member focus groups and analysis of pupils' works are chosen as the method of data collection, followed by open data coding. Each participant characterized his / her reading background by means of a questionnaire. The research described in this thesis showed that the selected pupils of the 8th grade of elementary school are not enthusiastic and regular readers, but the content analysis, which examined the interpretation of the story *Happy Baby* by Daisy Mrázková, showed that the research sample was able to identify and characterize the main character of the story and name one of the great themes of the text, which is a solicitude and caring for others.

## **KEYWORDS**

Interpretation, reading literacy, teaching of literature on secondary school, literature for children and youth, text analysis, Daisy Mrázková.

## Obsah

Úvod .....	7
Teoretická část .....	9
1 Gramotnost .....	9
1.2 Čtenářská gramotnost .....	10
1.2.1 Mezinárodní výzkumy .....	10
1.2.2 Čtenářská gramotnost v českém pojetí .....	13
1.2.3 Ukotvení čtenářské gramotnosti v RVP ZV .....	14
1.2.4 Závěrem ke čtenářské gramotnosti .....	17
2 Interpretace .....	18
2.1 Interpretace v RVP ZV .....	21
2.2 Interpretace v hodinách českého jazyka a literatury .....	22
3 Model E–U–R .....	26
Praktická část .....	29
4 Charakteristika základní školy .....	29
4.1 ŠVP a rozvoj čtenářství .....	30
5 Charakteristika výzkumného vzorku .....	32
6 Cíle výzkumu .....	33
7 Metody sběru dat .....	33
8 Dotazníkové šetření .....	34
8.1 Hypotézy .....	34
8.2 Analýza a interpretace získaných dat, vyhodnocení hypotéz .....	36
9 Obsahová analýza .....	48
9.1 Výzkumné otázky .....	48

9.2	Interpretační analýza textu <i>Šťastná babyka</i> Daisy Mrázkové .....	48
9.2.1	Souhrnná charakteristika vybraného literárního textu.....	49
9.2.2	Naratologie .....	51
9.2.3	Poetika .....	57
9.2.4	Didaktický potenciál.....	60
9.3	Výuková jednotka (příprava, realizace, reflexe) .....	61
10	Průběh výzkumu.....	73
11	Výsledky výzkumu .....	74
11.1	Dotazníkové šetření – charakteristika čtenářství žáků 8. ročníku vybrané ZŠ....	74
11.2	Obsahová analýza .....	76
11.2.1	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	77
11.2.2	Interpretace jednotlivých ohniskových skupin .....	83
12	Shrnutí .....	87
13	Diskuse a limity výzkumu .....	91
	Závěr.....	93
	Primární zdroje .....	96
	Sekundární zdroje .....	96
	Seznam příloh.....	101

## Úvod

Diplomová práce se zabývá žákovskou interpretací vybraného díla pro děti a mládež. Pro výzkum byl zvolen text *Šťastná babyka* od Daisy Mrázkové. **Cílem výzkumu** je postihnout a popsat možné interpretace daného textu pohledem žáků druhého stupně ZŠ. Výzkum se uskutečnil ve třídě tvořící osmnáct žáků osmého ročníku základní školy. V této třídě je deset chlapců, z toho dva žáci s odlišným mateřským jazykem, a osm dívek. Žáci během výzkumu odpovídali na konkrétní otázky, které tvoří interpretační okruhy. Výzkum byl proveden v rámci připravené lekce, během které žáci s vybraným textem pracovali.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. První část práce by měla připravit teoretické zázemí pro výzkum popisovaný ve druhé, empirické části práce. Teoretická část se proto zabývá otázkou čtenářské gramotnosti – na základě vybrané odborné literatury se snaží postihnout, co termín čtenářská gramotnost zahrnuje a jaký je vztah čtenářské gramotnosti k interpretaci. Dále je v teoretické části práce definován pojem interpretace. Součástí práce je i analýza Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“), kde je zkoumáno to, jak se čtenářská gramotnost a interpretace promítá do obsahu, cílů, průřezových témat a klíčových kompetencí základního vzdělávání.

Empirická část práce nejprve mapuje čtenářské zázemí vybraných účastníků výzkumu prostřednictvím analýzy a interpretace dat získaných dotazníkovým šetřením. Dále je popsán kvalitativní výzkum zaměřený na žákovské interpretace textu *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové. Výzkum se uskutečnil během připravené lekce naplňující jednu výukovou jednotku, v průběhu které žáci s tímto vybraným textem pracovali. Východiskem pro plán lekce je vlastní interpretační analýza vybraného textu. Cíle lekce vychází z příslušných částí RVP ZV, které jsou analyzovány v teoretické části práce.

Plán lekce vychází z modelu E–U–R pojmenovaného podle tří fází, ve kterých probíhá učení. První fáze – evokace – má za cíl vyvolat u žáků vnitřní motivaci k učení a dát jim prostor k tomu, aby si vybavili, co už o tématu vědí. To umožňuje lépe strukturovat nové informace, které se žák naučí v další fázi učení. Tou je uvědomění si významu informací. V této fázi žáci zpracovávají nové informace a propojují je

s informacemi vyvolanými v předchozí fázi. Třetí fází je reflexe, během které se žák za procesem učení ohlíží a vytváří si o daném tématu nebo problému nový obraz (Hausenblas, Košťálová, 2006, s. 54). Konkrétní aktivity naplňující tyto tři fáze naplánované lekce byly zvoleny s ohledem na vybraný text i na věk žáků a jsou popsány níže v této práci.

Kvalitativní výzkum byl uskutečněn v rámci dané lekce a odpovídá na následující výzkumné otázky:

1. Jak žáci interpretují hlavní postavy?
2. Se kterými postavami se ztotožňují a proč?
3. Jak se od sebe odlišuje faktický (empirický) a modelový (implicitní) čtenář?
4. Jak žáci interpretují konec povídky (šťastný/nešťastný) a proč?
5. Jakou situaci/období z běžného lidského života žákům text připomíná?

Stanovené výzkumné otázky odráží interpretační okruhy, které vedou k žakovským interpretacím.

Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor v ohniskových skupinách s vybranými žáky a analýza žakovských prací, které žáci vytvořili během výukové jednotky. Následně je užito otevřeného kódování dat. Výsledky výzkumu jsou na závěr porovnány s vlastní analýzou textu *Šťastná babyka*.

Práce si klade za cíl ukázat možný přístup k interpretaci textu literatury pro děti a mládež ve školním prostředí prostřednictvím konkrétní lekce, jejíž cíle vychází z RVP ZV. Výzkum přináší odpovědi na konkrétní výzkumné otázky tvořící interpretační okruhy, a popisuje tak interpretační dovednosti žáků druhého stupně ZŠ v závislosti na jejich čtenářském zázemí, které bylo mapováno prostřednictvím dotazníkového šetření.

## **Teoretická část**

Cílem této části práce je představit problematiku gramotnosti ve vztahu ke vzdělávání. Nejprve je vymezen pojem na obecné rovině, a to včetně toho, jak se změnilo jeho chápání – v současném pojetí se hovoří o jednotlivých gramotnostech v různých vzdělávacích oblastech, přičemž vzhledem k tématu této diplomové práce je důraz kladen na vymezení gramotnosti čtenářské.

Součástí je i analýza RVP ZV, kde tato část práce zkoumá, jak se čtenářská gramotnost promítá do obsahu a cílů vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura a rovněž do klíčových kompetencí a průřezových témat základního vzdělávání.

### **1 Gramotnost**

Vymezení pojmu gramotnost se napříč zdroji různí. V dřívějším pojetí gramotnost představovala schopnost číst a psát, někteří odborníci sem zahrnují i schopnost počítat. S proměnami potřeb naší společností se ale měnil i obsah pojmu gramotnost a jeho chápání se vyvíjelo. Pojetí gramotnosti jako protipólu, kdy za gramotného byl považován ten, který umí číst a psát, a za negramotného ten, který číst a psát neumí, se ukázalo jako nedostatečné při měření gramotnosti. V definicích se začal objevovat praktický aspekt dovednosti čtení a psaní nutný pro běžný život člověka (Clifford, 1984, s. 477).

Roli však sehrává sociální kontext, ve kterém jsou tyto dovednosti užívány. Každá společnost má jiné požadavky na fungování jedince v ní a vyžaduje pro toto úspěšné fungování jiné dovednosti. Proto někteří autoři také hovoří o pojmu funkční gramotnost: „Funkční gramotnost je potom termínem, který vyjadřuje obecně fakt vztaženosti gramotnostních dovedností, jež přesahují základní úroveň, k prostředí, v němž se komunikuje skrze psaný text“ (Rabušicová, 2002, s. 15–21).

Dnes už můžeme zaznamenat členění na samostatné oblasti (Doležalová, 2014, s. 11–12). Gramotnost určité oblasti zahrnuje nejenom znalost pojmů této oblasti, jejich porozumění a pochopení v souvislostech, ale i dovednost využít je v praktickém životě (Čtenářská gramotnost ve vzdělávání, 2011, s. 5).

## 1.2 Čtenářská gramotnost

S tím, jak se při přehodnocování vzdělávacích obsahů dostávají do centra pozornosti klíčové kompetence, se ukazuje, že čtenářská gramotnost sehrává důležitou roli nejen ve vzdělávacím procesu žáků, ale i v jejich uplatnění na pracovním trhu. Samotná dovednost čtení však k dosažení vzdělávacích a pracovních úspěchů nestačí. Ukázalo se, že klíčovou roli sehrává čtení s porozuměním, porozumění textu. Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující porozumění obsahu čteného textu patří žákova motivace, dovednost generalizovat informace a aplikovat je při řešení problémů stejného typu a diferenciovat hodnotu informací. K úspěšnému porozumění významu a smyslu textu slouží žákovi různé záměrně volené postupy, tzv. čtenářské strategie, prostřednictvím kterých žák k porozumění významu textu dospěje.

Jedno z dřívějších pojetí chápalo čtenářskou gramotnost jako zastřešující pojem pro znalosti a dovednosti potřebné k porozumění textu a pro její ověřování byly používány didaktické testy v rámci mezinárodních výzkumů. Jedná se o mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA, které pro účely testování čtenářské gramotnosti předkládají její definici, v níž zahrnují i schopnost čtenáře získané informace z textu funkčně uplatnit v praktickém životě (Laufková, 2018, s. 32). Zaměření těchto mezinárodních výzkumů testuje především porozumění informačním textům (Frederking a kol., 2012, s. 2). Koncepce čtenářské gramotnosti se však mění i v pojetí těchto mezinárodních výzkumů.

### 1.2.1 Mezinárodní výzkumy

Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti s názvem *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* probíhá od roku 2001 v pětiletých intervalech a zaměřuje se na testování ve 4. a 8. ročnících ZŠ. Výzkum PIRLS navazuje na původní cyklus šetření z let 1990–1991, avšak pojetí výzkumu se do značné míry změnilo (Straková, 2016, s. 14). V roce 2016 přibyla dimenze čtenářských procesů, kde je posuzován způsob čtenářovy práce, a možnost elektronického hodnocení daných aspektů čtenářské gramotnosti (Straková, 2016, s. 38–39). Texty volené k jednotlivým úlohám jsou volené s ohledem na věk testovaných žáků a odpovědi na otázky v šetření jsou otevřené (Straková, 2016, s. 14).

Výzkum PIRLS stanovuje několik aspektů čtenářské gramotnosti, na které se zaměřuje. Prvním z nich je účel čtení. Účely čtení rozlišuje dva – zážitek z četby (při práci s literárními texty) a získávání informací (při práci s texty informačními) (Mullis, Martin, 2015, s. 13). Podle koncepce šetření PIRLS 2016 by čtenář měl v ideálním případě číst stejně dobře literární i informační texty, žáci většiny zemí včetně žáků českých si však vedou lépe při četbě textů literárních (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 20).

Dále šetření zkoumá čtyři procesy porozumění textu v rámci těchto dvou účelů četby: vyhledávání explicitně vyjádřených informací, vyvozování závěrů, interpretace a hledání souvislostí a kritické uvažování/posuzování textu (Mullis, Martin, 2015, s. 13). Vyhledávání a vyvozování informací se řadí k jednodušším čtenářským úkonům, interpretace a posuzování je řazeno ke komplexnějším a složitějším dovednostem. Čeští žáci si v prvním případě, tedy ve vyhledávání a vyvozování informací, vedou lépe než při interpretaci a posuzování. Česká republika se řadí k zemím s největšími rozdíly výsledků při testování postupů porozumění. „Českým žákům se lépe daří vyhledávat v textu izolované údaje a rozumět smyslu dílčích částí textu než propojovat různé informace, zamýšlet se nad textem jako celkem, nad jeho stylem nebo nad významem určitých slov či souvislejších pasáží ve vztahu k celku.“ Roli zde pravděpodobně hraje výuka ve školách, kde je na dovednost interpretace a posuzování textu kladen menší důraz (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 23)

Dále je součástí šetření PIRLS dotazník zjišťující další aspekt čtenářské gramotnosti, kterým je postoj k četbě. Národní zpráva uvádí, že čeští žáci projevují podprůměrnou oblibu čtení. K výroku *čtení mám velmi rád* se přihlásilo pouhých 30 % dotazovaných. Zpráva prokázala, že žáci, kteří nemají čtení rádi, dosáhli v šetření výrazně nižších výsledků než ti, kteří uvedli, že čtou s oblibou (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 38).

Celkové výsledky českých žáků se v mezinárodním šetření čtenářské gramotnosti za posledních 15 let výrazně zlepšily, avšak v porovnání s předchozím testováním, které proběhlo v roce 2011, výsledky stagnují, ve čtení informačních textů dokonce pozorujeme mírné zhoršení (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 42).

Druhý ze zmíněných výzkumů zabývající se čtenářskou gramotností je výzkum PISA probíhající od roku 2000 ve tříletých intervalech, který testuje žáky ve věku patnácti let (Straková, 2016, s. 19). V PISA 2018 byla čtenářská gramotnost definována takto: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 12). I u tohoto výzkumu proběhla revize konceptuálního rámce. Jedna ze změn, která se v roce 2021 promítla i do revize kurikula v roce 2021 (RVP ZV, 2021, s. 13) odráží fakt, že současný člověk je v podstatě neustále připojen k internetu, čtení digitálních textů začíná převyšovat čtení textů tištěných a ve školách se rovněž stále více tíhne k užívání digitálních zařízení pro čtení (Singer, Alexander, 2017, s. 2). V roce 2009 bylo tedy mezi testované aspekty zařazeno čtení elektronických textů (Straková, s. 40). Jako metody výzkumu jsou voleny testy a dotazníky (Kramplová, 2011, s. 13).

Stejně jako první ze zmíněných výzkumů i PISA rozlišuje několik aspektů čtenářské gramotnosti, a to dovednosti, obsah a situace (Kramplová, 2011, s. 9). Tyto aspekty nejsou testované odděleně. Dovednosti vychází z obsahu a jsou zasazeny do určité situace. Do obsahu šetření PISA řadí dva základní typy textů, ze kterých vychází testové úlohy. Jsou to souvislé texty jako např. vyprávění, výklad, popis, a texty nesouvislé, jako jsou grafy, tabulky, obrázky, mapy. Úloha je zasazena do kontextu tvořící třetí aspekt čtenářské gramotnosti, který šetření nazývá situací. Jsou zde rozlišeny čtyři základní situace blízké běžnému životu: osobní, vzdělávací, pracovní, veřejnou (Kramplová, 2011, s. 13).

Nejdůležitějším aspektem pro šetření je zkoumání dovedností představující typy práce s textem. Těch rozlišuje výzkum pět: nalezení informací, celkové porozumění, interpretace, posouzení obsahu textu, posouzení formy textu. Těchto pět dovedností bylo rozřazeno do tří škál, které vznikly zpracováním výsledků žáků: získávání informací (vyhledávání informací v grafu, textu, obrázku, v textu kombinovaného formátu), zpracování informací (určení a pochopení hlavní myšlenky textu, zobecnění informací v grafu, odvozování souvislostí a využití informací z textu), zhodnocení textu (pochopení souvislostí textu a ilustrace, vliv textu na člověka, porovnávání vlastních postojů s postoji

uvedenými v textu). I v tomto výzkumu se ukazuje, že čeští žáci dosahují lepších výsledků v oblasti zpracovávání informací, v oblasti zhodnocení textu dosahují horších výsledků (Krapková, 2011, s. 9–11).

Výsledky PISA 2018 naznačují, že úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků odpovídá průměrné úrovni v rámci zemí OECD, v rámci EU se žáci umístili nad průměrnou hodnotou. Propad úrovně čtenářské gramotnosti zaznamenal výzkum PISA v letech 2006 a 2009, zlepšení nastalo v roce 2012, od té doby se výsledky výrazně nemění a úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků je dle šetření PISA stabilní (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 12–13).

### **1.2.2 Čtenářská gramotnost v českém pojetí**

Podle odborného panelu Výzkumného ústavu pedagogického (dále „VÚP“) se ale mezinárodní výzkumy i přes snahu o renovaci konceptů a definice čtenářské gramotnosti stále soustředí zejména na testovatelné aspekty čtení. Hodnotové a postoje složky, jako je např. vztah ke čtení, tyto výzkumy nereflektují. VÚP tedy obsah pojmu čtenářská gramotnost vymezuje následovně: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Altmanová a kol., 2010, s. 7).

V rámci čtenářské gramotnosti VÚP také rozlišuje několik aspektů, na rozdíl od výše popsaných mezinárodních výzkumů sem však řadí i zmíněné složky postoje a hodnotové. Všechny aspekty jsou vzájemně propojeny. Patří sem: vztah ke čtení (motivace ke čtení, radost z četby), doslovné porozumění, vyvozování a hodnocení (kritické hodnocení, součástí je i sledování autorských záměrů), metakognice (sebereflexe záměru a způsobu čtení, vyhodnocování porozumění textu), sdílení (sdílení interpretací a prožitků s dalšími čtenáři), aplikace (využití čtení v dalším životě) (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011, s. 8; Košťálová, Hausenblas, Šafránková, Šlapal, 2010, s. 14–15).

Někteří autoři však upozorňují, že ve vymezení čtenářské gramotnosti není rozpracována produktivní složka komunikace, tím pádem tato koncepce nepokrývá celou strukturu komunikačních potřeb. Oblast jazykové produkce je tedy nutno konceptualizovat

v jiném kontextu než v kontextu čtenářské gramotnosti, a proto tito autoři navrhuji zavést další oblast – funkční gramotnost jazykovou (Šmejkalová, Vondrová, Smetáčková, Chvál, 2021, s. 164).

### **1.2.3 Ukotvení čtenářské gramotnosti v RVP ZV**

Rámcové vzdělávací programy představují státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů v České republice (RVP ZV, 2021, s. 5). Následující podkapitola se zabývá tím, jakým způsobem je čtenářská gramotnost ukotvena v tomto dokumentu. Vzhledem k tomu, že je výzkum popisovaný v praktické části této práce zaměřen na žáky druhého stupně základní školy, tato kapitola pracuje s příslušnými částmi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vztahujícími se k druhému stupni základního vzdělávání.

Základní vzdělávání si klade za cíl utváření a rozvoj klíčových kompetencí a poskytnutí základu všeobecného vzdělání orientovaného zejména na praktické jednání a na situace blízké životu. Vytyčuje celkem deset cílů, přičemž pro rozvoj čtenářské gramotnosti je stěžejní obsah cíle prvního: „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“ (RVP ZV, 2021, s. 8).

#### **Průřezová témata**

Průřezová témata tvoří okruhy aktuálních problémů současného světa a jejich cílem je zejména rozvoj žákovy osobnosti v oblasti postojů a hodnot. Tvoří povinnou součást základního vzdělávání (RVP ZV, 2021, s. 124).

Čtenářská gramotnost je uplatňována v průřezovém tématu Mediální výchova, které je propojeno se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace. Pro mediální výchovu je stěžejní rozvoj kritického čtení a vnímání a interpretace mediálních text (RVP ZV, 2021, s. 136–138; Laufková, 2018, s. 44). Média jsou důležitým zdrojem informací, které musí jedinec zpracovávat, vyhodnocovat a využívat pro uplatnění ve společnosti. V tomto ohledu se však spíše hovoří o gramotnosti mediální, která sice průniky s gramotností čtenářskou má, není však předmětem této práce (Laufková, 2018, s. 44).

## **Klíčové kompetence**

Klíčové kompetence v pojetí RVP ZV představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot stěžejních pro rozvoj osobnosti a uplatnění jedince ve společnosti. Mají žáka připravit na další vzdělávání, tvoří základ pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. Jednotlivé klíčové kompetence se prolínají, k jejich rozvoji by měl směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah (RVP ZV, 2021, s. 10).

Čtenářská gramotnost hraje klíčovou roli při rozvoji kompetence k učení a k řešení problémů, které předpokládají, že žák vyhledává informace, poznatky propojuje do širších celků a začleňuje je do praktického života. Dále vysokou úroveň čtenářské gramotnosti předpokládá komunikativní kompetence, mezi jejíž výstupy patří porozumění „různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění“ (RVP ZV, 2021, s. 10–11; Laufková, 2018, s. 43). Čtenářská gramotnost rozvíjí i kompetenci digitální, která vede žáka k získávání, vyhledávání a kritickému posuzování informací (RVP ZV, 2021, s. 13).

## **Vzdělávací obory**

Největší zastoupení má obsah pojmu čtenářská gramotnost tak, jak je vymezen výše v této práci, ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jejíž cílové zaměření vede žáka k „pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání, vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření, individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře (...)“ (RVP, 2021, s. 17; Laufková, 2018, s. 39–41). V rámci této vzdělávací oblasti rozlišuje RVP ZV vzdělávací obor Český jazyk a literatura, který je v pojetí RVP ZV rozdělen do tří složek (Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova), a obor Cizí jazyk a Další jazyk (RVP ZV, 2021, s. 16).

Explicitně je pojem čtenářská gramotnost však zmíněn pouze na dvou místech v RVP ZV. U vzdělávacího oboru Etická výchova je uvedeno: „Vzdělávací obor umožňuje rozvíjet čtenářskou gramotnost – porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě“ (RVP ZV, 2021, s. 113). Dále se pojem objevuje v charakteristice vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova: „Důraz je kladen na postupný rozvoj vnímání filmových/audiovizuálních děl. (...) Při učení se takto detailní interpretaci pracuje žák také s odbornými a kritickými texty, což podporuje jeho čtenářskou gramotnost“ (RVP, 2021, s. 117; Laufková, 2018, s. 40).

V RVP ZV je patrná potřeba rozvoje čtenářské gramotnosti v dalších vzdělávacích oborech (Laufková, 2018, s. 42). Vzhledem k zaměření výzkumu popisovaného v praktické části práce se i následující text soustředí na analýzu rozvoje čtenářské gramotnosti v podání RVP ZV ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Ačkoliv se výzkum v praktické části této práce zabývá textem uměleckým, vzhledem k propojenosti jednotlivých složek čtenářské gramotnosti a ke snaze integrovat všechny tři složky během výuky českého jazyka a literatury se následující část práce věnuje všem třem složkám vzdělávacího oboru.

Rozvoji čtenářské gramotnosti poskytuje RVP ZV na druhém stupni prostor v učivu Komunikační a slohové výchovy:

- „čtení – praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové;
- naslouchání – praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové“ (RVP ZV, 2021, s. 23).

Literární výchova se zaměřuje na práci s uměleckými texty, čtenářskou gramotnost rozvíjí následující body učiva:

- „tvořivé činnosti s literárním textem – (...) volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu“;
- způsoby interpretace literárních a jiných děl;
- základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla“ (RVP ZV, 2021, s. 24; Laufková, 2018, s. 42).

Potřebu rozvoje čtenářské gramotnosti odráží i očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na druhém stupni, a to z hlediska jejích jednotlivých složek:

„Žák

- odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;
- využívá základy studijního čtení;
- uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování;
- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla;
- rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora;
- formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo;
- vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích; samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami;
- využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace“ (RVP ZV, 2021, s. 23–24; Laufková, 2018, s. 41).

#### **1.2.4 Závěrem ke čtenářské gramotnosti**

Čtenářská gramotnost zahrnuje dovednost čtení a psaní, porozumění textu, schopnost užít vhodnou čtenářskou strategii, ale i využití informací v běžném životě a v procesu celoživotního vzdělávání. Zároveň je nutné zdůrazňovat postojovou

a hodnotovou složku čtenářské gramotnosti, která zahrnuje vztah k četbě a sdílení čtenářských prožitků. Rozvinutá čtenářská gramotnost znamená, že jedinec je aktivním vnitřně motivovaným čtenářem, který záměrně volí čtenářské strategie pro lepší porozumění, zároveň je schopný text kriticky zhodnotit. Čtenářská gramotnost je prostředkem pro celoživotní učení člověka (Laufková, 2018, s. 34). Koncept čtenářské gramotnosti je zaměřen na receptivní oblast komunikace (Šmejkalová, Vondrová, Smetáčková, Chvál, 2021, s. 164).

Vzhledem k požadavku na funkčnost vzdělávání je logické, že je potřeba věnovat čtenářské gramotnosti prostor i v kurikulárních dokumentech, avšak, jak bylo zmíněno výše, pojem čtenářská gramotnost je v RVP ZV explicitně zmiňován jen minimálně. Čtenářské dovednosti jsou předpokladem k rozvoji některých klíčových kompetencí a jsou zahrnuty mezi očekávanými výstupy především v jazykové oblasti vyučování. Požadavky na čtenářskou gramotnost však nejsou v RVP ZV uceleně uspořádány. Chybí zde důraz na prožitek z četby a aktivní rozvoj práce s textem (Doležalová, 2014, s. 71–72). Metody výuky čtení nebo konkrétní očekávané čtenářské dovednosti se v RVP nereflektují. V RVP ZV chybí ukotvení problematiky čtení s porozuměním a rozvoj složitějších čtenářských dovedností. Stejně tak se v praxi ukazuje, že učitelé se během výuky zaměřují spíše na procvičování vyhledávání informací nebo určování hlavní myšlenky textu, tedy na jednodušší čtenářské dovednosti (Janotová, Potužníková, Tauberová, 2017, s. 42).

## **2 Interpretace**

Výše bylo zmíněno, že interpretace textu je jedním z aspektů čtenářské gramotnosti, a to jak v pojetí mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA (Mullis, Martin, 2015, s. 13; Kramplová, 2011, s. 9), tak v pojetí českého Výzkumného ústavu pedagogického (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011, s. 8; Košťálová, Hausenblas, Šafránková, Šlapal, 2010, s. 14–15). Empirická část této práce je zaměřena na výzkum žákovské interpretace literárního textu, proto se následující kapitola teoretické části věnuje podrobnějšímu vymezení tohoto pojmu. Poté je v této části práce popsána analýza ukotvení interpretace v kurikulu. Následně je zde věnována pozornost průzkumům, které ukazují, jak je interpretace začleněna do hodin literární výchovy na ZŠ.

Interpretací rozumíme proces, který slouží k ujasnění smyslu díla. Primárně sleduje to, co text znamená (Peterka, 2007, s. 308). Petr A. Bílek (2003, s. 120) definuje interpretaci následovně: „Interpretace je poznávacím procesem, racionalizací zážitků z četby (...) hledající obecněji platné zákonitosti fungování textového světa a způsoby jejich relativně adekvátního jazykového formulování.“

Interpretaci tedy nechápeme jako zastřešující pojem pro metody uchopení literárního textu, kterými jsou popis (výčet prvků objektivně se vyskytujících v díle a utvářejících literární dílo), analýza (vazby a vztahy mezi jednotlivými prvky) a výklad (uspořádání analyzovaných a prvků do uceleného konstruktu) zkoumající to, co se v textu doložitelně nachází. Smysl textu, který pak k výkladu interpretace přidává, je subjektivní konkretizací, která obsahuje i objektivně nepostihnutelné významové dění (Bílek, 2003, s. 10–13). Smysl textu není vysvětlitelný, čtenář je zažívá jako účinek daného díla (Iser, 1994, s. 22).

Literární text má podle Isera (1994, s. 7) komunikační povahu a představuje potenciál účinku, který se v procesu čtení aktualizuje. Porovnáním podmínek úspěšné komunikace vymezených teorií řečových aktů se autor pokusil postihnout specifika literárního textu (Iser, 1994, s. 99). Základem této teorie vzniklé v 60. letech je chápání výpovědi jako realizace jednání uskutečňovaného řečí s cílem dosáhnout v komunikační situaci u adresáta mluvčím zamýšleného efektu. Mluvní akt, tedy základní entita této teorie, je chápán jako soubor souběžně realizovaných dílčích aktů – aktu lokučního a ilokučního. Lokuční akt je pronesení smysluplné, foneticky a gramaticky správné výpovědi, které byl přiřazen kontextově určený význam. Ilokuční akt přidává výpovědi smysl vycházející ze záměru mluvčího, který je realizován právě prostřednictvím výpovědi. Společným efektem lokuce a ilokuce je akt perlokuční, tedy skutečný efekt vyslovení výpovědi (Hirschová, 2017). Podmínky úspěšnosti komunikace chápeme jako soubor situačních (včetně kontextových) podmínek relevantních pro realizaci určitého ilokučního aktu. Tyto podmínky jsou závažné nejen pro úspěšnou realizaci jednotlivých výpovědí, ale i pro úspěšnost komplexnějších komunikátů, a to nejen z hlediska porozumění, nýbrž i z hlediska strategie, akceptovatelnosti, zdvořilosti aj. (Grepl, 2017).

Iser (1994, s. 99) konstatuje, že literární text tyto podmínky porušuje. Text není zakotven v reálné situaci, nejsou zde dány konvence, které by pro mluvčího a adresáty byly společné, kombinují se z různých oblastí (Iser, 1994, s. 98). Vztah čtenáře a textu chápe jako vzájemný a vznikající v procesu čtení jako podmínka porozumění (Iser, 1994, s. 107–111). Čtenář dodává textu v procesu čtení význam, kterým sám o sobě text v Iserově pojetí nedisponuje (Iser, 1994, s. 140). Na rozdíl od tradičního pojetí interpretace, ve kterém se hledá záměr autora, se tedy do moderního chápání interpretačního procesu promítá subjekt interpreta.

Iser (1994, s. 38–39) uvádí, že literární dílo zahrnuje dva póly – text vytvořený autorem nazývá pól umělecký, konkretizace díla však nastává až při kontaktu s recipientem, což nazývá pólem estetickým. Zavádí tedy pojem implicitní čtenář, který „oživuje“ text během procesu recepce, ke které fikční text pouze nabízí podmínky a čtenář si z nich vybírá podle svých individuálních dispozic (Iser, 1994, s. 60, 65). Nejedná se však o volné úvahy, interpretace vychází z kontaktu s konkrétním textem a východiskem pro pojmenování smyslu díla je vždy určení doslovného významu daného textu (Peterka, 2007, s. 310–311).

Eco (2004, s. 64) upozorňuje na nutnost rozlišovat dvě roviny interpretace – sémantickou a kritickou. Běžná sdělení očekávají jen interpretaci sémantickou, která je výsledkem procesu, v němž adresát vyplňuje text určitým významem. Na této rovině jde tedy o porozumění tomu, co text sémanticky říká. Kritická interpretace potom předpokládá popis a vysvětlení reakce, kterou text ve čtenáři vyvolává. Jedná se tedy o ocenění způsobu, jakým text něco sděluje.

Při interpretaci je rovněž potřeba zapojit hlubší vědomí kontextů společenských a kulturních, historických nebo filozofických (Peterka, 2007, s. 310). Do textu se totiž prvky těchto kontextů promítají, stejně tak se v něm odráží i prvky literární tradice. Tyto kontexty jsou redukovány a vytvářejí v textu nové vztahy (Iser, 1994, s. 115, 118, 132–134). Fikční svět textu se tedy neshoduje s dosavadní zkušeností čtenáře, ten je proto nucen konstituovat nový systém zákonitostí – smysl textu (Iser, 1994, s. 136–143). Samotný text je Iserem (1994, s. 162–163) chápán jako systém čtyř perspektiv: perspektivy vypravěče, postav, děje a naznačené fikce čtenáře, úkolem čtenáře je tyto perspektivy

propojit. Čtenář se však může ztotožňovat pouze s určitou částí některé perspektivy – s určitým tématem (Iser, 1994, s. 164). Další autoři (srov. Bílek, 2003, s. 152) doplňují ještě aspekt časoprostoru, který nevyhnutelně vstupuje do jakéhokoliv vyprávění.

## **2.1 Interpretace v RVP ZV**

Následující podkapitola se snaží popsat ukotvení pojmu interpretace v příslušných částech RVP ZV vztahujících se k výzkumnému záměru této diplomové práce.

### **Průřezová témata**

Interpretace se objevuje v jediném průřezovém tématu, kterým je Mediální výchova. Důraz je zde kladen na interpretaci mediálních sdělení z hlediska jejich informační kvality. Mediální výchova ale rovněž rozvíjí schopnost vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty mediální produkce běžné i umělecké (RVP ZV, 2021, s. 136).

### **Klíčové kompetence**

V oblasti klíčových kompetencí RVP ZV se pojem interpretace explicitně neobjevuje. U kompetence komunikativní je ale možné najít výstupy, které interpretační schopnosti předpokládají. Rozvíjí porozumění promluv druhých lidí, dále porozumění různým typům textů a záznamů. Žák by měl schopný o nich přemýšlet, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji (RVP ZV, 2021, s. 11).

### **Vzdělávací obory**

Rozvoj interpretačních dovedností předpokládá několik vzdělávacích oblastí v RVP ZV. Interpretaci uměleckého textu, kterou se zabývá výzkumná část práce a která je vymezena výše v této práci, však nalezneme v RVP ZV ukotvenou pouze ve složce Literární výchova, proto následující popis věnuje této složce největší pozornost.

Pojem interpretace se v RVP ZV objevuje v charakteristice vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který rozvíjí dovednost interpretace vlastních reakcí a pocitů v různých komunikačních situacích, což vytváří předpoklady pro úspěšnou mezilidskou komunikaci. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura vede žáka k prožívání uměleckého textu, ke sdílení těchto prožitků a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání (RVP ZV, 2021, s. 17).

Interpretaci literárního textu se specificky věnuje Literární výchova, která má rozvíjet schopnost tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu (RVP ZV, 2021, s. 16). Způsoby interpretace literárních děl tvoří jednu ze složek učiva Literární výchovy, interpretace se v oblasti učiva rovněž objevuje mezi tvořivými činnostmi s literárním textem. K rozvoji schopnosti interpretace předpokládají i očekávané výstupy Literární výchovy:

„Žák:

- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby“ (RVP ZV, 2021, s. 24)

Dovednost interpretovat umělecké dílo dále rozvíjí vzdělávací oblast Umění a kultura, kde se žáci seznamují s uměleckými díly, učí se je chápat a umělecké výpovědi se učí rozpoznávat a interpretovat (RVP ZV, 2021, s. 80). V doplňujícím vzdělávacím oboru Filmová/audiovizuální výchova se žák učí interpretovat odborné a kritické texty, což přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti (RVP ZV, 2021, s. 117). Pojem interpretace je dále zakotven ve vzdělávací oblasti Informatika, která rozvíjí dovednost interpretovat a posuzovat data (RVP ZV, 2021, s. 38).

## **2.2 Interpretace v hodinách českého jazyka a literatury**

Ve školním prostředí je interpretace často nahrazována literárním rozborem, který na rozdíl od interpretace nepracuje se čtenářským zážitkem a prožíváním smyslu díla (Peterka, 2007, s. 312). Ve škole by mělo být prostřednictvím procesu tzv. didaktické interpretace žákům umožněno nalézat nové přístupy k poznávání díla interaktivní formou, a podněcovat tak zážitek z četby. Cílem tak má být prohloubení prožívání literárního díla (Vala, 2017, s. 62).

Specifičnost didaktické interpretace spočívá v tom, že je svými aktivitami zaměřena na individuální komunikační situaci, ve které mimo umělecký text hraje určující roli žákova individuální čtenářská kompetence (Lederbuchová, 1997, s. 9). Žákům proces interpretace zprostředkovává poznání, že literární dílo obsahuje více, než kolik toho doslovně vypovídá. Klíčem k úspěšnému výsledku takového procesu jsou přiměřeně

volené texty, formulace jednoduchých a zajímavých otázek či námětů, naslouchání. Vlastní interpretace nemusí být omezena na výpověď, ale může přejít v tvořivé činnosti jako dramaturgie, ilustrace, tvůrčí psaní (Peterka, 2007, s. 314–315).

Literární výchova bez podílu interpretačních činností nedává žákům prostor pro otevřená vyjádření týkající se dojmů z četby, vztahu textu k jejich dosavadní čtenářské i životní zkušenosti a chápání smyslu učení v literární výchově (Hník, 2021, s. 61). Pojetí tzv. komunikační výchovy vycházející z předpokladů receptivní estetiky, které je považováno za velký metodický obrat, přisuzuje žákovi možnost hledat v literárním díle své vlastní významy, učitel je pak chápán jako někdo, s kým má žák možnost diskutovat a sdílet své názory (Vala, 2017, s. 62–63).

Chápání interpretace výrazně posouvá Hník (2007), který rozpracovává koncept tzv. kreativní interpretace propojující interpretaci ve smyslu hledání smyslu díla se čtenářským zážitkem a zážitkem z tvorby. Autor chápe kreativní interpretaci (později nazývá koncept tvořivou interpretací) jako metodu výchovy. V tomto pojetí se při interpretaci pracuje s texty žáků samých, případně s reflexí jejich tvorby. Tvorba představuje prostředek (k pěstování tvořivosti), metodu, i dílčí cíl literární výchovy. Tvůrčí akt probíhá ve třech fázích (tvoření, poučení z tvoření – reflexe, tvoření s předchozím poučením), přičemž jeho východiskem je především literární text.

Kreativní interpretace zohledňuje významové plány textu, přičemž se text neredukuje pouze na dějovou složku, a umožňuje žákovi nahlédnout do vlastního procesu tvorby a způsobu výstavby textu. Tímto autor vytváří jasnou vazbu mezi tvořivými dovednostmi a interpretací jako poznáváním textu. Při práci s textem by se měl otevřít prostor pro hru s textem, která se stává i hrou s významy textu. Jedná se o poučenou manipulaci s časoprostorem, postavami či vypravěčskými perspektivami (Hník, 2007, s. 36–38).

Hník (2021) dále nabízí ještě širší záběr pojmu interpretace, kdy interpretace dokonce přestává být vázaná na konkrétní autorský text. Rozpracovává konkrétní příklady tvořivých úkolů, mezi nimiž se ale nachází i takové, které se k žádnému výchozímu autorskému textu nevážou, vycházejí z dřívější čtenářské, popř. životní zkušenosti žáků. Nezbytné je vyústění těchto činností, za závažnou výzvu tedy autor pokládá reflexi. Autor

tvořivé přístupy posouvá směrem k principu hry, ve které se však musí udržet literární cíl, hru tedy chápe ve smyslu hravé interpretace. Konkrétně zmiňuje např. „promluvu z pozice“, „promluvu s intencí“, hry s konstrukcí a rekonstrukcí textu (Hník, 2021, s. 71–80).

Faktem je, že literatura je plnohodnotným uměleckým oborem, v tradici české školy si však literární výchova drží status znalostně pojatého předmětu s dominující naukovou složkou. Podle Hníka je cestou k udržení esteticky výchovného zaměření literární výchovy pěstování zážitkového přístupu orientovaného na literární expresivitu a její reflexi. Na poznatkovou bázi se toto pojetí nesnaží rezignovat, autor však upozorňuje, že poznatky by měly být vyvozeny na základě reflexe a jejich povaha by měla být především literárněteoretická (Hník, 2021, s. 32–33). Interpretace je pak chápána jako obsah i cíl předmětu. Práce s texty by totiž neměla vykazovat pouze formální rysy, ale měla by směřovat k interpretaci smyslu těchto textů, přičemž žákovi musí být nabídnuta atraktivní činnost, která ho do světa textu vtáhne (Hník, 2021, s. 60–61).

Ačkoliv pochopení textu napomáhají faktografické znalosti literární historie, které umožňují o konkrétním textu uvažovat v širších souvislostech, nemělo by s nimi být nakládáno samoúčelně, protože zahlcení tímto druhem informací může u žáků naopak vést ke ztrátě zájmu o literární život (Hník, 2021, s. 61). V dnešní době internetu si navíc žáci sami uvědomují zbytečnost encyklopedicky pojatého vyučování (Hoffman in Vala, 2017, s. 63). Didaktická interpretace se tedy o literárněhistorické, literárněteoretické i literárněkritické poznání textu opírá, je však zaměřena především na osobnost čtenáře a na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem. Usiluje o rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v rovině přiměřené žákově čtenářské kompetenci a odpovídající smyslu textu (Vala, 2017, s. 62).

Někteří autoři však upozorňují i na jistá nebezpečí, která tento přístup vycházející z receptivní estetiky může skrývat. Lederbuchová (in Vala, 2017, s. 64) zmiňuje, že prostor pro komunikační aktivity čtenáře, které zaručují tvorbu obsahu textu ve vědomí čtenáře, musí vycházet z autorského záměru. Jedině tak dojde k porozumění racionálnímu i porozumění danému sdílením emocionálních významů textu. Zároveň autorka upozorňuje na potřebu brát v potaz omezenou životní zkušenost čtenáře školního věku.

Kožmín (in Vala, 2017, s. 64) uvádí, že při interpretaci je nutné brát v potaz povahu textu, cíl rozboru, osobnost autora i interpreta.

Podle Valy (2017) představuje interpretace textu základ literární výchovy. V úvodní fázi vyučovací hodiny bychom se však měli zaměřit na motivaci žáků, kterou podníme propojováním životních a čtenářských zážitků s tematikou textu. První seznámení s textem má za cíl vyvolat bezprostřední emocionální zážitek, který žáky motivuje k další práci. Zároveň je důležité ověřit porozumění textu. Cíle, které by měly během interpretace textu v hodinách literatury naplňovány, shrnuje autor do následujících bodů: *1. orientace v textu, 2. pochopení významu, 3. zformulování vlastního estetického soudu, 4. rozvoj četby a kultury mluvení, 5. prohlubování literárních poznatků, 6. estetické činnosti a rozvoj mezipředmětových vztahů*. Dověření práce s textem představují činnosti, v nichž se rozvíjejí vyjadřovací, reprodukční a tvořivé dovednosti žáků. Důležitou součástí vyučovací hodiny při interpretaci textu je i závěrečná reflexe, kde mají žáci možnost své čtenářské zážitky shrnout a reflektovat (Vala, 2017, s. 66–67).

Ačkoliv je v RVP ZV interpretace uměleckého textu ukotvena mezi očekávanými výstupy literární výchovy (RVP ZV, 2021, s. 24), ukazuje se, že v běžné vyučovací praxi se jí věnuje malá pozornost. V roce 2013 provedl Ondřej Hník průzkum, který zjišťoval náplň hodin literární výchovy na druhém stupni ZŠ a na SŠ. Průzkum poukázal na to, že se učitelé primárně soustředí na výklad literární historie, četba textů v hodinách spíše doplňuje učitelův výklad. Práce s textem je omezena na rozbor, který nesměruje k pochopení smyslu díla, ale rekapituluje přečtené. Během výuky se nepracuje se čtenářským zážitkem, žáci tedy nejsou schopni pochopit podstatu literárního díla, jeho smysl a estetickou funkci. Z výzkumné sondy tedy vyplynulo, že ve školách převládá faktografické pojetí literatury, převládajícím obsahem předmětu je literární historie zprostředkovávaná frontální výukovou formou. Interpretace textu, zážitek z textu nebo výchova ke čtenářství se do výuky dostává jen okrajově (Hník, 2021, s. 27–29).

Data ukazující to, jak na rozvoj čtenářských aktivit souvisejících se schopností interpretace literárního textu během výuky českého jazyka a literatury nahlíží žáci základních škol, nabízí také žákovský dotazník v rámci testování PISA 2018. Žáci měli uvést, jak často učitel vybízí, *aby žáci vyjádřili vlastní názor na nějaký text; pomáhá žákům*

*najít v jejich životě souvislost s příběhy, které čtou; ukazuje žákům, jak informace získané z textu navazují na to, co už znají; pokládá otázky, které žáky motivují k aktivní účasti v hodině.* Z dotazníku vyplynulo, že nejméně pozornosti je věnováno zasazování literárních textů do žakovských zkušeností – na tuto otázku odpovědělo kladně zhruba 25 % dotazovaných. Nejvíce je ve výuce českého jazyka a literatury podle dotazovaných žáků zastoupena složka formulace vlastního názoru na četbu, zde odpovědělo kladně přibližně 45 % žáků, tedy ani ne polovina tázaných. Na zbývající dva výroky týkající se zařazení informací do již získaných znalostí a motivace žáků odpovědělo kladně něco málo přes 40 % dotazovaných (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, 44–45). Z obou zmíněných průzkumů tedy vyplývá zanedbávání složek čtenářství souvisejících s interpretačním procesem (zážitek z četby a jeho slovní formulace, zasazení textu do vlastní zkušenosti).

Ačkoliv kurikulum upevňuje četbu a tvorbu a jejich reflexi jako složky literární výchovy (RVP ZV, 2021, s. 16, 24), Hník (2021, s. 53) uvádí, že jsou tyto činnosti z hodin literární výchovy vytlačovány právě na úkor faktografických poznatků z literární historie. Tvořivé činnosti jako jedna z možností realizace interpretačního přístupu k výuce literatury však mohou vést žáky nejenom k rozvoji schopností interpretačních, ale i k větší citlivosti k literárním textům, k rozvoji schopnosti uchopení celkového smyslu díla i detailů a v neposlední řadě k rozvoji jejich tvořivých dovedností (Zítková, 2007, s. 68).

### **3 Model E–U–R**

Pro plán výukové jednotky, během které se uskutečnil sběr výzkumných dat, byl zvolen rámeček E–U–R. Tato podkapitola proto předkládá teoretické ukotvení tohoto rámce.

E–U–R je třífázový model popisující proces učení. Daná zkratka představuje fázi evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. Model slouží učitelům pro efektivní plánování výuky, která zachovává co nejvíce rysů přirozeného učení (Hausenblas, Košťálová, 2006a, s. 54).

Tento model byl pro plánovanou výukovou jednotku zvolen s ohledem na vzdělávací funkci didaktické interpretace. Interpretace je zaměřena k učivu jednak jako

ke komunikační dovednosti, k dovednosti utvářet estetický soud o textu a návyku číst umělecky hodnotnou literaturu, jednak je prostředkem osvojování učiva v oblasti poznatků o literatuře. Vzdělávací funkce interpretace se však naplňuje pouze v souladu s jejími dalšími funkcemi, kterými jsou funkce motivační, funkce zvyšovat čtenářskou kompetenci žáka a funkce podporovat rozvoj čtenářské kreativity (Lederbuchová, 1995, s. 10–12).

Interpretační činnost, na kterou je výzkum zaměřen, předpokládá projekci subjektu interpreta, jeho zkušeností a prožitků, jak bylo zmíněno v teoretické části práce. Vzhledem k tomu, že model E–U–R je využíván pro situace, kdy si žáci propojují nové poznatky se svými prožitky a zkušenostmi, zdá se tento model pro plánovanou výukovou jednotku vhodný.

Model pracuje s prekoncepty: „Jsou to naše současné představy o tématu, pojmu, problému, jímž se budeme v průběhu učení zabývat. Tyto představy obsahují jak naše znalosti či domněnky o tématu, tak také to, jak jsou znalosti navzájem uspořádány – v jaké poznávací struktuře se v naší mysli vyskytují, a jsou tedy navzájem uspořádány“ (Hausenblas, Košťálová, 2006a, s. 55). Nová představa o tématu či problému vzniká rozšířením vědomosti a jejím uspořádáním v nových souvislostech. Jedná se tedy o propojování starého s novým, čímž vznikají nové poznávací struktury.

První fází procesu učení je evokace. Žáci si vybavují nejen své znalosti, ale i představy a domněnky o tématu, které se bude v rámci vyučování rozvíjet. Cílem evokace je propojování dosavadní znalosti, zkušenosti či představy učícího se žáka s cílem učení pro danou hodinu. To, co si žáci vybavují, se v procesu vybavování strukturuje, díky tomu se tedy mohou nové informace zařadit na vhodné místo. Zároveň tato fáze vyvolává vnitřní motivaci pro učení, v našem případě pro interpretační činnost, což je závažný důvod volby tohoto modelu. Předpokládá se, že v evokační fázi zazní vícero různorodých tvrzení, která v žácích vyvolávají zvědavost a touhu dozvědět se o daném tématu víc (Hausenblas, Košťálová, 2006a, s. 55–57).

Po evokaci následuje druhá fáze modelu, kterou je uvědomění si významu informací. Cílem této fáze je aktivní zpracování nových informací. Ty jsou propojovány s informacemi, které si žáci již vybavili a utřídili v první fázi procesu, přičemž pomocí

metod aktivního učení zpracovávají žáci zdroj aktivně a samostatně. Vlastní činností žáci získávají odpovědi na otázky z fáze evokace. Důležité je, že se žáci současně učí přemýšlet o hodnotě informací (Hausenblas, Košťálová, 2006b, s. 57–58). Během naplánované výukové jednotky budou mít žáci v této fázi možnost vědomě uchopit konkrétní prvky textu, které vedou k jejich vlastním interpretacím.

Poslední fází je fáze reflexe, během které se žák za procesem učení ohlíží a formuluje svůj nový obraz o daném tématu či problému. Každý žák si přitom závěrečné pochopení formuluje po svém. Cílem je, aby žák svými slovy srozumitelně formuloval své myšlenky, názor, které předtím neměl. Během reflexe si žák ujasňuje své vlastní postupy a procesy myšlení, kterými se dobral k novému pochopení, zároveň si ujasňuje, co by měl příště udělat jinak. Reflexe evokuje nové otázky, které vzešly ze závěrečného přemýšlení nad tím, co jsme se dozvěděli a pochopili. (Hausenblas, Košťálová, 2006c, s. 67–68). Pro interpretačně zaměřenou výukovou jednotku je tato fáze důležitá, protože vede žáka k zamyšlení nad hodnotou procesu interpretace jako takového i nad úskalími své vlastní interpretační činnosti.

## **Praktická část**

Následující část práce popisuje výzkum, který sledoval interpretaci textu *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové žáky druhého stupně ZŠ. Nejprve je zde charakterizována škola, kde se výzkum uskutečnil, a výzkumný vzorek. Poté jsou shrnuty cíle a metody sběru dat. Praktická část práce obsahuje analýzu a interpretaci výsledků dotazníkového šetření mapujícího čtenářské zázemí výzkumného vzorku. Následně je provedena interpretační analýza vybraného textu, která tvoří východisko pro obsahovou analýzu žákovských interpretací. Sběr dat pro obsahovou analýzu se uskutečnil v rámci naplánované výukové jednotky, jejíž příprava je rovněž součástí této části práce. Následně praktická část práce popisuje průběh výzkumu a interpretuje jeho výsledky.

Výzkum byl realizován v dubnu 2022 na základní škole nacházející se v Praze v Městské části Praha 6, kde působím jako učitelka českého jazyka a literatury od února 2020.

## **4 Charakteristika základní školy**

Výzkumný vzorek tvoří vybraní žáci osmého ročníku, kteří navštěvují Základní školu Marjánka. Účelem této podkapitoly je popsat prostředí školy a podmínky, které tato škola žákům v průběhu výchovně vzdělávacího procesu poskytuje. Dále kapitola představuje stručnou analýzu školního vzdělávacího programu (dále jen „ŠVP“) zaměřenou zejména na to, jakým způsobem ŠVP dané školy odráží rozvoj čtenářství žáků v rámci výchovně vzdělávacího procesu, a na ukotvení pojmu interpretace, jež je náplní provedeného výzkumu.

ZŠ Marjánka se nachází v klidném prostředí pražského Břevnova nedaleko Pražského hradu. Jedná se o úplnou základní školu s 1.–9. ročníkem. V každém ročníku jsou celkem tři třídy. Školu navštěvuje 570 žáků, z toho 51 žáků zařazených do 1. nebo 2. stupně podpůrných opatření, a pracuje zde 68 pedagogů.

Základní škola je orientována na výuku cizích jazyků. Škola zajišťuje výuku dvou až tří cizích jazyků již od první třídy. Ta je spojena s výukou dramatické výchovy

v anglickém, německém a francouzském jazyce a s výukou dalších předmětů v jazyce anglickém. Veškerá jazyková výuka je ukotvena v ŠVP.

V každém ročníku je jedna třída hudební. Žáci těchto tříd účinkují buď v pěveckém, nebo flétnovém souboru. Oba tyto soubory vzájemně spolupracují a společně vystupují na mnoha veřejných kulturních akcích.

ZŠ Marjánka je zároveň partnerskou školou sportovního klubu AC Sparta Praha, s nímž dlouhodobě spolupracuje v rámci metodiky výuky ve sportovních fotbalových třídách. Na druhém stupni je v každém ročníku jedna sportovní třída s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Rozšířená výuka tělesné výchovy je zaměřena na všeobecný pohybový rozvoj žáků. Tuto výuku zajišťují trenéři AC Sparta Praha a učitelé tělesné výchovy.

Nedílnou součástí vzdělávacího programu školy je výuka češtiny pro cizince. Jako jedna z mála pražských základních škol zajišťuje ZŠ Marjánka i výuku pro žáky s úplnou neznalostí českého jazyka. Školu navštěvuje celkem 64 žáků s odlišným mateřským jazykem (dále „žáci s OMJ“). Na výuce českého jazyka pro cizince se podílí jak řadoví učitelé, tak i odborníci z řad speciálních pedagogů. Výuka žáků s OMJ probíhá v dopoledních hodinách a je organizačně sladěna s běžnou výukou školy. Každý žák s OMJ má ve svém rozvrhu jasně vyznačený časový úsek, ve kterém se účastní vlastního vzdělávacího programu v rámci výuky češtiny pro cizince. Aby však byla zajištěna plná socializace žáka s OMJ, účastní se také běžné výuky ve své kmenové třídě. Žák tak není izolován pouze ve své skupině cizinců, ale stává se platnou součástí kolektivu. V posledních několika letech se daří začlenit některé žáky s OMJ i do mimoškolních aktivit souvisejících především s účastí na kulturních akcích pořádaných školou.

#### **4.1 ŠVP a rozvoj čtenářství**

Výuka na Základní škole Marjánka je zaštitěna školním vzdělávacím programem Škola vychovávající všestranně vzdělaného jedince. Náplň ŠVP vychází z RVP ZV, přičemž největší důraz je kladen na rozvoj klíčových kompetencí. Průřezová témata jsou do ŠVP zařazena v rámci výuky jednotlivých předmětů.

Škola rovněž zareagovala na revizi RVP ZV, která vyšla v lednu 2021. Úpravou ŠVP se škola snažila naplnit potřebu modernizace obsahu základního vzdělávání v oblasti

digitální, která vyplynula ze zařazení digitální kompetence do RVP ZV. Do ŠVP a do vzdělávacího procesu proto byla od školního roku 2021/2022 zařazena vzdělávací oblast Informatika, která je povinná od 4. do 9. ročníku, od 1. do 3. ročníku je volitelná. Kompetence digitální je stejně jako ostatní klíčové kompetence dále rozvíjena napříč jednotlivými předměty.

Z analýzy ŠVP vyplývá, že základní pilíře výchovně vzdělávacího procesu na ZŠ Marjánka tvoří výuka cizích jazyků a výuka předmětů určujících specializaci tříd na 2. stupni. Nabízena je tu tak celá řada povinně volitelných a volitelných předmětů, mezi které patří míčové hry, atletika a multisportovní výchova pro sportovní třídy, sbor či dějiny hudby pro hudebně zaměřené třídy. Po aktualizaci ŠVP, která proběhla v roce 2021, je rovněž patrný důraz na výuku informatiky.

Nyní již k zakotvení čtenářství v ŠVP. V dokumentu se nesetkáme s explicitním ukotvením pojmu čtenářství nebo čtenářská gramotnost. V částech ŠVP charakterizujících vzdělávací obor Český jazyk a literatura se klade větší důraz na rozvoj čtenářského zázemí žáků na stupni prvním. V rámci Literární výchovy se v dokumentu objevují tematické okruhy *práce s textem* a *povídáme si nad literárním textem*. V oblasti očekávaných výstupů jsou naplňovány činnostmi typu vyjadřování vlastních pocitů z přečteného textu, schopnost využívat knihovny, hledání podstaty příběhu a jeho smyslu, charakteristika literární postavy, líčení atmosféry příběhu, domýšlení příběhů, souvislé hovoření o přečteném textu, zážitkové čtení a naslouchání.

V ŠVP pro druhý stupeň se s rozvojem čtenářství setkáme jen velmi okrajově. V rámci Literární výchovy je zde důraz kladen na výuku literární historie a teorie. Kromě literárně historických témat se v oblasti učiva objevují izolované pojmy jako námět a téma literárního díla, smysl literárního díla, jazyk básnického díla, individuální autorský styl. Pojem interpretace je zahrnut do oblasti učiva osmého a devátého ročníku, v osmém ročníku se pak objevuje očekávaný výstup *žák vlastními slovy interpretuje smysl literárního díla*. Mezi očekávanými výstupy Literární výchovy na druhém stupni, které odráží snahu o rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti, patří: *žák pracuje s literárním textem, uvědomuje si význam literatury, učí se formulovat vlastní názory k četbě, vlastními slovy interpretuje smysl literárního díla*. Analýza RVP ZV provedená

v teoretické části práce poukázala na to, že v RVP ZV jsou v oblasti učiva ukotveny i tvořivé činnosti s literárním textem (RVP ZV, 2021, s. 24), které však škola v ŠVP na druhém stupni nereflektuje.

Ačkoliv se s pojmem čtenářství v explicitní formulaci v dokumentu nesetkáme, z analýzy vyplývá, že důraz na rozvoj čtenářského chování, postojů k četbě či čtenářské gramotnosti je kladen na prvním stupni. Na druhém stupni se ŠVP soustředí zejména na výuku literární historie. Není zde patrná snaha o kontinuální rozvoj čtenářství napříč ročníky, protože ŠVP ukotvuje izolované pojmy bez zřetelné souvislosti či návaznosti na prekoncepty z předchozích ročníků. V každém ročníku je ukotven očekávaný výstup směřující k formulaci názorů na dílo a dojmů z četby, avšak nelze vysledovat vazbu na učivo či konkrétní činnosti. Stěžejní pojem pro tuto práci, jímž je interpretace, ŠVP zpracovává izolovaně pouze v osmém a devátém ročníku v oblasti učiva, očekávaný výstup vedoucí k vyhledávání a interpretaci smyslu díla se pak objevuje pouze v ročníku osmém. Nelogicky je pak v devátém ročníku vynechán. Ze ŠVP tedy nevyplývá, že by se škola snažila o kontinuální rozvoj čtenářské gramotnosti a interpretačních dovedností svých žáků.

## **5 Charakteristika výzkumného vzorku**

Do výzkumu byli zapojeni vybraní žáci navštěvující hudebně specializovanou třídu osmého ročníku. V této třídě sama učím český jazyk a literaturu od září 2021. Zadání dotazníku i žákovské interpretace, které sleduje obsahová analýza, se uskutečnily v rámci mnou vyučované hodiny literatury.

Ve vybrané třídě je evidováno celkem 24 žáků. Jedna žákyně plní povinnou školní docházku v zahraniční škole podle § 38 Školského zákona 561/2004 Sb. Třídu navštěvuje sedm žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho je pět žáků z výuky češtiny uvolněno kvůli nedostatečné znalosti jazyka a navštěvují hodiny češtiny pro cizince. Tito žáci tedy do výzkumu zapojeni nebyli. Zbývající dva žáci s odlišným mateřským jazykem jsou již do výuky plně integrováni a výzkumu se zúčastnili v plném rozsahu. Výzkumný vzorek tedy celkem tvoří 18 žáků, z toho 8 dívek a 10 chlapců. Dva z chlapců jsou plně

integrování žáci s odlišným mateřským jazykem. Dvě dívky mají diagnostikované specifické poruchy učení.

Součástí dotazníku jsou identifikační otázky, které ověřují pohlaví, původ respondenta a jazyk, kterým v rodině hovoří. Z posledních dvou zmíněných položek vyplynulo, že ve třídě jsou kromě již zmíněných žáků s odlišným mateřským jazykem další dva žáci, jejichž rodiče mají jiný než český původ. Jeden žák uvedl, že doma hovoří jinak než česky, a to vietnamsky. Jeden žák odpověděl, že doma hovoří dvojjazyčně – česky a maďarsky.

Dotazníkového šetření se zúčastnili všichni vybraní žáci, obsahová analýza pak zkoumá odpovědi čtrnácti žáků, kteří byli přítomni během výukové jednotky.

## 6 Cíle výzkumu

Výzkum je rozložen do dvou částí. První část tvoří interpretace a analýza dat získaných dotazníkovým šetřením, jehož cílem je charakterizovat čtenářské zázemí vybraných žáků a jejich postoje k četbě. Druhou částí je obsahová analýza žakovských interpretací. Cíle jsou shrnuty do následujících bodů:

- popsat čtenářské zázemí a vztah k četbě vybraných žáků;
- postihnout a popsat možné interpretace textu *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové pohledem žáků druhého stupně ZŠ;
- vysvětlit, v čem a jak se liší nebo shodují dané interpretace žáků s vlastní analýzou textu.

## 7 Metody sběru dat

Výzkum kombinuje přístup kvantitativní a kvalitativní. Data pro charakterizaci čtenářského zázemí vybraných žáků poskytuje provedené dotazníkové šetření. Žakovské interpretace vybraného textu zkoumá obsahová analýza polostrukturovaných rozhovorů a žakovských prací vytvořených během výukové jednotky zaměřené na interpretaci

vybraného textu. Výsledky získané pomocí těchto svou strategií se navzájem doplňují (srov. Hendl, 2005, s. 56).

## 8 Dotazníkové šetření

Pro účel charakteristiky čtenářského chování a postojů vybraných žáků byla zvolena metoda dotazníkového šetření provedeného pomocí aplikace Google Forms. V rámci tohoto šetření byl sestaven dotazník čítající 18 položek. Dotazník tvoří dvě otevřené, deset uzavřených a šest polootevřených otázek. První tři položky jsou identifikačního rázu, jedná se o otázky na pohlaví, zemi, kde se žák narodil a jazyk, který doma žák užívá. Součástí je specifikační podotázka pro žáky cizince zjišťující, od kolika let žije žák v ČR. Tato položka byla zařazena zejména kvůli multikulturnímu charakteru školy, kterou vybraní žáci navštěvují. Následně jsou respondenti tázáni na způsoby trávení volného času. Další otázky se již zaměřují na oblast čtení. Dotazník zkoumá zejména základní znaky čtenářství, čtenářské zvyky a postoje k četbě. Při tvorbě dotazníku jsem vycházela z publikace *České děti a mládež jako čtenáři 2017* (Friedlaenderová a kol., 2018) a *Žákovského dotazníku obecného* uskutečněného v rámci šetření *PISA 2018*.<sup>1</sup> Vyplnění dotazníku bylo žákům zadáno na hodině jako domácí úkol, aby měli žáci na vypracování potřebné množství času.

### 8.1 Hypotézy

Při tvorbě hypotéz jsem vycházela zejména z publikace *České děti a mládež jako čtenáři 2017* (Friedlaenderová a kol., 2018) a publikace *Jak čtou české děti?* (Gabal, Václavíková Helšusová, 2003). Oba reprezentativní výzkumy sledovaly oblasti postojů ke čtení a knihovnám, frekvence čtení knih, počet přečtených knih za uplynulé období a výběr knih (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 3; Gabal, Václavíková Helšusová, 2003, s. 8). Podle Gabala a Václavíkové Helšusové (2003, s. 8) většina těchto charakteristik určuje, zda o dítěti ve výsledku můžeme hovořit jako o čtenáři nebo ne-čtenáři.

---

<sup>1</sup>Dostupné z: <https://csicr.testdomain.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-a-dotazniky/PISA-2018> [vid. 2022-02-24]

Pro účely výzkumu byly tedy na základě studia těchto odborných publikací vytvořeny hypotézy, které ověřují zejména následující oblasti: frekvence čtení knih, počet přečtených knih za měsíc, co žák čte, zda čtení žáka baví. Mezi další ověřované oblasti je zařazena práce s knihou ve škole (srov. Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 44–45), vliv multimédií na čtenářství žáků, frekvenci návštěv knihoven (srov. Friedlaenderová a kol., 2018, s. 3; Gabal, Václavíková Heřusová, 2003, s. 30; s. 36, s. 42).

Celkem dotazníkové šetření ověřuje 9 hypotéz:

1. Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ čtou pravidelně alespoň několikrát v týdnu.
2. Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ přečtou alespoň jednu knihu za měsíc.
3. Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ nejraději čtou příspěvky na sociálních sítích.
4. Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ nejčastěji čtou proto, že je četba baví.
5. Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ čtou pro potěšení více jak 30 minut denně.
6. Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ se častěji než s knižní verzí seznamují s literárním dílem prostřednictvím filmové či seriálové adaptace.
7. Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ se po přečtení literárního díla věnují další práci s ním více ve škole než doma.
8. Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ nejraději tráví svůj volný čas různými mediálními aktivitami (hry na mobilu/PC/tabletu, sociální sítě, sledování videí/livestreamů/televize/filmů/seriálů).
9. Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ pravidelně navštěvují knihovnu (minimálně jednou do měsíce).

## 8.2 Analýza a interpretace získaných dat, vyhodnocení hypotéz

### Hypotéza č. 1

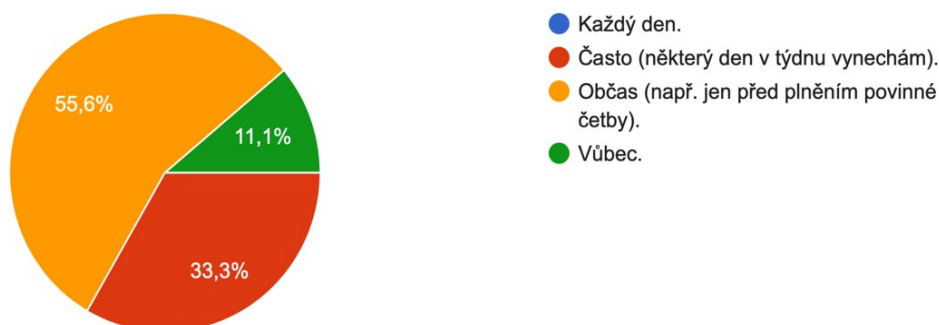
#### **Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ čtou pravidelně alespoň několikrát v týdnu.**

Při sestavování výše uvedené hypotézy jsem vycházela z výzkumu I. Gabala a L. Václavíkové Helšusové, na základě kterého autoři konstatují, že lze říci, že většina dětí staršího školního věku čte pravidelně (Gabal, Václavíková Helšusová, 2003, s. 8).

Podíváme-li se na celkový výsledek tazatelské otázky č. 9 (Jak často doma čteš?), 11,1 % žáků odpovědělo, že nečtou vůbec. Z grafu zachycujícího celkovou frekvenci čtení je patrné, že mezi vybranými respondenty převládá odpověď občasné nepravidelné čtení např. jen před plněním povinné školní četby. Tuto odpověď („Občas“) volilo 55,6 % respondentů. Často, tedy pravidelně několikrát týdně, čte 33,3 % dotázaných. Pravidelně každý den nečte žádný z dotazovaných žáků.

Jak často doma čteš?

18 odpovědí



Graf 1 (Jak často doma čteš?)

Závěr: Analýza dat prokázala, že mezi odpověďmi žáků 8. ročníku vybrané ZŠ převažuje tendence k nepravidelnému čtení, pravidelně nečte víc jak polovina žáků 8. ročníku vybrané ZŠ. Četbě se věnují občas např. jen před plněním povinné školní četby. Hypotéza č. 1 tedy byla vyvrácena.

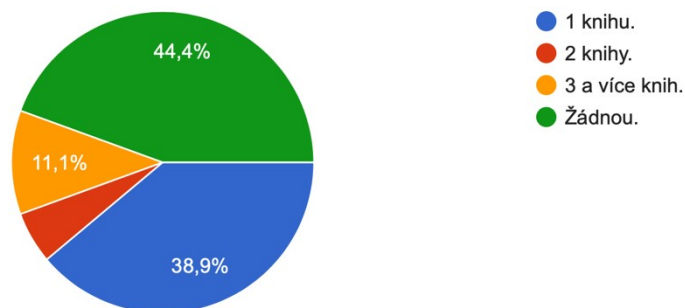
## Hypotéza č. 2

### **Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ přečtou alespoň jednu knihu za měsíc.**

Počet přečtených knih je podstatným měřítkem čtenářství. Shodně s metodologií výzkumu I. Gabala a L. Václavíkové Helšusové zde není rozlišeno, o jaký typ knihy se jedná. Výzkum uvedených autorů (2003, s. 9) poukázal na to, že většina dětí staršího školního věku pravidelně přečte alespoň jednu knihu měsíčně.

Při ověřování výše uvedené hypotézy jsem vycházela z tazatelské otázky č. 13 (Kolik knih přečteš za měsíc?). Graf odrážející data zjištěná na základě této tazatelské položky je přiložen níže (Graf 2). Z analýzy dat vyplynulo, že tři a více knih měsíčně přečte celkem 11,1 % žáků, dvě knihy přečte měsíčně přečte jeden žák (5,6 %) a jednu knihu za měsíc přečte 38,9 % respondentů. 44,4 % respondentů uvedlo, že nepřečtou za měsíc ani jednu knihu.

Kolik knih přečteš za měsíc?  
18 odpovědí



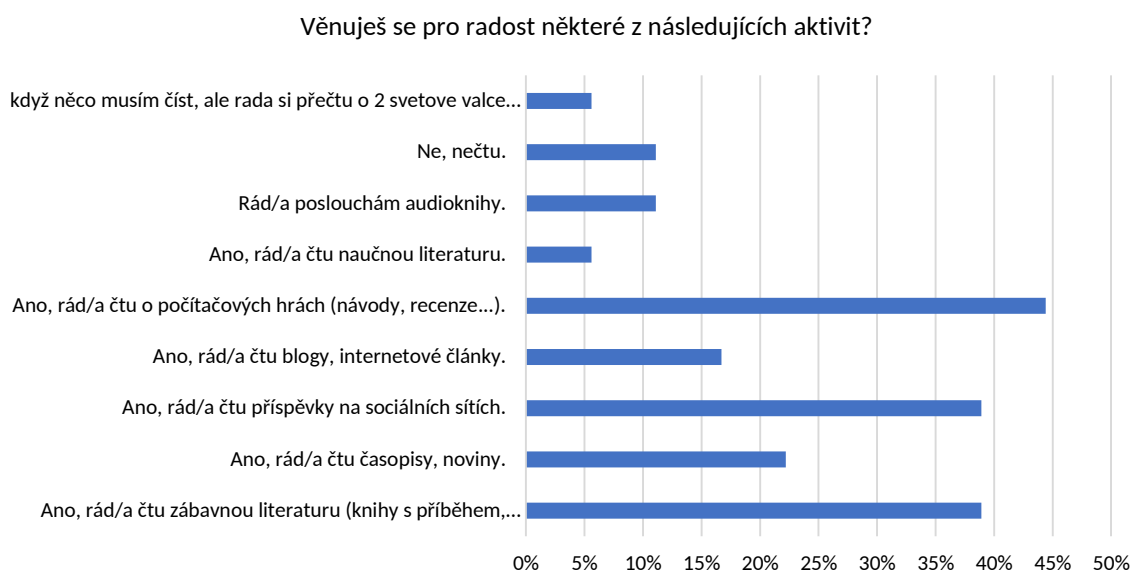
Graf 2 (Kolik knih přečteš za měsíc?)

Závěr: Analýza dat prokázala, že žáci 8. ročníku vybrané ZŠ nejčastěji měsíčně nepřečtou ani jednu knihu (44,4 %). Sečteme-li odpovědi zbývajících žáků, kteří uvedli, že přečtou alespoň jednu knihu měsíčně, zjistíme, že se jedná o 55,6 % dotazovaných. Hypotéza č. 2 tedy byla potvrzena.

### Hypotéza č. 3

#### **Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ nejraději čtou příspěvky na sociálních sítích.**

Podnětem pro sestavení výše uvedené hypotézy se stal výzkum, který ukazuje, že žáci ve věku 13–14 let často využívají sociální sítě (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 6). Základem pro potvrzení, či vyvrácení třetí hypotézy byla polouzavřená tazatelská otázka č. 11 (Věnuješ se pro radost některé z následujících aktivit?). Respondenti měli na výběr více možností, maximálně však tři. Z grafu č. 9, který je přiložen níže, je patrné, že vybraní žáci osmého ročníku nejčastěji volili možnost „Ano, ráda čtu o počítačových hrách (návody, recenze...)“. Tato odpověď byla zastoupena v celkovém počtu 44,4 %. Na druhém místě žáci volili jako zábavnou literaturu, tato možnost byla specifikována - „Ano, rád/a čtu zábavnou literaturu (knihy s příběhem, komiksy, gamebooky)“. Tato možnost měla stejné procentuální zastoupení jako volba týkající se četby příspěvků na sociálních sítích, a to 38,9 %. Varianta zahrnující noviny a časopisy tvoří 22,2 % celkových odpovědí. Další elektronické texty (blogy a internetové články) jsou zastoupeny 16,7 %. Shodné procentuálním zastoupení (11,1 %) mají možnosti „Ano, rád/a poslouchám audioknihy“ a „Ne, nečtu.“. Naučná literatura byla zvolena pouze jednou (5,6 %). Jeden respondent (5,6 % z celkového počtu odpovědí) poté doplnil „když něco musím číst, ale ráda si přečtu o 2 světové válce (Hitler)“.



Graf 3 (Věnuješ se pro radost některé z následujících aktivit?)

Závěr: Analýza výše uvedených dat prokázala, že žáci nejraději čtou o počítačových hrách (návody, recenze...). Předpoklad, že žáci budou nejraději číst příspěvky na sociálních sítích, se tedy nepotvrdil, a hypotéza č. 5 tak byla vyvrácena.

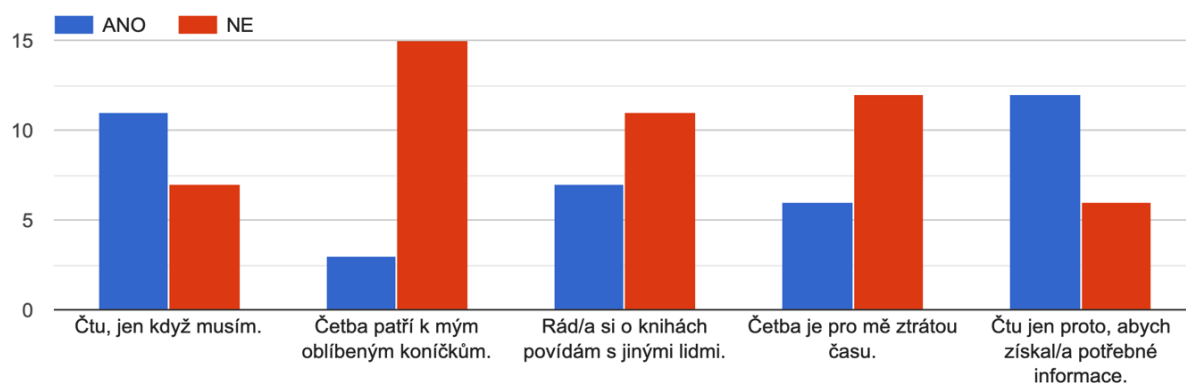
#### **Hypotéza č. 4**

##### **Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ nejčastěji čtou proto, že je četba baví.**

Výše uvedená hypotéza vychází z článku K. Homolové *Pubescentní čtenář - jeho výzkum a modelování* (2009), ve kterém autorka uvádí: „Vzhledem k soudobému trendu společenského vývoje směrem k informačnímu utilitarismu a životnímu pragmatismu dominuje ve struktuře čtenářských charakteristik současného pubescenta potřeba relaxační (následovaná právě potřebou poznávací). S tím souvisí i zájem dospívajících o četbu saturační, zábavnou.“ Hypotéza tedy ověřovala, zda žáci 8. ročníku vybrané ZŠ čtou primárně pro zábavu.

Podkladem pro vyhodnocení této hypotézy byla tazatelská položka č. 7. Respondenti u jednotlivých tvrzení označovali, zda s nimi souhlasí, či nikoliv. Tato tazatelská položka ověřuje vztah žáků k četbě. 61,1 % tázaných žáků uvádí, že čtou, jen když musí. Víc jak polovina respondentů (66,7 %) pak uvádí četbu jako činnost, kterou provádí pouze pro získání potřebných informací.

Vztah k četbě - u každého z následujících tvrzení rozhodni, zda s ním souhlasíš (ano), či nikoliv (ne):

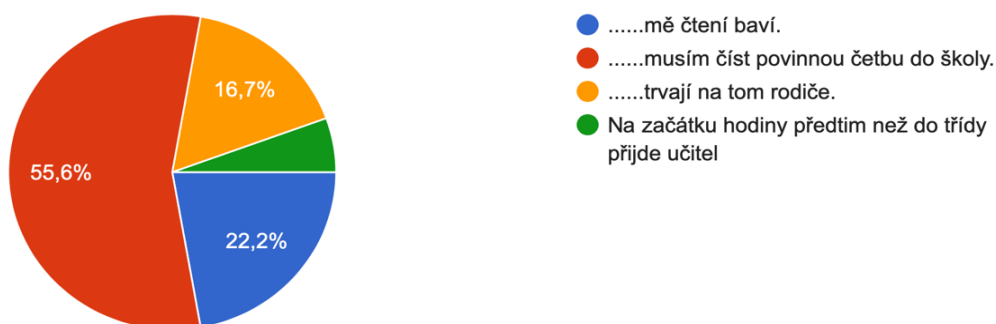


Graf 4 (Vztah k četbě)

Motivaci k četbě beletrie dále ověřuje polouzavřená otázka č. 8 (Beletrii nejčastěji čtu, protože...). Na základě analýzy dat lze konstatovat, že žáci se věnují četbě beletrie kvůli povinné četbě do školy (55,6 %). Čtení jako zábavu označilo 22,2 % respondentů. 16,7 % respondentů uvedlo, že čtou, protože na četbě trvají rodiče. Jeden žák (5,6 %) doplnil, že nejčastěji čte ve škole před příchodem učitele. Přehled analyzovaných dat přináší graf (Graf 5) přiložený níže.

#### Beletrii čtu nejčastěji, protože.....

18 odpovědí



Graf 5 (Beletrii čtu nejčastěji, protože...)

Závěr: Z analýzy uvedených dat vyplynulo, že žákům chybí vnitřní motivace pro četbu beletrie. Pouze 22,2 % respondentů uvedlo, že čtou, protože je čtení baví. Jako hlavní motivace pro četbu beletrie se ukázalo být povinné plnění školní četby. Četbu žáci nezařadili mezi své oblíbené koníčky, většina žáků uvádí, že čtou, jen když musí (61,1 %). Více jak polovina žáků (67,7 %) také uvádí, že četba je pro ně zdrojem získávání potřebných informací. Hypotéza č. 4 tedy nebyla potvrzena.

#### **Hypotéza č. 5:**

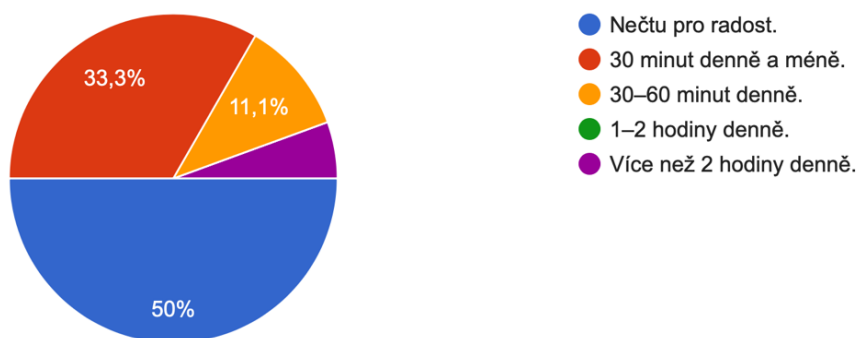
**Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ čtou pro potěšení více jak 30 minut denně.**

Podkladem pro potvrzení, či vyvrácení výše uvedené hypotézy byla v šetření tazatelská otázka č. 10 (Kolik času trávíš čtením pro radost?). Jak je vidět z níže

uvedeného grafu, polovina respondentů pro radost nečte. Celkem 33,3 % žáků odpovědělo 30 denně minut a méně, 11,1 % žáků čte pro radost 30–60 minut denně, více jak dvě hodiny denně věnuje čtení pro radost dle dotazníku jeden žák (5,6 %).

Kolik času trávíš čtením pro radost?

18 odpovědí



Graf 6 (Kolik času trávíš čtením pro radost?)

Závěr: Z analýzy výše uvedených dat vyplynulo, že pouze 16,7 % respondentů čte pro radost více jak 30 minut denně. Za alarmující zjištění považuji to, že polovina dotazovaných žáků nečte pro radost vůbec. Hypotéza č. 5 byla vyvrácena.

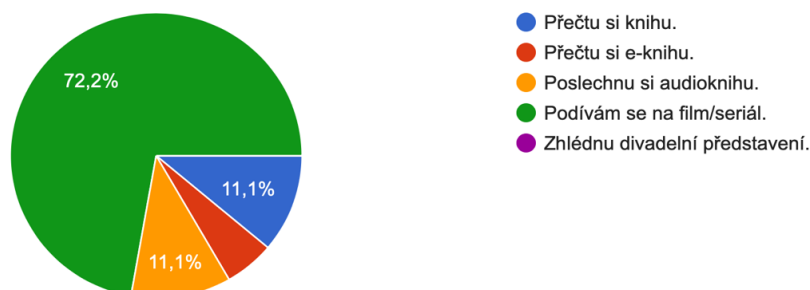
### **Hypotéza č. 6:**

**Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ se častěji než s knižní verzí seznamují s literárním dílem prostřednictvím filmové či seriálové adaptace.**

Základem pro vyhodnocení výše uvedené hypotézy byla tazatelská otázka č. 12 (V jaké podobě se nejraději seznamuješ s literárním dílem?). Hypotéza byla stanovena na základě výzkumu K. Homolové (2009), jehož výsledky ukázaly, že žáci staršího školního věku preferují zhlédnutí filmu před četbou knihy. V níže přiloženém grafu (Graf 7) je možné vidět výsledky dotazovaných žáků.

V jaké podobě se nejraději seznamuješ s literárním dílem?

18 odpovědí



Graf 7 (V jaké podobě se nejraději seznamuješ s literárním dílem?)

Z grafu č. 7 vyplývá, že vybraní žáci 8. ročníku zcela jednoznačně preferují (72,2 %) filmovou či seriálovou adaptaci při seznamování se s literárním dílem. Knižní podobu zvolilo 11,1 % žáků, stejně tak audioknihu preferuje 11,1 %, e-knihu volí pouze 5,6 % tázaných.

Závěr: Po analýze získaných dat je možné konstatovat, že vybraní žáci 8. ročníku se nejraději seznamují s literárním dílem prostřednictvím jeho filmové či seriálové adaptace. Hypotéza č. 6 tak byla potvrzena.

### **Hypotéza č. 7:**

**Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ se po přečtení literárního díla věnují další práci s ním více ve škole než doma.**

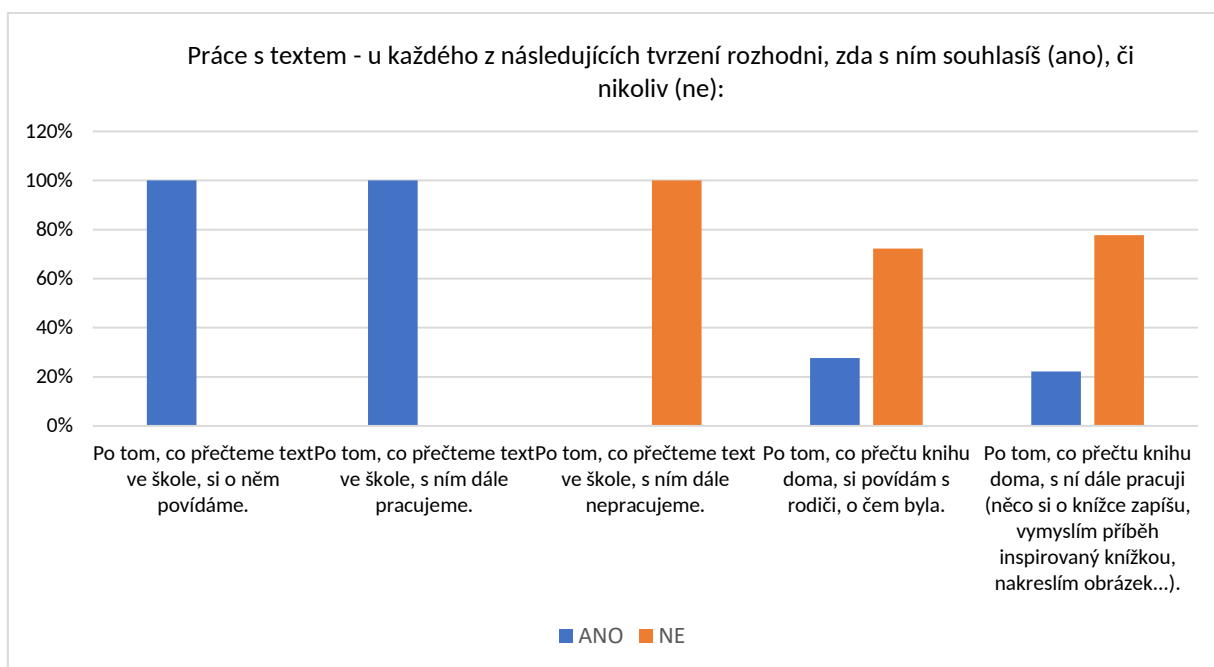
Vyhodnocení hypotézy č. 8 proběhlo na základě tazatelské položky č. 15. Respondenti měli u této položky rozhodovat, zda souhlasí, či nesouhlasí s uvedenými tvrzeními. Zařazena byla následující tvrzení, jejich pořadí odpovídá pořadí v příloženém grafu (Graf 8):

- Po tom, co přečteme text ve škole, si o něm povídáme.
- Po tom, co přečteme text ve škole, s ním dále pracujeme.
- Po tom, co přečteme text ve škole, s ním dále nepracujeme.

- Po tom, co přečtu knihu doma, si povídám s rodiči, o čem byla.
- Po tom, co přečtu knihu doma, s ní dále pracuji (něco si o knížce zapíšu, vymyslím příběh inspirovaný knížkou, nakreslím obrázek...).

Položka byla zaměřena na činnosti s textem v oblasti školní výuky (zejména literární výchovy), kterou porovnávala s domácím prostředím. Při tvorbě hypotézy jsem vycházela z kurikulárního ukotvení práce s textem, na základě kterého jsem předpokládala, že se respondenti věnují práci s textem ve škole výrazně více než v domácím prostředí. Při sestavování hypotézy jsem vycházela z výzkumu I. Gabala a L. Václavíkové Helšusové, ze kterého vyplynulo, že příležitost konfrontovat svou čtenářskou zkušenost se světem a názorem rodičů má necelá polovina dětí. Možnost komunikovat svůj čtenářský zážitek s rodiči má však pro rozvoj čtenářství dětí strategický význam (Gabal a Václavíková Helšusová, 2003, s. 26).

Rozvoj čtenářských aktivit v hodinách českého jazyka a literatury ověřovalo i dotazníkové šetření uskutečněné v rámci mezinárodního šetření PISA 2018. Podíl žáků základní školy, kteří se ve většině nebo ve všech hodinách českého jazyka a literatury setkávají s čtenářskými aktivitami, tvoří dle tohoto výzkumu necelých 50 % (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 44–45).



Graf 8 (Práce s textem)

Z přiloženého grafu vyplývá, že 100 % respondentů potvrdilo, že se ve škole o textu po jeho přečtení diskutují a věnují se další práci s ním. Do této tazatelské položky byla zařazena i možnost „Po tom, co přečteme text ve škole, s ním dále nepracujeme“, která měla ověřit předchozí odpovědi. Všichni dotazovaní žáci na toto tvrzení odpověděli „ne“ a potvrdili tak platnost svých předchozích odpovědí.

Dále měli respondenti rozhodnout o tvrzeních týkající se práce s textem v domácím prostředí. Nejprve rozhodovali, zda souhlasí, či nesouhlasí s tvrzením „Po tom, co přečtu knihu doma, si povídám s rodiči, o čem byla.“ Zde odpovědělo kladně pouze 27,7 % žáků. Další položka se věnovala tvořivým činnostem s textem v domácím prostředí a respondenti rozhodovali, zda souhlasí, či nesouhlasí s tvrzením „Po tom, co přečtu knihu doma, s ní dále pracuji (něco si o knížce zapíšu, vymyslím příběh inspirovaný knížkou, nakreslím obrázek...)“. Kladně zde odpovědělo 27,7 % žáků.

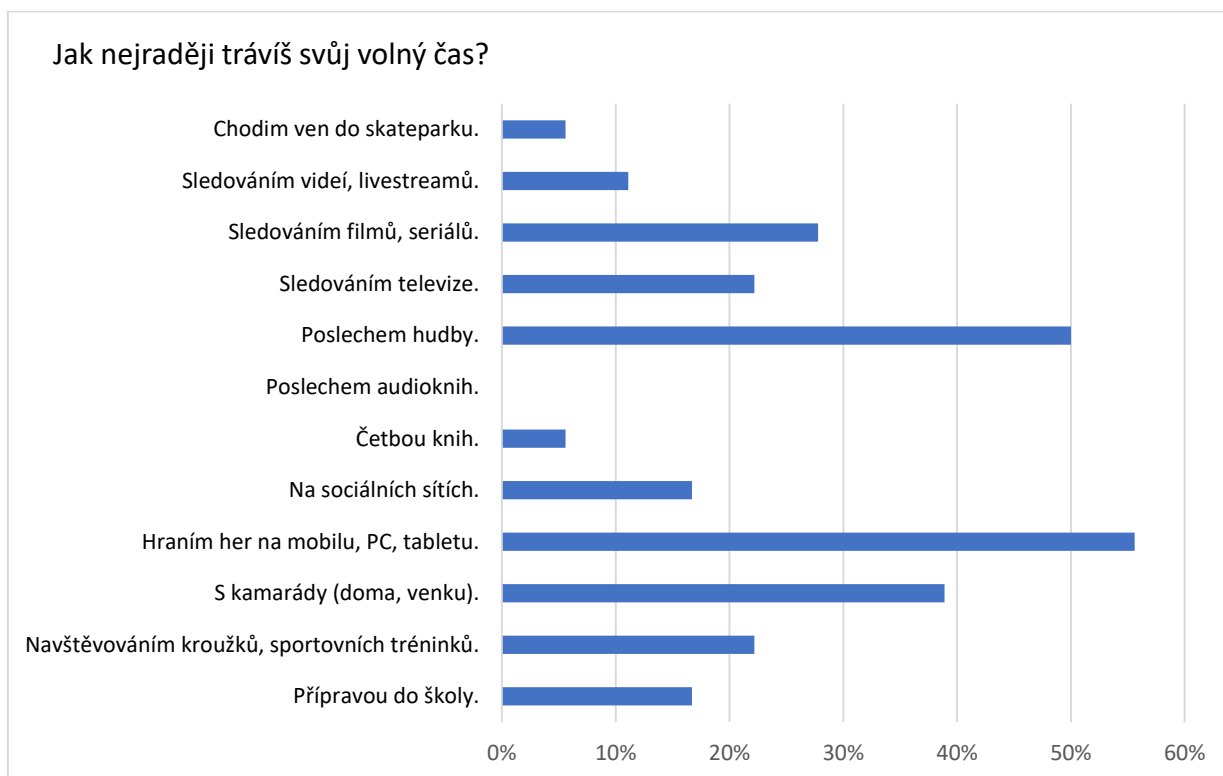
Závěr: Další práci s textem během školní výuky potvrdilo 100 % tázaných žáků. O textu si s rodiči v domácím prostředí povídá výrazně menší počet žáků, a to 27,7 %. Tvořivým činnostem se pak doma nevěnuje ani čtvrtina respondentů. Práce s textem ve školním prostředí tedy jasně převažuje nad prací s textem v domácím prostředí, a to jak v oblasti diskuse či rozpravy nad textem, tak v oblasti tvořivých a dalších činností. Hypotéza č. 7 tedy byla analýzou výše uvedených dat potvrzena.

### **Hypotéza č. 8:**

**Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ raději tráví svůj volný čas různými mediálními aktivitami (hry na mobilu/PC/tabletu, sociální sítě, sledování videí/livestreamů/televize/filmů/seriálů, poslech hudby) než četbou knih.**

Na základě studia odborné literatury lze konstatovat, že čtení knih u žáků sledované věkové skupiny nepatří mezi hlavní zábavné volnočasové aktivity (Gabal a Václavíková Helšusová, 2003, s. 10). Podkladem pro vyhodnocení výše uvedené hypotézy byla tazatelská otázka č. 5 (Jak nejraději trávíš svůj volný čas?). Respondenti u této otázky mohli zaškrtnout více odpovědí, maximálně však tři. Kritériem pro odečtení grafu byla výsledná četnost vybraných volnočasových aktivit, které vybraní žáci označili jako

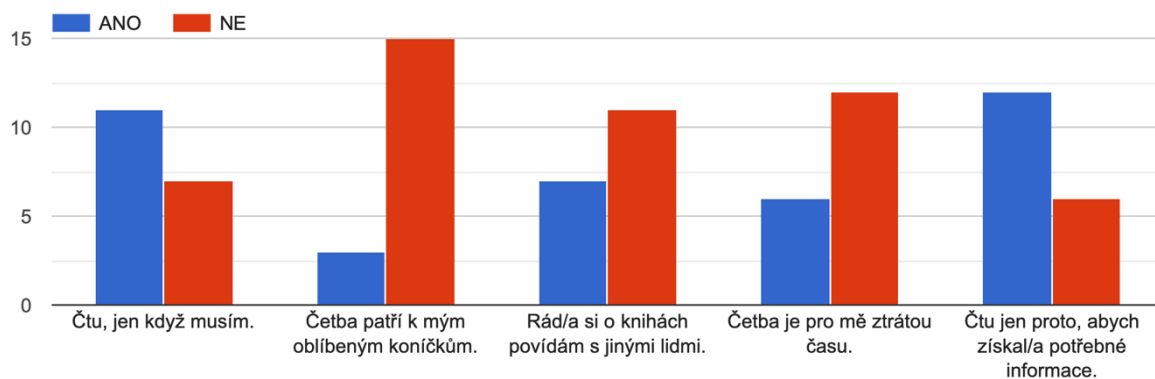
oblíbené. Z výsledků je patrné, že mezi nejoblíbenější volnočasové aktivity respondentů patří hraní her na mobilu, PC, tabletu (55,6 %), poslech hudby (50 %) a trávení času s kamarády (38,9 %). Četbu knih zařadil mezi oblíbené aktivity pouze jediný žák (5,6 %).



Graf 8 (Jak nejradyji trávíš svůj volný čas?)

U tazatelské otázky č. 7, která rovněž ověřovala oblibu četby u respondentů, si můžeme všimnout, že četbu jako oblíbený koníček označilo 16,7 % žáků. Vzhledem k tomu, že v tazatelské otázce č. 5 byl počet odpovědí limitovaný na tři, je možné se domnívat, že tito žáci upřednostňují jiné aktivity než četbu. V preferencích trávení volného času je tak četba pouze u jednoho žáka. Naproti tomu četbu za ztrátu času považuje většina žáků (67 %).

Vztah k četbě - u každého z následujících tvrzení rozhodni, zda s ním souhlasíš (ano), či nikoliv (ne):



Graf 9 (Vztah k četbě)

Závěr: Z analyzovaných dat vyplývá, že dotazovaná skupina žáků nejraději tráví svůj volný čas hraním her na mobilu, PC či tabletu. Ostatní mediální aktivity (sledování filmů, seriálů, televize...) se rovněž ukázaly být oblíbenějšími než četba knih. Hypotéza č. 8 tedy byla potvrzena.

### **Hypotéza č. 9:**

**Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ navštěvují knihovnu minimálně jednou do měsíce.**

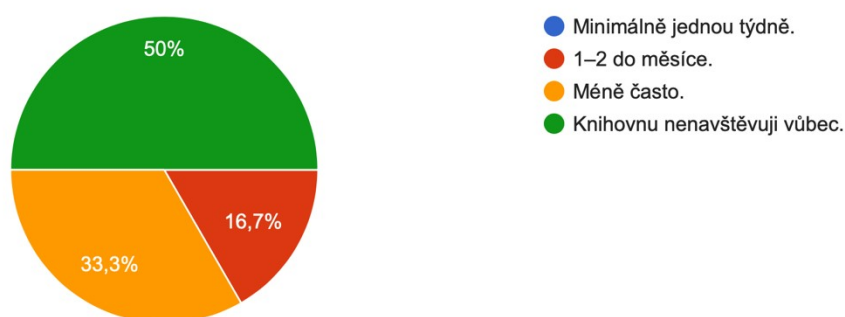
Základní škola, kterou respondenti navštěvují, nedisponuje vlastní knihovnou. Nejbližší pobočka městské knihovny se však nachází hned vedle budovy školy, a tak je pro žáky veřejná knihovna velmi dobře dostupná. I. Gabal a L. Václavíková Helšusová (2003, s. 45) konstatují, že děti oproti veřejným knihovnám navštěvují ty školní méně často. Výzkum uvedených autorů potvrdil, že polovina dětí staršího školního věku navštěvuje knihovnu pravidelně (Gabal a Václavíková Helšusová, 2003, s. 42). Na základě tohoto tvrzení tedy byla sestavena výše uvedená hypotéza.

Hypotézu ověřovala tazatelská položka č. 19 (Jak často navštěvuješ knihovnu?). Z přiloženého grafu níže (Graf 11) je patrné, že žádný z respondentů nenavštěvuje

knihovnu pravidelně alespoň jednou týdně. 1–2x do měsíce navštěvuje knihovnu 16,7 % tázaných. Z odpovědí těch, kteří knihovnu navštěvují, vyplývá, že navštěvují knihovnu méně často než jednou do měsíce. Polovina respondentů uvedla, že nenavštěvují knihovnu vůbec.

#### Jak často navštěvuješ knihovnu?

18 odpovědí



Graf 11 (Jak často navštěvuješ knihovnu?)

Závěr: Analýza dat poukázala na to, že pouze 16,7 % žáků 8. ročníku vybrané ZŠ navštěvuje knihovnu pravidelně alespoň jednou do měsíce. Ostatní žáci knihovnu navštěvují méně často (33,3 %) nebo vůbec (50 %). Hypotéza č. 9 tak byla vyvrácena.

## 9 Obsahová analýza

Žákovské interpretace probíhaly v rámci naplánované výukové jednotky, během které žáci pracovali s textem *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové. Plán této výukové lekce je blíže popsán níže. Obsahová analýza poté zkoumá odpovědi žáků na výzkumné otázky. Tato část výzkumu je kvalitativního charakteru. Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor v ohniskových skupinách s vybranými žáky a analýza žákovských prací.

Při interpretaci získaných dat jsou využity prvky otevřeného kódování dat. Pomocí pečlivého studia získaných dat se v této části práce pokusím zodpovědět předem stanovené výzkumné otázky. Údaje jsou zde rozebrány a pečlivě prostudovány, následným porovnáním dat sebraných v jednotlivých ohniskových skupinách jsou zjištěny podobnosti a rozdíly v interpretaci vybraného textu (srov. Strauss a Corbinová, 1999, s. 42). Interpretace žáků budou v práci představeny a na závěr porovnány s vlastní analýzou textu *Šťastná babyka*.

### 9.1 Výzkumné otázky

Na začátku šetření bylo položeno několik výzkumných otázek. Tyto výzkumné otázky odráží interpretační okruhy, které k žákovským interpretacím povedou. Na jejich základě obsahová analýza popisuje možné interpretace povídky *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové žáky druhého stupně ZŠ, což je jedním z hlavních cílů práce.

Do šetření byly zařazeny tyto výzkumné otázky:

1. Jak žáci interpretují hlavní postavy?
2. Se kterými postavami se ztotožňují a proč?
3. Jak se od sebe odlišuje faktický (empirický) a modelový (implicitní) čtenář?
4. Jak žáci interpretují konec povídky (šťastný/nešťastný) a proč?
5. Jakou situaci/období z běžného lidského života žákům text připomíná?

### 9.2 Interpretační analýza textu *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové

Následující kapitola analyzuje text *Šťastná babyka* od Daisy Mrázkové vybraný pro obsahovou analýzu. Nejprve věnuje souhrnné charakteristice textu, který se zaměřuje

na literárně historický kontext díla a genologickou charakteristiku. Následně práce analyzuje naratologii (jednotlivé kategorie: událost, postavy, prostor, čas, vypravěč) a poetiku (jazykové a kompoziční prostředky). Závěr kapitoly představuje didaktický potenciál vybraného textu.

### 9.2.1 Souhrnná charakteristika vybraného literárního textu

Tato kapitola nejprve zařazuje dílo do kontextu autorčiny tvorby a zároveň představuje literárně historický kontext vzniku díla. Další oddíl se zabývá genologií díla, poskytuje tedy zařazení vybraného textu k literárnímu druhu a žánru.

#### Literárně historický kontext

Autorka vybraného díla Daisy Mrázková se narodila v roce 1923. Mrázková byla českou malířkou, ilustrátorkou a autorkou knih pro děti. Studovala na pražské Uměleckoprůmyslové škole, její studium však bylo přerušeno uzavřením škol v roce 1944. Se svými výtvarnými pracemi se účastnila řady výstav. Věnovala se olejomalbě a kresbě. Spolu s manželem Jiřím Mrázkem byli členy výtvarné skupiny UB 12.

Od roku 1962 se autorka věnovala tvorbě dětských autorských knih. „Daisy Mrázková v nich geniálně skloubila abstraktní křehký svět svých maleb a kvašů s drobnou jakoby klasickou anglickou perokresbou a textem na pomezí poezie a prózy“ (*Ilustrátorka a autorka Daisy Mrázková odešla do nebytí po dlouhém naplněném životě*, Čítárny, 2020). Dílo Daisy Mrázkové se řadí do fantazijního proudu dětské prózy. Jednotlivým prvkem autorských pohádek vznikajících v období 60. let byla snaha o navázání kontaktu s dětskou fantazií. Převládá v nich humor, důraz na experiment a hru. Herní princip se promítá i do jazykové výstavby textů. Poetické pohádky Daisy Mrázkové nesou výrazný filozofický aspekt (Janoušek a kol., 2008, s. 534–535).

Povídka *Šťastná babyka* pochází ze sbírky *Auto z pralesa*, která byla vydána v roce 1975. *Auto z pralesa* obsahuje krátké povídky, ve kterých Mrázková poetizací malých obyčejných věcí z přírody či zahrady vytváří alegorie na velká témata. Dotýká se nejpodstatnějších otázek lidské existence, jako je samota, láska, strach, krása (*Auto z pralesa*, Baobab, b.r.).

## Literární druh a žánr

*Šťastná babyka* Daisy Mrázkové je neveršovaný literární text narativního typu. Text řadíme k epické próze, prostřednictvím vypravěče je čtenáři vyprávěn příběh o nalezení smyslu vlastní existence díky jednomu osudovému setkání. Nejedná se o folklorní epiku, tento autorský text je tedy řazen k epice umělé (Peterka, 2007, s. 247 a 262). Text však v subjektivně laděných popisech obsahuje i prvky lyrické. Jedná se zejména o pasáže popisující přírodu, které se nezaměřují na časový sled událostí, nýbrž na zážitky z popisovaných motivů (Peterka, 2007, s. 250):

„V lese byla mlha. Hustá listopadová mlha. Kdyby někdo tou mlhou letěl, narazil by na skálu. Byla porostlá mechem a křovím a v jednom žlábků po straně rostl nízký stromeček. Byla to babyka. Studená mlha, ticho, všecko se chystalo k zimnímu spánku. Zvířata se dávno schovala do pelíšků, brouci zalezli pod kůru, ještěrky do země. To je nejmoudřejší. Brzo už bude padat sníh. Všecko musí spát“ (Mrázková, 2016, s. 23).

*Šťastná babyka* je próza krátkého rozsahu směřující k účinku vycházejícího z jediné situace (Peterka, 2007, s. 266). Z genologického hlediska se jedná o povídku. V textu sledujeme jednu dějovou linii a omezený záběr reality daného fikčního světa. Důraz je zde kladen na naraci a výrazně se tu uplatňuje subjektivizovaný vypravěč. V nejužším pojetí je pro povídku charakteristický výběr klíčového životního momentu se zobecňujícím sklonem. Na rozdíl od románu tak povídka výběrově zobrazuje jednu hlavní postavu a jedinou situaci, která však postupně nabývá povahy klíčového okamžiku lidské existence (Mocná, Peterka, 2004, s. 515–516). V případě textu Daisy Mrázkové je v centru zobrazovaného fikčního světa antropomorfizovaná babyka, která nachází smysl své existence ve výchově slavičích mládřat. Právě to je klíčovým momentem pro naplnění jejího osudu.

V další genologické charakteristice povídky *Šťastná babyka* dílo spadá do kategorie literatura pro děti a mládež (dále LPDM). Do LPDM řadíme jak texty přímo adresované dětem a mládeži, tak i texty neintencionální, které byly původně určeny dospělému čtenáři. Druhotně se však staly součástí dětské četby. LPDM je určena přístupností, přitažlivostí a stimulativností pro adresáty nižší věkové kategorie (zpravidla 3–16 let). Oproti literatuře

pro dospělé je zde užší závislost textu na implicitním čtenáři (Mocná, Peterka, 2004, s. 360–361). Daisy Mrázková ukazuje dětem otázky lidské existence s využitím zvířecích a přírodních motivů, specifického jazyka a kompozice, které jsou blíže specifikovány dále v této kapitole. Postupy jsou voleny s ohledem na modelového čtenáře mladšího školního věku (6–10 let) (Peterka, 2007, s. 277).

## 9.2.2 Naratologie

Následující podkapitola analyzuje jednotlivé naratologické kategorie tak, jak je vymezuje např. Jiří Hrabal (2021, s. 9–16, 22–54) nebo Josef Peterka (2007, s. 199). Jedná se o kategorie události (příběh), vypravěč, postavy, prostor a čas. Peterka (2007, s. 231) označuje poslední dvě uvedené kategorie souhrnným termínem časoprostor, respektive chronotop.

### Příběh

Vybraný text je dějově uceleným, jednoduchým příběhem s jedinou zápletkou (Peterka, 2007, s. 202). Níže se pokusím postihnout téma příběhu a jeho minimální fabuli, tedy výchozí situaci, zápletku a rozuzlení (Peterka, 2007, s. 201).

V centru výchozí situace příběhu je hlavní postava babyka, která osaměle roste na nehostinné skále, kam byla jako semínko zaváta větrem. Právě zde rezonuje téma osudovosti:

„Mohla za to, že ji vítr zanesl zrovna do toho žlábků? Nemohla. Vítr se neptá semínek, kde se chtějí usadit. Někam je zanesl a tady buď! A každý musí růst na tom místě, na které se dostal. A tak se babyka zakořenila na skále. Měla tam málo místa, málo země, málo vláhy. – **At'si**, řekla tvrdohlavě a pevně se držela“ (Mrázková, 2016, s. 23).

Babyka touží po tom, vzepřít se svému osudu a vyrůst, to se jí však nedaří:

„A zelenala se, co mohla, jenže zůstávala malá. Měla drobné lístečky. Bouřky několikrát ulomily vršek, takže byla nízká a zkroucená. – **At'si, at'si, at'si**, říkala si“ (Mrázková, 2016, s. 23; zvýraznila P. Š.).

Zvrat však nastává, když se v koruně stromu uhnízdí pár slavíků. Právě setkání babyky se slavíky tvoří důležitou zápletku v příběhu, jedná se nevratnou změnu výchozí

situace (Peterka, 2007, s. 201). Babyka se zprvu snaží od hnízdění ve své koruně slavíky odradit. Není si jistá, že by mohla být pro slavíky dost dobrá na to, aby si v její koruně mohli vytvořit domov a zřejmě se bojí, že neobstojí. Patrná tu je nedůvěra babyky v sebe samou:

„- Hledáme si místo na hnízdo, vysvětlovali. Chtěla bys nás, babyko?

- Jsem moc malá, řekla **nejistě**.

- To nevadí. Hlavně, že sem nikdo nemůže.

- Jsem moc nízká, řekla babyka.

- To je výhoda, řekli slavíci, aspoň tě nevyvrátí vítr!

- Jsem snad moc zkroucená, řekla ještě babyka.

- Ach, to se právě hodí, řekli slavíci a začali nosit na hnízdo“ (Mrázková, 2016, s. 25; zvýraznila P.Š.).

Poté, co se slavíci na stromě uhnízdí, vytrhnou babyku z její nejistoty. Slavíci v hnízdě snesou vajíčka a když se slavičí mláďata vylíhnou, babyka o ně citlivě pečuje a chrání je. Její vnímání sebe sama se obrací. Začne věřit, že žádný jiný strom by nedokázal slavíky chránit tak dobře jako ona. Ve svém soužití se slavíky a péči o ně nachází babyka nový smysl života. Slavičí hnízdo bedlivě střeží jako jakési tajemství, na které je v povídce několikrát odkazováno. Tím je zřejmě zdůrazněno, o jak vážný úkol se jedná:

„Hnízdečko bylo její tajemství. Houpala je a držela je a při dešti nad ním dělala hustou stříšku. Žádný jiný strom by to nebyl dokázal tak dobře, protože žádný neměl větve tak husté a listy tak tuhé jako ona. A sladký slavičí zpěv provázel babyku po všechny noci. Když se malí slavičci vyklubali, neznala se babyka samou radostí“ (Mrázková, 2016, s. 26).

V srpnu už slavičí mláďata umí létat, slavičí rodiče mluví o odletu do teplých krajin. Slavičí odlet není formulován explicitně, autorka zde nedořikává, co touha po návštěvě „jakési vzdálené horké země“ pro babyku vlastně znamená:

„Čím dále tím častěji teď vykládali staří slavíci o jakési vzdálené horké zemi, kde rostou palmy a pomerančovníky, a bylo jasné, že mají tisíc chutí tam letět na návštěvu. (...) A pak si staří slavíci sedli vedle sebe na nejvyšší větev a dívali se na oblohu, jako by tam něco viděli, a mladí si sedli vedle nich a babyka už věděla, co to znamená“ (Mrázková, 2016, s. 27).

Rozuzlení povídky dodává realistický nádech. Odlet slavíků je v souladu s přirozeným řádem věcí, který je reprezentován líčením přírodního cyklického času:

„A březové listí po lese začalo žloutnout a buky začaly zlátnout a hnědnout. Potom přišly deště a vítr a listí opadávalo a bylo čím dál chladněji. Zrána bývaly větve i skála celé bílé od jinovatky. (...) A chystala se na zimu. Stáhla mizu hluboko do kořenů. Podívala se spokojeně na špičky svých větví, kde měla pěkné nové pupeny, pevně svinuté a slepené, připravené na příští jaro. **Všecko bylo v pořádku**“ (Mrázková, 2016, s. 28; zvýraznila P.Š.).

Na konci povídky je naznačeno, jaké pocity by mohli ve čtenáři zůstat. Smutné vyznění povídky je však záhy popřeno. Čtenář se s povídkou loučí s vědomím, že babyka splnila svůj životní úkol – vychovala mladé slavíčky. Smysl její existence tak byl naplněn:

„Kdyby někdo mohl vidět tou těžkou mlhou, viděl by už jen mokrou černou skálu a na jejím boku holý strůmek. **Snad by se mu to zdálo smutné. Ale nebylo to smutné.** Babyka **šťastně** usínala a **těšila** se na jaro a její větve i ve spánku pevně objímaly slavičí hnízdo, své velké tajemství, nejsladší tajemství, jaké strom může mít“ (Mrázková, 2016, s. 28; zvýraznila P.Š.).

## Vypravěč

Jedním z promluvových zdrojů, ze kterého narativní text pochází, je vypravěč. Fikční svět se formuje z informací, které obsahuje vypravěčova promluva, zároveň vypravěč řídí celkovou výstavbu narativního textu. Funkce vypravěče je tedy konstrukční a kontrolní (Doležel, 1993, s. 10). V povídce *Šťastná babyka* stojí vypravěč mimo fikční svět, není součástí příběhu, jedná se tedy o vypravěče heterodiegetického (Kubíček, 2007, s. 80). Promlouvá v er-formě a externí pozici tak zachovává. Zároveň tím signalizuje odstup od příběhu. Ve vyprávění se však uplatňuje fokalizace, vypravěč události

prezentuje a hodnotí z vnitřní perspektivy hlavní postavy – babyky. Jedná se tedy o variaci personálního vyprávěče nazývaného reflektor (Peterka, 2007, s. 213). V ukázce níže je příkladem prostředku subjektivizace kvalifikující adverbialie, které vyjadřuje osobní hodnocení hlavní postavy (Doležel, 1993, s. 29):

„Podívala se **spokojeně** na špičky svých větví, kde měla pěkné nové pupeny, pevně svinuté a slepené, připravené na příští jaro. Všecko bylo v pořádku“ (Mrázková, 2016, s. 28; zvýraznila P.Š.).

Toto subjektivně laděné vyprávění v er-formě využívá polopřímou řeč, která stírá rozdíl mezi pásmem vyprávěče a pásmem hlavní postavy. Polopřímá řeč má formální rysy řeči nepřímé, zároveň ji však její situační bezprostřednost přibližuje řeči přímé (Peterka, 2007, s. 137):

„Musí se usnout dřív, než přijde sníh. Sníh a mráz, to se všecko zaspí“ (Mrázková, 2016, s. 28).

## **Postavy**

Analýza postav sleduje dvě vzájemně podmíněné otázky – funkci, kterou postavy v příběhu mají, a jejich charakterizaci, tedy jakým způsobem se během literárního vyprávění postavy utvářejí (Hrabal, 2021, s. 44).

Ve fikčním světě povídky jsou přítomny postavy antropomorfizovaných slaviček a stromu – babyky. Vyprávěcími jmény těchto postav jsou jejich rodová jména (Hrabal, 2021, s. 44). Jejich rysy můžeme vyvozovat zejména z jednání, v případě hlavní postavy i z jejího zobrazeného myšlení (Hrabal, 2021, s. 46). V textu jsou tedy využity zejména prostředky charakteristiky nepřímé:

„– Nedívejte se dolů, radila jim babyka. – Dívejte se na moje větve. Skočte sem a skočte sem. Nebojte se. Já vás nedám“ (Mrázková, 2016, s. 26).

Jak již bylo zmíněno, fokálním subjektem vyprávění je babyka, kterou tedy lze považovat za postavu hlavní. Jedná se o postavu jednající a vývojovou (Hrabal, 2021, s. 51). Mezi její rysy od začátku patří snaha vzepřít se osudu. I přes nehostinné podmínky se stále snaží růst. Hledá smysl své existence, opakovaná selhání v ní vzbuzují pochybnosti o sobě samé. To se v příběhu projeví během prvního setkání se slavičkou, jak již bylo

zmíněno výše. Babyka touží být užitečná a ve starostlivosti o mlád'ata nalézá náplň svého života. Zároveň díky tomu, že ob stojí v ochraně hnízda a ve výchově mlád'at mění pohled na sebe samu a nalézá chybějící sebejistotu:

„Žádný jiný strom by to nebyl dokázal tak dobře, protože žádný neměl větve tak husté a listy tak tuhé jako ona“ (Mrázková, 2016, s. 26).

Šestice slavíků – dva dospělí, kteří se na babyce uhníždili, a jejich mlád'ata, která se vyklubala ze čtyř vajíček – v příběhu postrádá „hlas“ a nejsou fokálním subjektem vyprávění, považujeme je proto za postavy vedlejší. Ve vyprávění není zobrazeno jejich myšlení. Jsou postavami jednajícími, mlád'ata slavíků lze považovat za postavy vývojové, avšak dospělý pár slavíků vnímáme spíše jako postavy statické. Slavíci společně plní jednu roli (Peterka, 2007, s. 217). Tou je vymanění hlavní postavy z jejího osudem předurčeného osamělého života na nehostinné skále a pomoc k nalezení skutečného smyslu její existence.

Charakteristika slavíků je v textu zobrazena minimálně. Slavičí rodiče jsou pečující, láskyplní a umí krásně zpívat:

„A seděla na nich lehounce a zahřívala je svým načepýřeným peřím, takže vajíčka byla jako mezi polštáři. A noc co noc usedal slavík na nejvyšší větvi babyky a zpíval a zpíval. Byly to písně pro slavičí maminku. Proč jí zpíval? Protože jí měl rád. A protože bylo krásně. A protože bylo jaro. A protože se těšil na své děti. (...) A sladký slavičí zpěv provázel babyku po všechny noci“ (Mrázková, 2016, s. 25–26).

Mlád'ata slavíků jsou nepřímou charakterizována jako zvědavá, v textu je vykreslena jejich rostoucí odvaha přicházející s čím dál tím větším zájmem o vnější svět:

„A vždycky, když se slavičci příliš vrtěli v hnízdě a nahýbali se přes okraj, babyka je přidržela. A když se chtěli vybatolit ven, vstrčila je zpátky do hnízda. (...) Ale slavičci měli čím dál víc kuráže. Jednou prostě vylezli z hnízda a zůstali sedět na větvi“ (Mrázková, 2016, s. 26).

## Časoprostor

Naratologické kategorie času a prostoru jsou v příběhu těsně spjaty, proto je v následující analýze užíván termín časoprostor (Peterka, 2007, s. 231).

Autorka pro vyprávění používá minulý čas, příběh je vyprávěn chronologicky, dodržuje se tedy přirozená logika po sobě jdoucích událostí (Peterka, 2007, s. 205). Na začátku povídky se však objevuje retrospektivní pasáž, která vykresluje vzpomínku hlavní postavy:

„Pamatovala se, jak byla semínko a vznášela se ve větru. Mohla za to, že ji vítr zanesl zrovna do toho žlábků? Nemohla. Vítr se neptá semínek, kde se chtějí usadit. Někam je zanesa a tady buď! A každý musí růst na tom místě, na které se dostal. A tak se babyka zakořenila na skále“ (Mrázková, 2016, s. 23).

Téma příběhu je v povídce rozvíjeno na pozadí cyklického přírodního času. Začátek textu popisuje listopadovou krajinu, která se připravuje na zimní spánek. Koloběh přírody a cyklický čas se dostává do popředí dále v příběhu. Text je vázán k jednomu konkrétnímu prostředí, kterým je u lesa nacházející se skála, na níž babyka roste, nejde však o místo geograficky konkrétní. Autorka často při popisu časoprostoru v příběhu vybere přírodní motiv, prvek, který časoprostor asociuje. Čtenáři zde tedy nenabízí líčení přírodní scenérie, ale využívá jeho imaginaci:

„Když přišel srpen a jeřabiny začaly červenat“ (Mrázková, 2016, s. 27).

Stejně autorka zachází i s momentem slavičího odletu:

„Čím dále tím častěji teď vykládali staří slavíci o jakési vzdálené horké zemi, kde rostou palmy a pomerančovníky, a bylo jasné, že mají tisíc chutí tam letět na návštěvu. (...) A pak si staří slavíci sedli vedle sebe na nejvyšší větev a dívali se na oblohu, jako by tam něco viděli, a mladí si sedli vedle nich a babyka už věděla, co to znamená“ (Mrázková, 2016, s. 27).

Cyklický čas zde tedy tvoří důležitý rámec, v němž se celý příběh odehrává:

„Studená mlha, ticho, všecko se chystalo k zimnímu spánku. Zvířata se dávno schovala do pelíšků, brouci zalezli pod kůru, ještěrky do země. To je nejmoudřejší. Brzo už bude padat sníh. Všecko musí spát“ (Mrázková, 2016, s. 23).

Určitý typ časoprostoru spatřujeme i v babyce jako takové. Je na ní umístěno slavičí hnízdo a výchova slavičích mláďat se odehrává právě zde. Babyka představuje důvěrný prostor domova a zdůrazňuje zakotvení v bezpečí, což je charakteristické pro chronotop idyly. Zobrazením idyly autorka zasazuje příběh do prostředí českého. Česká literatura má kvůli chybějící zkušenosti moře a sepjetí se středoevropským biedermeierem tradičně k idyle blíže než k chronotopu dobrodružství, které předpokládá cizí nebezpečný svět a odklon od obvyklého řádu života (Peterka, 2007, s. 231–233).

### 9.2.3 Poetika

Následující podkapitola se zabývá poetikou díla. Analyzuje kompoziční prostředky a prostředky jazykové podle jednotlivých jazykových rovin.

Kompozice textu je asymetrická, výchozí situace je výrazně méně rozsáhlá než události následující po prvním dějovém zvratu, tedy setkání babyky a slavíků. Při popisu této události se uplatňuje repetice. Opakují se zde tři variace repliky, ve které se babyka slavíky pokouší nesměle odradit od hnízdění v její koruně:

„- Hledáme si místo na hnízdo, vysvětlovali. Chtěla bys nás, babyko?

- **Jsem moc malá, řekla nejistě.**

- To nevadí. Hlavně, že sem nikdo nemůže.

- **Jsem moc nízká, řekla babyka.**

- To je výhoda, řekli slavíci, aspoň tě nevyvrátí vítr!

- **Jsem snad moc zkroucená, řekla ještě babyka.**

- Ach, to se právě hodí, řekli slavíci a začali nosit na hnízdo“ (Mrázková, 2016, s. 25; zvýraznila P.Š.).

Opakování se uplatňuje i v závěru povídky, kde intenzifikuje událost loučení slavíků a babyky:

„**Sbohem**, babyko, řekli staří slavíci a vzlétli, a **sbohem, sbohem**, babyko, volali mladí a letěli za nimi, a to bylo rozloučení“ (Mrázková, 2016, s. 28; zvýraznila P.Š.).

Nejvýrazněji se v příběhu uplatňuje paralela, respektive rozvitá analogie mezi lidským životem a koloběhem přírody (Peterka, 2007, s. 184). Jak už bylo zmíněno, péče o slavičí mláďata, která se pro babyku stala smyslem bytí, je zde vykreslována analogicky k lidské lásce k rodině. Stejně tak opouštění rodného hnízda s ujištěním, že je i přes pocit smutku a osamění je zachován přirozený pořádek věcí, může připomínat situaci běžnou i pro lidský život. Analogie se uplatňuje také mezi alegorizovanou přírodou a lidským světem v motivech domova, lásky a odchodu.

Text je psán spisovnou češtinou. Nalezneme v něm zvukomalebná citoslovce (*hup, hup, frrrr*), což je příznačné pro LPDM (Peterka, 2007, s. 130). Na lexikální rovině převládají výrazy expresivní. Četné jsou zdobněliny („stromček, ve žlábků, do pelíšků, semínek, lístečky, v korunce, hnízdečko, proutky, stříšku, slavičci, větvičky, drápky, ptáčky, strůmek“). Zdobnělina „slavičci“ slouží k pojmenování slavičích mláďat, dospělí jsou nazýváni neutrálním výrazem. V textu se dále objevuje expresivní výraz „maminka“. Expresivitu danou intenzifikačními příponami nalezneme i u přídavných jmen a příslovčí „maloučko, malinká, lehounce“. Expresivní výrazy a frekvence zdobnělin je volena s ohledem na modelového čtenáře mladšího školního věku. Subjektivního mínění hlavní postavy se v textu projevuje také užitím kvalifikačních výrazů. V ukázce níže je kvalifikační příslovce užito v polopřímé řeči (Doležel, 1993, s. 29):

„**Dobře** že jsou slavíci pryč, myslela si babyka. Jak by tohle vydrželi?“ (Mrázková, 2016, s. 28; zvýraznila P.Š.).

Jak již bylo zmíněno, v příběhu vystupují antropomorfizované postavy, v textu se tedy značně uplatňuje personifikace (slavičí „se chtěli vybatolit“). V ukázkách níže je patrné, že prostřednictvím personifikovaného jednání postav se dozvídáme něco o jejich rysech. Projevuje se zde již zmíněná starostlivost hlavní postavy:

„A vždycky, když se slavičci příliš vrtěli v hnízdě a nahýbali se přes okraj, babyka je **přidržela**. A když se **chtěli vybatolit** ven, **vstrčila** je zpátky do hnízda“ (Mrázková, 2016, s. 26; zvýraznila P.Š.).

V textu se několikrát opakuje to, že babyka „střeží tajemství slavičího hnízda“. Může se jednat o metaforicky vyjádřené pochopení smyslu bytí a koloběhu života. Babyka „tajemství střeží“, protože si je vědoma závažnosti těchto hodnot:

„Babyka šťastně usínala a těšila se na jaro a její větve **i ve spánku** pevně **objímaly** slavičí hnízdo, své velké tajemství, nejsladší tajemství, jaké strom může mít“ (Mrázková, 2016, s. 28; zvýraznila P.Š.).

V souvislosti s objevující se personifikací je zajímavé obrazné vyjádření „někdy jim šuměla veselé malé pohádky“ (Mrázková, 2016, s. 26). Sloveso je zde záměrně užito v přeneseném významu („vyprávěla“) a svou zvukomalebností text oživuje.

Na syntaktické rovině v povídce dominují jednoduché věty a souřadná souvětí, čímž se vyprávění blíží mluvenému projevu. Prvek mluvenosti nese i výrazně uplatňující se polysyndeton, záměrné opakování spojky „a“. Opět se jedná o volbu jazykových prostředků podřízenou modelovému čtenáři mladšího školního věku (Peterka, 2007, s. 131–132):

„**A** noc co noc usedal slavík na nejvyšší větvi babyky **a** zpíval **a** zpíval. Byly to písně pro slavičí maminku. Proč jí zpíval? Protože ji měl rád. **A** protože bylo krásně. **A** protože bylo jaro. **A** protože se těšil na své děti“ (Mrázková, 2016, s. 26; zvýraznila P.Š.).

V textu se objevují řečnické otázky, které vyjadřují v polopřímé řeči běžnou expresi (Doležel, 1993, s. 28). Jejich prostřednictvím vypravěč ve fokalizovaném vyprávění sděluje, co si postava myslí (Hrabal, 2021, s. 52).

„Mohla za to, že jí vítr zanesl zrovna do toho žlábků?“ (Mrázková, 2016, s. 23),  
„Proč jí zpíval?“ (Mrázková, 2016, s. 25).

V textu je dále využito osamostatňování větných členů. Využití tohoto syntaktického prostředku implikuje dětského modelového čtenáře. Filozofické téma je předloženo na dramatickém příběhu, přičemž samostatné větné členy v příběhu udržují napětí a esteticky text ozvláštňují (Štěpánik, 2020, s. 224):

„Byli to dva slavíci, celí udýchaní“ (Mrázková, 2016, s. 24).

Pro styl autorky je příznačné využití čtenářovy imaginaci. Patrné je to v pasážích popisujících danou roční dobu. Autorka využívá metonymii tím, že vybere motiv typický pro dané období:

„Když přišel srpen a jeřabiny začaly červenat“ (Mrázková, 2016, s. 27), „A březové listí po lese začalo žloutnout a buky začaly zlátnout a hnědnout“ (Mrázková, 2016, s. 28).

Takové zkratkovité vyjádření však naprosto postačuje pro vykreslení atmosféry v tomto příkladu srpnových dní. Obdobně silným stylistickým prostředkem je záměrně nedořečená pasáž v závěru povídky:

„A pak si staří slavíci sedli vedle sebe na nejvyšší větev a dívali se na oblohu, jako by tam něco viděli, a mladí si sedli vedle nich a babyka už věděla, co to znamená“ (Mrázková, 2016, s. 28).

Pasáž, ve které se slavíci chystají k odletu do teplých krajín, autorka úplně vynechá a rovnou popisuje loučení:

„- Sbohem, babyko, řekli staří slavíci a vzlétli, a sbohem, sbohem, babyko, volali mladí a letěli za nimi, a to bylo rozloučení“ (Mrázková, 2016, s. 28).

#### **9.2.4 Didaktický potenciál**

Následující podkapitola se pokouší postihnout didaktický potenciál vybrané povídky. Cílem je vysvětlit, co může čtenář v četbě prožít a jak může povídka obohatit jeho poznání (Hausenblas, 2006, s. 40).

Povídkou rezonují životně důležité otázky, se kterými autorka čtenáře seznamuje prostřednictvím příběhu zasazeného do známého idylického chronotopu. Antropomorfizované postavy a alegorizovaná příroda tvoří pro dětského implicitního čtenáře dobře známé literární prostředí, ve kterém autorka rozvíjí závažná témata dotýkající se podstaty lidského života. Mezi klíčové pojmy, které lze v textu nalézt, patří starostlivost, péče, obětavost a touha po tom být užitečný. Tyto pojmy v textu spatřujeme v souvislosti s vyobrazením osudovosti a tajemství koloběhu života. Velkou myšlenku povídky, kterou mohou žáci během četby prožít a která může obohatit jejich poznání, je tedy možné formulovat takto: Důležitým životním úkolem, který naplňuje osud jedince, je

starostlivost a péče o druhé. Ta nás může vést k poznání sebe sama a změnit náš pohled na některé nezvratitelné zákonitosti života.

Modelovým čtenářem je žák mladšího školního věku (6–10 let), na kterého se autorka obrací zejména výběrem antropomorfovaných postav, chronotopu a prostřednictvím výběru jazykových prostředků implikujících mluvený jazyk a zvyšujících napětí příběhu. Pro výzkum však byli vybráni žáci 8. ročníku ZŠ, pro které jsou uvedena velká témata rezonující textem atraktivní. Předpokládám, že žáci staršího školního věku budou díky vybudovaným prekonceptům z oblasti interpretace a práce s textem schopni výše zmíněné klíčové pojmy identifikovat a pojmenovat.

### 9.3 Výuková jednotka (příprava, realizace, reflexe)

Interpretace se uskutečnila během připravené výukové jednotky v rámci standardní výuky ve vybrané třídě 8. ročníku na ZŠ Marjánka. Níže je představena příprava této výukové lekce spolu s poznámkami komentujícími průběh lekce. Ty jsou odlišeny modrou barvou. Součástí této podkapitoly je i má reflexe výukové jednotky.

Příprava vychází z modelu E–U–R, jehož teoretické ukotvení předkládá kapitola 3 v teoretické části této práce.

#### **Příprava:**

**Vyučovací jednotka:** 45 minut

**Metody:** Práce ve skupinách, diskuse, individuální práce, tvořivé psaní.

**Východiska:** Žáci povídku *Šťastná babyka* neznají. Nejsou seznámeni s dílem autorky Daisy Mrázkové.

Žáci zaznamenávají a převypráví děj textu.

Žáci formulují hlavní myšlenku textu.

**Cíle:** Žák:

- převypráví děj;
- určí a charakterizuje hlavní postavu příběhu;

- formuluje nosnou myšlenku textu;
- nalezne souvislosti mezi tématem textu a lidským životem;
- zformuluje své dojmy z četby.

#### **Vazba na RVP ZV:**

Klíčové kompetence a průřezová témata: Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální; Osobnostní a sociální výchova.

Mezipředmětové vztahy: Etická výchova, Člověk a příroda (vzhledem k chronotopu a postavám povídky)

#### Očekávané výstupy RVP ZV:

Žák:

- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla;
- formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby a názory na umělecké dílo;
- tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.

#### Učivo RVP ZV:

- tvořivé činnosti s literárním textem – interpretace literárního textu, vytváření vlastních textů;
- způsoby interpretace literárních děl.

#### **Plán lekce:**

- Žáci se rozdělili do čtyř skupin, dvě skupiny byly čtyřčlenné, dvě tříčlenné. Tyto skupiny tvoří ohniskové skupiny pro sběr výzkumných dat. V těchto skupinách žáci pracovali v průběhu celé výukové jednotky.
- Před začátkem hodiny byli žáci informováni, že proběhne hodina zaměřená na čtení textu a že budou po celou dobu pracovat ve skupinách. Povaha textu přiblížena nebyla.

- Pro každou skupinu jsem vytvořila pracovní list, který obsahoval počáteční úryvek pro evokační fázi a všechny otázky, které jsou níže v přípravě vypsány.
- Každý žák ve fázi Uvědomění si významu informací dostal vytištěný text celé povídky *Šťastná babyka*.

### 1. Evokace (10 minut)

- Žáci si přečtou začátek příběhu:

*V lese byla mlha. Hustá listopadová mlha. Kdyby někdo tou mlhou letěl, narazil by na skálu. Byla porostlá mechem a křovím a v jednom žlábků po straně rostl nízký stromeček. Byla to babyka.*

- Předtištěný úryvek byl součástí pracovního listu, který dostal každý žák. V této fázi si každý žák přečetl vybraný úryvek samostatně.
- Žáci budou tázáni, co si představí pod slovem *babyka*, čímž ověřím porozumění tomuto slovu. Pro případ potřeby vysvětlení bude připraven i elektronický vizuální podklad.<sup>2</sup>
  - Žáci sami na základě textu dokázali odvodit, že babyka je strom. Po čtení jim byl obrazový podklad promítnut.
- Na základě úryvku budou žáci ve skupinách předvídat, jaký text budou číst.
- Každá skupina měla pět minut na prodiskutování odpovědí na otázky níže, které byly předtištěné na pracovním listu. Žáci byli vyzváni, aby si jako skupina zapisovali poznámky. Každá skupina pak své odpovědi sdílela před celou třídou, čímž byla žákům poskytnuta možnost diskutovat a reagovat na poznámky ostatních skupin.
- Níže jsou modrou barvou stručně zaznamenány odpovědi na dané otázky jednotlivých skupin. Záznam jsem provedla na základě písemného zápisu odpovědí žáků, který jsem pořizovala během výukové lekce, a poznámek žáků, které si zapisovali do pracovního listu.

---

<sup>2</sup>[https://www.google.com/search?q=babyka&client=safari&rls=en&sxsrf=APq-WBunUgD68yLPUgNHZD7-Lup7iwBMFg:1645956478363&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjWk9XZ0Z\\_2AhUF7aQKHWhDBvIQ\\_AUoAXoECAIQAw&biw=1440&bih=725&dpr=1](https://www.google.com/search?q=babyka&client=safari&rls=en&sxsrf=APq-WBunUgD68yLPUgNHZD7-Lup7iwBMFg:1645956478363&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjWk9XZ0Z_2AhUF7aQKHWhDBvIQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1440&bih=725&dpr=1) [vid. 2022-04-13]

- O jaký typ textu se bude jednat? Podle čeho tak soudíte?

Všechny skupiny s výjimkou skupiny č. 2 se shodli na odpovědi „lyrická próza“, jako doklad svých tvrzení uváděli, že je text psán v odstavcích a ukázka má nedějový ráz.

Skupina 2 uvedla, že text je pohádka, žáci však nedokázali doplnit, podle čeho tak soudí.

- Jaké bude téma textu?

Skupina 1: Mlha.

Skupina 2: O babyce.

Skupina 3: Počasí.

Skupina 4: V lese je mlha.

- Co se v textu bude odehrávat?

Všechny čtyři skupiny shodně uvedly, že text bude o mlze (zaznělo např. „Bude mlha“). Vzhledem k tomu, že žáci v jedné z otázek výše předvíдали nedějový charakter textu, své odpovědi o tom, co konkrétně se bude dít, dále nerozváděli.

- Kde se bude příběh odehrávat?

Skupiny 1, 2, 4 uvedly les, skupina 3 označila jako místo děje přírodu.

- Kdo bude hlavní postava příběhu?

Skupiny 1, 3, 4 označily jako hlavní postavu příběhu mlhu. Skupina 2 ve své předpovědi uvedla babyku.

- Komu je text určen?

Skupina 1: Lidem, kteří mají rádi přírodu, asi ve věku dospívajících.

Skupina 2: Dětem.

Skupina 3 a 4: Dospívajícím.

## 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ (23 minut)

- Následuje četba celé povídky. Byl zvolen způsob hlasitého čtení před celou třídou, jednotliví žáci se během čtení střídali. Každý žák opět dostal výtisk textu k dispozici. Text tvoří přílohu této diplomové práce v podobě, v jaké jej dostali žáci dostali ke čtení.

- Následně budou žákům do skupin zadány následující otázky a úkoly, které umožní ověřit předpovědi:

- Jednou až dvěma větami shrňte hlavní myšlenku textu.

Skupina 1: Největší tajemství stromu je hnízdo.

Skupina 2: Pohádka o tom, jak babyka a slavíci mají tajemství.

Skupina 3: Babyka vychovala slavíky, kteří odletěli do teplých krajín.

Skupina 4: Pohádka o zvířatech.

- O jaký žánr se jedná? Podložte své tvrzení vhodnými argumenty.

Všechny skupiny s výjimkou skupiny 3, která argumenty uvést nedokázala, svá tvrzení dokládala výskytem personifikace.

Skupina 1: Pohádka, protože je tam mluvící strom.

Skupina 2: Fantasy – je tam mluvící strom a zvířata.

Skupina 3: Povídka nebo báchorka (žáci argumenty neuvedli).

Skupina 4: Pohádka, protože tam mluví strom.

- Určete hlavní a vedlejší postavy. Doložte na textu.

Ve všech skupinách žáci označili jako hlavní postavu příběhu babyku, jako zdůvodnění uváděli to, že tuto postavu vnímali v textu po celou dobu čtení. Při označování vedlejších postav se odpovědi jednotlivých skupin lišily.

Skupina 1: Hlavní postava je babyka, vedlejší slavíci. Babyka je v názvu, navíc slavíci vstoupí do příběhu později než babyka. Pak také zase odejdou. Babyka je v příběhu od začátku až do konce.

Skupina 2: Hlavní postava je babyka, protože je v textu celou dobu. Vedlejší slavíci a skála, v příběhu vystupují, ale ne celou dobu.

Skupina 3: Hlavní postava je babyka, rodina slavíků a skála jsou vedlejšími postavami. O babyce se mluví nejvíc, proto je hlavní postavou příběhu.

Skupina 4: Hlavní postava je babyka, vedlejšími postavami jsou slavíci. O babyce se mluví celou dobu.

- Určete, kdo je vypravěčem příběhu. Doložte své tvrzení na textu.

Všechny čtyři skupiny uvedly, že v příběhu je vypravěč ve 3. osobě.

Skupina č. 1 doplnila, že vypravěčem by mohla být skála, ale žáci uvedli, že nevědí, jak tvrzení doložit na textu.

- Komu je text určen? Jak to poznáme? Jaké jazykové prostředky nám napovídají? Svá tvrzení doložte textem.

Všechny skupiny shodně uvedly, že text je určen dětem.

Skupina 1: Text je určen dětem, protože se v něm vyskytují zdrobněliny a nejsou v něm vulgarismy.

Skupina 2: Text je určen dětem, vystupuje zde mluvící strom a ptáci.

Skupina 3: Žáci rovněž uvádí dětského čtenáře jako implicitního, tvrzení zdůvodňují výskytem zdrobnělin v textu, dále mluvícím stromem a zvířaty, které v příběhu vystupují.

Skupina 4: Text je určen pro mladší děti. Jako doklad o tvrzení žáci uvádějí žánr, kterým je pohádka.

- Kde a kdy se příběh odehrává? Doložte na textu.

Všechny skupiny se shodly na tom, že příběh se odehrává na skále. Svá tvrzení zdůvodňovaly zmínkou o skále, která se objevuje na začátku textu. Určení času se u jednotlivých skupin lišilo:

Skupina 1: Jaro – na jaře slavíci přiletěli, příběh pokračuje v létě a na podzim, kdy spolu babyka a slavíci pobývají, během podzimu pak odletěli. Příběh se odehrává na skále.

Skupina 2: Příběh se odehrává na skále v zimě podle popisu přírody na začátku textu.

Skupina 3: Příběh se odehrává na skále. Podle popisů přírody v textu se příběh odehrává v průběhu celého roku.

Skupina 4: Žáci uvedli, že se příběh odehrává během celého roku, začíná ale v listopadu, což je zmíněno na začátku příběhu. Na začátku textu je uvedeno i to, že se příběh odehrává na skále.

- Jak na vás text působí? Je napínavý, nebo ne? Svá tvrzení zdůvodněte.
  - Všechny skupiny na doplňující otázku *Je napínavý, nebo ne?* odpověděly, že by text mohl být napínavý pro děti na prvním stupni základní školy. Napínavost pro žáky představuje situace, kdy čtenáře text nutí číst dál, protože se chce dozvědět, co bude následovat.
  - Na základě tohoto tvrzení pak diskusi začali žáci směřovat k vyhledávání prostředků oslovující čtenáře mladšího školního věku, kterého určili jako modelového. Proto jsem odpovědi žáků na tuto otázku následně použila pro vyhodnocení výzkumné otázky *Jak se od sebe odlišuje faktický (empirický) a modelový (implicitní) čtenář?*

Skupina 1: Žáci uvedli, že na ně text působí dětinsky. Text je nezaujal a nepřipadá jim napínavý, ale jeví se jim zajímavý pro mladší čtenáře. Poukázali na obrázek, který by mohl zaujmout mladší děti. Zároveň žáci poukázali na to, že se v textu objevují slavičí mláďata, se kterými by se dětský čtenář mohl ztotožnit.

Skupina 2: Mluvicí strom žákům připomíná babičku, a proto v nich text vyvolává hezký dojem, žáci dále uvedli dojem blízkosti.

Skupina 3: Na žáky tento text dle jejich poznámek působí dětinsky. V diskusi žáci uvedli, že je text pro menší děti, a proto v nich silné dojmy nezanechal. Naopak na děti by mohly podle žáků zapůsobit postavy slavičků.

Skupina 4: V žácích text zanechal příjemný dojem. Dále žáci měli potřebu navázat na diskusi o dětském implicitním čtenáři, dodali tedy, že pro mladší čtenáře je příběh napínavý, ale čtenáři ve věku žáků 8. ročníku ZŠ si už dokážou řadu věcí domyslet, proto pro ně příběh napínavý není.

- Jaké jazykové prostředky autorka využívá k navození daných dojmů, které z textu máte?

Všechny skupiny shodně uvedly zdrobněliny. Skupina 2 a 4 v diskusi dále vytyčila přímou řeč. Repliky postav tedy pro žáky byly stěžejní pro pojmenování celkového dojmu z četby.

- Poté budou žáci vyzváni k individuální práci s textem: *Napište dopis z pohledu babyky, který by adresovala slavíkům.* Zadání k psaní dopisu bylo opět součástí pracovního listu.
  - Výsledné práce žáků jsou použity pro analýzu, která má za cíl odpovědět na výzkumné otázky spolu s odpověďmi, které žáci uváděli během polostrukturovaného rozhovoru.

### 3. Reflexe (12 minut)

- Během reflexe budou žáci ve skupinách odpovídat na následující otázky:
  - Které z předpovědí se potvrdily? Co vás nejvíce překvapilo?

Skupina 1: Skupinu nejvíc překvapilo, že se z prvního úryvku vyklubala epika.

Skupina 2: Nejvíc žáky překvapil název, nejprve si neuměli představit, co to je babyka, po čtení jim stále připadá neobvyklé, že je v názvu adjektivum šťastná ve spojení se stromem. Opět jsme zde tedy narazili na obtíže při práci s personifikací. Na základě příběhu však žáci soudí, že skutečně hlavní postava šťastná je, protože se za ní slavíci, se kterými se skamarádila, po zimě zase vrátí. Žáci však nepropojili štěstí babyky s její péčí o slavíky.

Skupina 3: Skupina se shodla, že příběh bude o mlze a jejich předpověď se nepotvrdila. Žáci čekali, že bude příběh o něčem úplně jiném.

Skupina 4: Žáci uvedli, že je překvapilo, jak rychle se text četl. Dále zmínili, že je překvapilo vyznění textu, které je podle nich klidné (toto tvrzení žáci nezdůvodnili) a možná trochu smutné kvůli tomu, že slavíci v závěru odletěli.

- Jak náročné bylo shrnout hlavní myšlenku a vypracovat další otázky k textu? Myslíte, že čtenář, kterého jste určili jako modelového, by byl schopen odpovídat jako vy?
  - Odpovědi z této diskuse budou použity pro vyhodnocení výzkumné otázky *Jak se od sebe odlišuje faktický (empirický) a modelový (implicitní) čtenář?*

Všechny skupiny odpovídaly, že pro ně vypracování otázek a úkolů náročné nebylo, ale žák mladšího školního věku, kterého určili jako modelového čtenáře, by zřejmě nebyl schopen na základě textu takto odpovídat.

- Na tomto místě jsem položila doplňující otázku, zda se tedy žáci domnívají, že je text náročný na pochopení:

Opět všechny skupiny shodně odpověděly, že nepovažují text za náročný. Skupina č. 1 dodala, že příběh podle nich není náročný na pochopení, ale za náročné považují shrnout jednou až dvěma větami hlavní myšlenku textu.

- Jak se vám pracovalo při psaní dopisu?

Ve všech skupinách žáci považovali psaní dopisu za jednoduchý úkol. Se psaním dopisu z pohledu literární postavy či s tvorbou textu inspirovanou literárním dílem se již setkali, uvedli tedy, že během práce nenarazili na žádný problém.

- Na základě aktivity psaní dopisu budou žáci formou polostrukturovaného rozhovoru vedeni k rozvíjení svých odpovědí, čímž budou zároveň odpovídat na následující výzkumné otázky:
  - Jaká podle vás hlavní postava příběhu je?

Všechny skupiny se shodly na dobré povaze hlavní postavy, zdůrazňují vlastnost „milá“. Dále žáci akcentovali starostlivost, vnímají hlavní postavu jako opatrovatelku.

Skupina 1: Je milá. Dále žáci uvedli, že si ji představují jako hodnou babičku.

Skupina 2: Milá, hodná a zodpovědná.

Skupina 3: Milá a starostlivá.

Skupina 4: Hlavní postava připomíná chůvu nebo patrona, je příjemná.

- Ztotožňujete se s některou z postav?

Z diskuse vyplynulo, že se žáci s žádnou z postav neztotožňují. Ačkoliv u předchozí otázky žáci zdárně charakterizovali hlavní postavu, ani s ní se nedokázali ztotožnit. Z odpovědí lze usuzovat, že vybraní žáci nejsou schopni pracovat s personifikací.

Skupina 1: První skupina se neztotožňuje s žádnou z postav, ale žáci se domnívají, že se malé děti ztotožní s mláďaty slavíků, oni to nedokážou, protože jsou starší. Dalo by se říct, že slavíci, kteří se učí létat, si čtenář bude asociovat spíše s dítětem předškolního věku, skupina 1 však na tomto místě nerozlišovala mezi čtenářem předškolního a mladšího školního věku, kterého uvedla jako modelového v rozhovoru výše.

Skupina 2, 3, 4: Žáci z těchto skupin uvedli, že se s žádnou postavou neztotožňuje. Žáci ze skupiny 4 uvedli argument *nejsem strom*.

- Zažili jste někdy podobnou situaci, kterou příběh popisuje?

V následujících dvou otázkách žáci odkazovali na situace jako je hlídání či péče o děti. Prostřednictvím paralely vytvořené k situacím blízkým životu zde tedy poukázali na jedno z témat příběhu, jímž je péče o druhé, i na starostlivost hlavní postavy, kterou uváděli při charakteristice.

Skupina 1: Žáci z této skupiny uvedli dvě situace, které jim příběh připomněl – hlídání, když rodiče nebyli doma, a lezení na strom.

Skupiny 2 a 3 uvedly, že se jim žádná situace z jejich života na základě textu nevybavuje.

Skupina 4: Žákům text připomíná situaci, kdy rodiče nechají děti samotné doma.

- Jakou situaci/období z běžného lidského života vám text připomíná?

Skupina 1: Žákům připomíná text dětství, konkrétně uvedli situaci, kdy jsou děti hlídány.

Skupina 2: Skupina uvedla, že si žádné období/situaci lidského života s textem asociovat nedokáže.

Skupina 3: Žáci odpověděli, že jim příběh připomíná děti ve školce. Žákyně Ž3Sk3 dodala, že by bylo dobré, kdyby ve školce měli žáci stejný pocit z učitelky, jako měli slavíci z babyky – tedy pocit bezpečí a péče.

Skupina 4: V textu žáci vidí příběh dítěte, kterého rodina nechá doma a hlídá jej babička.

- Jak na vás působí konec povídky? Skončil příběh (pro babyku) šťastně, nebo nešťastně? Proč?

Skupina 1: Příběh skončil podle žáků šťastně, protože se babyka úspěšně dostala do zimního spánku a čeká na návrat slavíčků.

Skupina 2 a 3: Závěr na žáky působí dojemně, protože slavíci odletěli, ale zároveň je podle nich konec šťastný, protože si myslí, že se slavíci vrátí.

Skupina 4: Konec je podle žáků smutný, protože slavíci od babyky odletěli a neví se, jestli se vrátí. Můžou se třeba ztratit nebo je může něco sníst.

- Dopisy budou po skončení výukové jednotky analyzovány. Na základě analýzy těchto žákovských prací a polostrukturovaného rozhovoru budou zodpovězeny výzkumné otázky.

### **Reflexe lekce:**

Hodina proběhla ve třídě, ve které od září sama český jazyk a literaturu vyučuji, což podle mě přispělo ke zdařilému průběhu hodiny. Domnívám se, že aktivity byly zvoleny vhodně a vedly k naplnění předem vytyčených cílů.

Myslím, že žáci pracovali svědomitě, odpovídali otevřeně a v průběhu lekce nebyl problém s kázní či s nepochopením pokynů. Žákům byl poskytnut pracovní list s vytištěnými otázkami. Žáci tedy měli možnost své odpovědi prodiskutovat a promyslet v ohniskových skupinách. Poté žáci své odpovědi prezentovali před třídou, což mnohdy vedlo k zajímavým diskusím.

Problém však vidím v časovém plánu lekce. V ideálním případě by bylo vhodné tuto lekci realizovat během dvouhodinové vyučovací jednotky, čímž by bylo žákům poskytnuto více času na promýšlení odpovědí a na tvorbu dopisů. Především fáze uvědomění si významu informací obsahovala mnoho úloh, které měli žáci zpracovávat. Dopisy, které žáci během hodiny vypracovali, jsou rovněž zřejmě z důvodu malé časové dotace na aktivitu kratšího rozsahu. Řešením by mohlo být zadání vytvoření dopisu za domácí úkol, či, jak jsem již zmínila, volba 90minutové výukové jednotky pro realizaci lekce. Domnívám se však, že pro potřebu zodpovězení výzkumných otázek je rozsah dopisů i rozhovorů dostačující.

## 10 Průběh výzkumu

Výzkum sledoval interpretaci textu *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové žáky druhého stupně základní školy, konkrétně byli do výzkumu zapojeni žáci osmého ročníku. Realizace výzkumu proběhla v březnu a dubnu 2022 na základní škole nacházející se v Praze v Městské části Praha 6. Ve třídě, v níž jsem výzkum uskutečnila, sama vyučuji od září 2021 český jazyk a literaturu. Využila jsem tedy možnosti spojit roli výzkumníka a učitele s vědomím všech benefitů i rizik, které toto spojení přináší. Výhodou je možné spatřit ve snadné dostupnosti výzkumného materiálu a ochotě spolupráce vybraných žáků. Jedním z největších rizik je však riziko zkreslení při interpretaci výsledků pramenící ze subjektivity badatele. Za účelem minimalizace těchto rizik jsem využila možnosti konzultovat přípravu, realizaci i interpretaci výzkumu s vedoucí této práce.

Ve výzkumu byla nejprve využita kvantitativní strategie. Prostřednictvím dotazníkového šetření vytvořeného aplikací Google Forms bylo během března 2022 mapováno čtenářské zázemí vybraných žáků.

Následně byl využit kvalitativní design výzkumu. Výsledky obsahové analýzy jsou tak představeny v kontextu stavu čtenářského zázemí, které ověřovalo dotazníkové šetření. Kvalitativní výzkum proběhl během výukové jednotky českého jazyka a literatury v dubnu 2022. Z důvodu realizace výzkumu během výukové jednotky byl připraven plán výukové lekce, který je představen výše. Během realizace této výukové lekce bylo přítomno 14 žáků.

Sběr dat pro obsahovou analýzu se uskutečnil metodou polostrukturovaného rozhovoru. Z rozhovorů, které se uskutečnily během realizované výukové lekce, jsem pořizovala písemný záznam, dále byly využity poznámky žáků z pracovních listů poskytnutých jednotlivým skupinám. Na pracovních listech byly předtištěny otázky, které jsou součástí plánu realizované výukové lekce. V neposlední řadě byly pro vyhodnocení výzkumných otázek využity žákovské práce – dopisy, které rovněž vznikly během realizované lekce.

Žáci byli rozděleni do čtyř ohniskových skupin po třech a čtyřech členech. Při rozdělování žáků do skupin jsem dbala na to, aby žáci se speciálními vzdělávacími

potřebami byli rozmístěni do skupin různých a aby byli ve skupinách rovnoměrně rozděleni žáci aktivnější a pasivnější.

Výsledky obsahové analýzy jsou následně porovnány s vlastní interpretační analýzou textu *Šťastná babyka* od Daisy Mrázkové.

## 11 Výsledky výzkumu

### 11.1 Dotazníkové šetření – charakteristika čtenářství žáků 8. ročníku vybrané ZŠ

Dotazníkové šetření ověřovalo čtenářské zázemí žáků 8. ročníku vybrané ZŠ, kteří následně v kvalitativní části tohoto výzkumu interpretovali text *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové. Dotazníkové šetření poskytuje data o základních charakteristikách čtenářství těchto žáků, mezi které jsou zařazeny frekvence čtení knih, počet přečtených knih za měsíc, co žák čte, zda čtení žáka baví. Dále dotazník ověřuje práci s knihou ve škole, vliv multimédií na čtenářství žáků, frekvenci návštěv knihoven (srov. Friedlaenderová a kol., 2018, s. 3; Gabal, Václavíková Helšusová, 2003, s. 8; s. 30; s. 36; s. 42). Dotazníkové šetření ověřuje celkem devět hypotéz. Následující podkapitola se věnuje shrnutí nejdůležitějších zjištěných informací a popisu základních znaků výzkumného vzorku.

Na základě výsledku této kvantitativní části výzkumu lze na úvod konstatovat, že vybraní žáci nejsou nadšenými čtenáři. Analýza dat poukázala na to, že více jak polovina (55,6 %) vybraných žáků nečte pravidelně, četbě se věnují občas např. jen před plněním povinné školní četby. Za alarmující pokládám zjištění, že 11,1 % respondentů se četbě dokonce nevěnuje vůbec a zároveň žádný z respondentů neoznačil četbu za činnost každodenní. Toto zjištění se shoduje s výsledky výzkumu H. Friedlaenderové, ze kterého vyplynulo, že v závislosti na vzrůstajícím věku roste podíl dětí, které nečtou vůbec (2018, s. 10). V tomto reprezentativním výzkumu bylo zjištěno, že jako nejčastější důvod žáci uváděli, že je čtení nebaví (Friedlaenderová, 2018, s. 13). Frekvence čtení jako charakteristika čtenářství vybraných žáků se ukázala být problematická.

Naproti tomu analýza dat týkajících se počtu přečtených knih za měsíc vyzněla pozitivněji, ukázalo se totiž, že 55,6 % respondentů přečte za měsíc minimálně jednu knihu. Tento údaj tedy převyšuje počet žáků, kteří měsíčně nepřečtou ani jednu knihu. Toto zjištění se tedy shoduje s výsledky reprezentativního výzkumu H. Friedlaenderové (2018, s. 8).

Další oblast dotazníkového šetření se zabývala tím, co žáci 8. ročníku vybrané ZŠ čtou. Vzhledem k narůstajícímu trendu trávení času na sociálních sítích (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 6) jsem automaticky předpokládala, že četbu nejrůznějších příspěvků, statusů či komentářů budou žáci považovat za činnost oblíbenou. Tato hypotéza se nepotvrdila. Z analýzy získaných dat vyplynulo, že když žáci čtou, nejraději se věnují četbě návodů, recenzí a jiných textů týkajících se počítačových her. V dobrém slova smyslu mě překvapilo zjištění, že příspěvky na sociálních sítích mají u žáků stejnou oblibu jako četba zábavné literatury (knihy s příběhem, komiksy, gamebooky). Obě tyto možnosti byly zastoupeny 38,9 % všech odpovědí. Tento výsledek se částečně shoduje se závěry dotazníkového šetření uskutečněného v rámci mezinárodního testování PISA 2018, které poukázalo na rozdíly mezi oblibou různých typů textů mezi dívkami a chlapci. Dívky nejčastěji čtou krásnou literaturu, u chlapců převládá četba komiksů (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 47–48).

Žáci 8. ročníku vybrané ZŠ však v dalších tazatelských otázkách neoznačují četbu beletrie za zábavnou četbu. Čtení pro zábavu se věnuje pouze 22,3 % dotázaných. Nad četbou pro zábavu převládá četba pro získávání informací či četba motivovaná plněním povinné školní četby. Polovina žáků rovněž uvádí, že nečtou pro radost, třetina pak tráví čtením pro potěšení méně jak 30 minut denně. Zároveň z dotazníkového šetření vyplynulo zjištění, že se žáci raději než s knižní verzí seznamují s literárním dílem prostřednictvím jeho filmové či seriálové adaptace. Tato varianta byla zastoupena 72,2 %. Toto zjištění je ve shodě s výsledky reprezentativního výzkumu K. Homolové (2009).

Pro rozvoj čtenářství má zásadní význam další práce s textem a možnost konfrontace svého čtenářského zážitku s dalšími čtenáři (Gabal a Václavíková Helšusová, 2003, s. 26). Proto další část dotazníkového šetření ověřovala, zda žáci po přečtení textu dále s textem pracují či nad ním diskutují doma nebo ve škole. Všichni respondenti

potvrdili, že se věnují další práci s textem ve škole. Práci s textem doma se naproti tomu věnuje pouze 27,7 % dotazovaných. Při srovnání s výsledky dotazníkového šetření uskutečněného v rámci testování PISA 2018 je patrné, že vybraní žáci se věnují práci s textem ve škole více než výzkumný vzorek reprezentativního výzkumu (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 45).

Z analýzy dat dále vyplynulo, že četba nepatří mezi oblíbené volnočasové aktivity žáků. Nad četbou knih převládá hraní her na mobilu, PC, tabletu (55,6 %), poslech hudby (50 %) a trávení času s kamarády (38,9 %). Mezi oblíbené aktivity zařadil četbu pouze jediný žák (5,6 %). Polovina žáků zároveň uvedla, že ve svém volném čase vůbec nenavštěvují knihovnu. Pouze 16,7 % respondentů uvedlo, že navštěvuje knihovnu pravidelně 1–2x do měsíce. Tento závěr je tedy ve shodě s reprezentativním výzkumem H. Friedlaenderové, ze kterého vyplynulo, že veřejnou knihovnu navštěvuje měsíčně pouze 25 % žáků ve věku 9–14 let (Friedlaenderová, 2018, s. 13).

## 11.2 Obsahová analýza

Žákovské interpretace textu *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové zkoumá obsahová analýza, která je představena v následující kapitole. Analyzovány jsou polostrukturované rozhovory se čtyřmi ohniskovými skupinami vybraných žáků. Rozhovory se uskutečnily během výukové lekce představené výše v této práci. Dalším zdrojem dat pro níže provedenou obsahovou analýzu jsou žákovské práce – dopisy, které žáci vytvořili rovněž během výukové lekce.

První ohnisková skupina byla tvořena čtyřmi žáky, z toho jedním žákem s OMJ. Ve druhé skupině byli tři žáci, z toho jedna žákyně má diagnostikované specifické poruchy učení. Třetí ohnisková skupina byla složena ze tří žáků a čtvrtou skupinu tvořili čtyři žáci, z toho jeden žák s OMJ. Z celkového počtu osmnácti žáků se výukové lekce, během které proběhl sběr dat pro obsahovou analýzu, zúčastnilo čtrnáct žáků. Čtyři žáci nebyli přítomni.

Níže pomocí analýzy a interpretace získaných dat vyhodnocuji jednotlivé výzkumné otázky. Úryvky z rozhovorů a ze žákovských prací jsou kódovány písmenem Ž s příslušným číslem a označením skupiny (např. Ž1Sk2 = žák ze skupiny č. 2).

Pro přehlednost ještě dodávám stručné shrnutí interpretací jednotlivých skupin, jehož účelem je poskytnout čtenáři přehled rozdílů v interpretacích ohniskových skupin v kontextu čtenářského zázemí daných žáků.

### 11.2.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

#### Výzkumná otázka č. 1: Jak žáci interpretují hlavní postavy?

Výzkumná otázka č. 1 je vyhodnocena na základě analýzy odpovědí na otázky, které byly žákům pokládány během výukové lekce. Otázka na hlavní postavu byla žákům položena již během evokace, kdy měli žáci na začátku počátečního úryvku textu předvídat, jaké postavy se budou v textu vyskytovat. Pouze skupina č. 2 odhadla, že hlavní postavou textu bude babyka.

Stěžejní pro vyhodnocení výzkumné otázky č. 1 jsou dva úkoly z fáze uvědomění si významu informací a z fáze reflexe: *Určete hlavní a vedlejší postavy. Doložte na textu a Jaká podle vás hlavní postava příběhu je? Z analýzy rozhovorů vyplývá, že všichni žáci shodně pokládají za hlavní postavu příběhu babyku, vedlejší postavy příběhu potom slavíky. Všechny čtyři ohniskové skupiny shodně uvádějí jako hlavní argument to, že je babyka po celou dobu v centru vyprávění.*

Podrobněji se žáci zaměřili na hlavní postavu ve fázi reflexe. Všechny ohniskové skupiny interpretovaly postavu jako kladnou a zdůraznily její dobrou povahu, což se dá soudit z adjektiv, která žáci používali pro hodnocení hlavní postavy. Žáci ze skupin 1, 2, 3 se shodli na tom, že je babyka *milá*, skupina 1 a 2 navíc přidala *hodná*. Skupina č. 4 jako hlavní vlastnost babyky vytyčila *příjemná*, což korelovalo s dojmy ostatních skupin. *Starostlivost a zodpovědnost* jako klíčové vlastnosti pro interpretaci hlavní postavy uvedli pouze žáci ze skupin 2 a 3.

Žáci dále přirovnávali hlavní postavu k nějaké osobě. Žáci ze skupin 1 a 2 se shodli v tom, že jim hlavní postava připomíná *babičku*. Tuto asociaci však skupina 2 explicitně nepojila s vlastností *starostlivost*, kterou u charakteristiky babyky žáci uvedli. Své tvrzení spojili žáci s tím, že v nich postava vyvolává dojem *blízkosti*. Skupina 1 svou představu *babičky* zdůvodnila uvedením vlastností *milá* a *hodná*. Asociaci *babičky* uvedli

i žáci ve skupině 4 v odpovědi na otázku *Jakou situaci/období z běžného lidského života vám text připomíná?:*

*Ž4Sk4: „Když tě nechaj doma rodiče, protože jdou třeba do kina, a hlídá tě babička, tak to mi to připomíná.“*

Je však možné, že žáci propojili představu hlavní postavy babyky s osobou babičky proto, že tato slova podobně znějí. Argumenty, které pro svá tvrzení žáci uváděli (dojem blízkosti, vlastnosti jako „milá“, „hodná“, situace hlídání), mohou být platné i při přirovnávání k jiným osobám (např. maminka, teta), na které jsme však během diskuse nenarazili.

Žáci ze skupiny č. 4 dále během fáze reflexe uvedli, že jim hlavní postava připomíná chůvu nebo patrona, tedy opět se jedná o někoho, kdo dohlíží nebo pečuje o mladší. V tomto lze nalézt korelaci s vlastnostmi *zodpovědnost* a *starostlivost*, které jako klíčové pro interpretaci hlavní postavy uvedly skupiny 2 a 3. Žákyně Ž3Sk3 dále interpretaci obohatila o představu učitelky z mateřské školy:

*Ž3Sk3: „Podle mě by bylo dobrý, kdyby ty děti ve školce měly stejnej pocit z učitelky, jako mají slavíci z babyka, jakože že se tam v tý školce cítí tak bezpečně. A taky že o ně někdo jako pečuje.“*

Strom babyka jako hlavní postava příběhu stál i v centru žákovských formulací hlavní myšlenky, a to konkrétně u žáků ze skupin 1, 2 a 3. Skupina č. 4 do svého shrnutí hlavní myšlenky textu postavu babyky nezahrnula a drží se žánrového určení textu:

*Jednou až dvěma větami shrňte hlavní myšlenku textu:*

Skupina 1: *Největší tajemství **stromu** je hnízdo.*

Skupina 2: *Pohádka o tom, jak **babyka** a slavíci mají tajemství.*

Skupina 3: ***Babyka** vychovala slavíky, kteří odletěli do teplých krajín.*

Skupina 4: *Pohádka o zvířatech.*

Z odpovědí na další otázku, kterou žáci zodpovídali během fáze uvědomění si významu informací, je patrné, že hlavní postava pro ně byla stěžejním prvkem pro určení žánru textu. Žáci ze skupin 1, 2 a 4 uvedli jako argument dokládající tvrzení o žánru

příběhu (skupina 1 a 4 uvedla *pohádka*, skupina 2 *fantasy*) to, že se v textu objevuje mluvící strom.

## **Výzkumná otázka č. 2: Se kterými postavami se žáci ztotožňují a proč?**

Ve fázi reflexe byli žáci v ohniskových skupinách dotázáni, zda se ztotožňují s některou z postav. Žáci všech čtyř skupin shodně odpověděli, že *nejsou schopni se ztotožnit se žádnou z postav*. Žáci v první skupině se však shodli na tom, že děti předškolního věku by se mohly ztotožnit s postavami mláďat slavíků. Svůj dojem zdůvodňovali žáci tím, že jednání mladých slavíků připomíná chování malých dětí.

Ačkoliv žáci během rozhovoru uváděli, že nejsou schopni se ztotožnit s hlavní postavou babykou, nebyli schopni pro svá tvrzení uvést žádné relevantní argumenty. Ukázalo se, že žáci ve svých bezprostředních reakcích na četbu nezvládli rozpoznávat souvislosti mezi „já“ a přečteným příběhem, což je jedna ze čtenářských dovedností poukazujících na rozvinuté čtenářství (Košťálová, Hausenblas, Šafránková, Šlapal, 2010, s. 15–17). Dalo by se totiž očekávat, že se někteří žáci s vlastnostmi jako *milá, starostlivá, zodpovědná*, které uváděli při charakteristice hlavní postavy, budou schopni ztotožnit.

Čtvrtá skupina uvedla do pracovního listu odpověď: „*Nejsem strom.*“ Zejména z této odpovědi je patrné, že daní žáci nejsou schopni pracovat s personifikací.

Z analýzy dopisů, které žáci psali z pohledu hlavní postavy, však vyplývá, že jsou žáci schopni pojmenovat některé pocity hlavní postavy:

*Ž3Sk1: „No, za chvíli budu usínat, už se připravuju, takže hodně štěstí a doufám, že se brzy uvidíme.“*

*Ž1Sk4: „No nic, stýská se mi po vás, mějte se hezky, tam, kde jste, už se na vás těším.“*

*Ž2Sk4: „Doufám, že se ještě někdy uvidíme.“*

Ačkoliv v rozhovorech zaznělo, že se žáci s postavami neztotožňují, z analýzy dopisů se dá určit, že se žáci do hlavní postavy vžili a při psaní interpretovali její pocity, které mohla zažívat po odchodu slavíků. V dopisech se opakovalo vyjádření stesku a těšení

se na návrat slavíků z teplých krajín. Zároveň někteří žáci vyjadřovali starost o slavíky (např.: Ž2Sk1: „Doletěli jste všichni? Jsou všichni v pořádku? Máte co jíst a pít?“). Z analýzy dopisů, které žáci psali z pohledu hlavní postavy, tedy vyplývá poměrně velká míra empatie vůči hlavní postavě.

### **Výzkumná otázka č. 3: Jak se od sebe odlišuje faktický (empirický) a modelový (implicitní) čtenář?**

Vyhodnocení dané výzkumné otázky se nejprve zaměřuje na to, jak modelového čtenáře určili vybraní žáci 8. ročníku a následně na to, jak faktický čtenář, v případě tohoto výzkumu tedy žák 8. ročníku vybrané ZŠ, hodnotil svůj čtenářský zážitek z vybraného textu.

Vyhodnocení této výzkumné otázky je provedeno na základě odpovědí na několik různých otázek, které jsem žákům pokládala ve všech třech fázích výukové lekce. Opět jsou analyzovány poznámky v pracovních listech jednotlivých skupin a odpovědi, které žáci prezentovali během rozhovorů. Jak jsem již zmínila při popisu průběhu výukové lekce, v některých případech se žáci pustili do diskuse, ze které vyplynula tvrzení o implicitním čtenáři, ačkoliv původní otázka nebyla na implicitního čtenáře mířena. Tato data pokládám za přínosná, proto se metoda sběru dat v tomto případě odchýlila od zvolené metody polostrukturovaného rozhovoru.

V první, evokační fázi výukové lekce žáci na základě počátečního úryvku příběhu předvíkali, komu je text určen. Skupiny č. 1, 3 a 4 shodně ve své předpovědi určily *dospívajícího* jako modelového čtenáře. Pouze žáci ze skupiny 2 na základě četby počátečního úryvku uvedli, že text je určen *dětem*.

K úvaze nad modelovým čtenářem byli žáci vedeni i prostřednictvím úkolu *Komu je text určen? Jak to poznáme? Jaké jazykové prostředky nám napovídají? Svá tvrzení doložte textem*, který žáci zpracovávali ve fázi uvědomění si významu informací. Po četbě textu se odpovědi skupin 1, 3 a 4 odchýlily od původních předpovědí. V této fázi již všechny čtyři skupiny shodně uvedly, že je text určen *dětem*. Mezi jazykové prostředky, které spoluutvářejí celkový dojem z četby, všechny čtyři skupiny zařadily *zdrobněliny*.

Užití zdrobnělin tedy žáci považovali za zásadní pro určení čtenáře mladšího školního věku jako modelového. Mezi další prvky zařadili žáci ze skupin 2 a 3 *antropomorfizované postavy*. *Postavy* příběhu jako důležitý prvek pro určení modelového čtenáře zmínila během rozhovoru i skupina 1:

*Ž3Sk1: „(...) ty děti, co to budou číst, se ztotožní s těmi malými slavičky, těm se budou podle mě líbit. My už jsme starší, tak já už se s tím ztotožnit nedokážu.“*

Poslední argument, který zazněl při určování modelového čtenáře textu, představili žáci ze čtvrté skupiny. Uvedli, že text je pro *děti*, protože se jedná o *žánr pohádky*.

Součástí této práce je vlastní analýza textu, ve které je rovněž zkoumána problematika modelového čtenáře. Ačkoliv se Daisy Mrázková prostřednictvím vybudovaného literárního prostředí a jazyka obrací na čtenáře mladšího školního věku, závažná témata, která autorka v textu rozvíjí, se mohou dotýkat i staršího faktického čtenáře. Ačkoliv některá z těchto témat vybraní žáci 8. ročníku ZŠ dokázali rozklíčovat – během rozhovorů žáci zmiňovali pojmy jako *péče a starostlivost o druhé, koloběh přírody* – výzkumný vzorek hodnotil text jako čtenářsky spíše neatraktivní. Žáci ze skupiny 1 uvedli, že je text nezaujal, zajímavý je podle nich pro malé děti. Žádná ze skupin nepovažovala text za čtenářsky náročný, na druhou stranu ale všichni žáci shodně uvedli, že by podle jejich názoru modelový čtenář mladšího školního věku dané úkoly, které byly zadány během výukové lekce a vedly k zodpovězení výzkumných otázek, vypracovat nezvládl.

Z analýzy odpovědí žáků tedy vyplývá, že vybrané jazykové prostředky, volbu postav a žánru hodnotí jako atraktivní pro čtenáře mladšího školního věku, který je výše v analýze vybraného textu určen jako modelový.

#### **Výzkumná otázka č. 4: Jak žáci interpretují konec povídky (šťastný/nešťastný) a proč?**

Součástí reflexe výukové lekce byla rovněž otázka *Jak na vás působí konec povídky? Skončil příběh (pro babyku) šťastně, nebo nešťastně? Proč?* Na základě analýzy odpovědí na tuto otázku je vyhodnocována výzkumná otázka č. 5.

Žáci ve skupině č. 1 uvedli, že podle nich skončil příběh *šťastně*, protože:

Ž3S1: „*Babyka se na konci úspěšně dostala do zimního spánku, slavíci úspěšně odletěli a teď ona čeká, až se vrátí.*“

Žáci tedy předpokládali, že se slavíci s babykou znovu shledají a přírodní koloběh bude pokračovat. To vyplývá i z analýzy žákovských prací skupiny 1:

Ž1Sk1: „*Moc se těším, až v létě přiletíte. Hnízdo tu pořád je a čeká na vás.*“

Ž4Sk1: „*Musíte mi všechno říct, až přiletíte zpátky. Držím vám tu pořád hnízdečko, už se těším, až přiletíte zpátky.*“

Skupina 2 rovněž uvedla, že příběh končí *šťastně*. Žáci uvedli, že jim konec připadá *dojemný* kvůli závěru, ve kterém slavíci odlétají, předvídali ale návrat slavíků, proto konec interpretovali jako *šťastný*. Tento předpoklad se odrazil i v pracích žáků:

Ž2Sk2: „*(...) jsem moc ráda, že mám možnost s vámi každý rok trávit nějaký čas (...).*“

Ž3Sk2: „*Budu na vás tady čekat.*“

S odpověďmi předchozích dvou skupin se shodovaly i odpovědi žáků ve skupině 3, které rovněž akcentovaly předpoklad, že se slavíci k babyce vrátí. Stejně jako v předchozích dvou skupinách žáci zapracovali tuto myšlenku do svých dopisů, např.:

Ž3Sk3: „*Moc se těším, až se uvidíme.*“

Skupina 4 odpověděla odlišně než předchozí skupiny. Žáci ze čtvrté skupiny považovali konec povídky za *smutný*, protože slavíci od babyky odletěli a nikdo neví, zda se vrátí. V dopisech tří žáků se neobjevují odkazy na možný návrat slavíků do hnízda, které babyka střeží. V práci jednoho žáka si však můžeme všimnout předpověď, že se slavíci vrátí:

Ž1Sk4: „*(...) mějte se tam, kde jste, už se na vás těším.*“

## Výzkumná otázka č. 5: Jakou situaci/období z běžného lidského života žákům text připomíná?

Data pro vyhodnocení výše uvedené výzkumné otázky jsou čerpána zejména z odpovědí žáků na otázky *Zažili jste někdy podobnou situaci, kterou příběh popisuje?* a *Jakou situaci/období z běžného lidského života vám text připomíná?*. Shodu je možné vidět v odpovědích skupin 1 a 4. Žáci těchto skupin si během rozhovoru vybavovali situace, kdy je *rodiče nechali samotné doma a nechali je hlídat*.

Další situaci uvedl žák Ž2Sk1: vybavil si situaci, kdy *vylezl na strom a nemohl slézt dolů*. Ta s příběhem však přímo nesouvisí, je zde pouze patrná asociace stromu. Skupiny 2 a 3 otázku *Zažili jste někdy podobnou situaci, kterou příběh popisuje?* nezodpověděly, na otázku druhou *Jakou situaci/období z běžného lidského života vám text připomíná?* však druhá skupina již reagovala tím, že se jim při čtení textu vybavily *děti ve školce*. Žákyně Ž3Sk3 uvedla, že děti předškolního věku jí připomínají slavičí mládčata a, jak je uvedeno výše, v péči babyky o slavičky vidí příklad učitelky mateřské školy. Skupina 2 příběh nedokázala propojit s žádnou blízkou situací.

### 11.2.2 Interpretace jednotlivých ohniskových skupin

#### Skupina č. 1

První skupina identifikovala jako hlavní postavu babyku, protože je fokálním subjektem příběhu a je podle ní text pojmenován. Postavu žáci charakterizovali jako *milou* a *hodnou*. Žáci přirovnávali hlavní postavu k *babičce*. Hlavní postava se objevuje i v jejich shrnutí hlavní myšlenky (*Největší tajemství stromu je hnízdo*). Shrnutí hlavní myšlenky textu považovala skupina za nejnáročnější úkol. Stejně jako ostatní skupiny se ani žáci ze skupiny č. 1 nedokázali ztotožnit s žádnou z postav. Z analýzy žakovských prací je však možné odvodit, že hlavní postavu vnímali i jako *pečující*, protože se v dopisech opakovalo vyjádření starosti o slavičky, jak již bylo zmíněno výše. Toto lze soudit i na základě přirovnání k situaci z lidského života – skupina uvedla *hlídání dětí*. První skupina vytyčila personifikovanou babyku jako hlavní prvek, který jim pomohl určit žánr textu – tím je *pohádka*.

Jako modelového čtenáře žáci určili čtenáře mladšího školního věku, a to zejména kvůli četnému výskytu zdobnělin v textu. Dětský čtenář by se také mohl ztotožnit se slavičimi mlád'aty, která v příběhu vystupují, na tomto místě však nebylo jasné, zda žáci stále odkazují ke čtenáři mladšího školního věku, či čtenáři věku předškolního.

Konec příběhu hodnotí žáci jako *šťastný*, zdůvodňují to svými předpověďmi: babyka v zimním spánku čeká na návrat slavíků.

První skupina byla při práci s textem neaktivnější, což často vyústilo v rozvinutou diskusi, a interpretace žáků z této skupiny považují za promyšlené. Poměrně rozvinuté interpretační dovednosti žáků z této skupiny je možné propojit s jejich čtenářským zázemím. V této skupině byl žák, který jako jediný uvedl, že denně čte pro radost více jak 2 hodiny denně. Z další položky v dotazníku vyplynulo, že je nadšeným čtenářem beletrie. Všichni členové této skupiny v dotazníku uvedli, že čtou často a denně tráví alespoň nějaký čas čtením pro radost, dále všichni uvedli, že rádi čtou zábavnou literaturu. Dva žáci z této skupiny také navštěvují knihovnu alespoň jednou měsíčně.

## Skupina č. 2

Skupina 2 jako jediná identifikovala hlavní postavu již ve fázi evokace, během které žáci předvídali, jaký text budou číst. Skupina interpretovala hlavní postavu podobně jako skupina první, tedy jako *milou, hodnou, připomínající babičku*, což v nich vyvolalo příjemný dojem *blízkosti*. Žáci druhé skupiny v rozhovoru navíc ještě přidali vlastnosti *starostlivá a zodpovědná*. Ani druhá skupina se však s postavami příběhu nedokázala ztotožnit a jako jediná ze skupin příběh ani nepropojila s žádnou situací z lidského života.

Druhá skupina argumentovala postavou personifikovaného stromu při prvotním určení žánru textu (*fantasy*). V pozdější diskusi však skupina uvedla, že text je *pohádka*, žánrové určení a také postava babyky se objevily ve shrnutí hlavní myšlenky textu této skupiny: *Pohádka o tom, jak babyka a slavíci mají tajemství*. Žáci interpretovali časoprostor textu odlišně od ostatních skupin – příběh se podle nich odehrává pouze v zimě, nikoliv v průběhu celého roku, jak uváděly skupiny ostatní.

Konec povídky žáci interpretovali jako *dojemný*, protože slavíci od babyky odletěli, nicméně dodali, že se slavíci zřejmě k babyce vrátí, a proto je tedy vyznění povídky podle žáků ze skupiny 2 *šťastné*.

Skupina 2 byla během diskuse méně aktivní a na základě rozhovoru se domnívám, že text žáky příliš nezaujal, dokázali však velmi dobře interpretovat hlavní postavu příběhu. Žáci z této skupiny nedokázali příběh propojit s životní zkušeností ani žádnou blízkou situací, na základě čehož lze soudit, že některé čtenářské dovednosti těchto žáků nejsou příliš rozvinuté. Žáci z této skupiny odpovídali shodně na některé položky v dotazníkovém šetření, které ukazují na méně stabilní čtenářské zázemí a nižší čtenářskou motivovanost. Žáci uvedli, že čtou, jen když musí nebo za účelem získání informací, čtou občas (např. jen před plněním povinné četby) a nečtou pro radost. Pouze jedna žákyně uvedla, že navštěvuje knihovnu.

### Skupina č. 3

Třetí ohnisková skupina rovněž identifikovala jako hlavní postavu babyku, interpretovala ji jako *milou a starostlivou*. Ani žáci z této skupiny se nedokázali ztotožnit se žádnou z postav a nejprve příběh nedokázali propojit se svou životní zkušeností. Poté však dodali, že jim popisovaná péče babyky o malé slavíčky připomněla *děti ve školce*. Žákyně Ž3Sk3 dodala, že slavíci měli z babyky pocit *bezpečí a péče* a bylo by dobré, kdyby žáci ve školce měli stejný pocit ze své učitelky. Hlavní myšlenku povídky žáci shrnuli takto: *Babyka vychovala slavíky, kteří odletěli do teplých krajín*. Žáci tedy spíše vystihli děj příběhu.

Jako implicitního čtenáře zvolili žáci ze třetí skupiny *dětského čtenáře*, což zdůvodňují četnými zdrobnělinami v textu a personifikovanými postavami, které v příběhu vystupují.

Stejně jako druhá skupina i skupina 3 interpretovala konec povídky jako *dojemný* kvůli odletu slavíků. Vzhledem k tomu, že se podle žáků slavíci poté vrátí, působil na ně konec povídky také *šťastně*.

Skupina 3 pracovala poměrně aktivně, velmi mě při interpretacích zaujalo přirovnání babyky k učitelce ve školce. Skupina během rozhovoru prokázala přemýšlivý přístup k četbě i přesto, že žáci hodnotili text jako nezajímavý pro čtenáře své věkové kategorie. Jako jediní však tito žáci nedokázali zdůvodnit své žánrové zařazení textu.

Dotazníkové šetření ukázalo, že žáci z této skupiny jsou poměrně pravidelnými, ale ne příliš motivovanými čtenáři, což může souviset s jejich nedostatečným nadšením textem. Skupina 3 čte doma občas nebo často, ale beletrii čtou nejčastěji proto, že musí plnit povinnou četbu do školy, avšak čtením pro radost žáci netráví čas vůbec nebo méně než 30 minut.

#### **Skupina č. 4**

Skupina 4 interpretovala hlavní postavu babyku jako *příjemnou*, žáci přirovnávali babyku k *chůvě* a *patronovi*, při připodobnění příběhu k situaci blízké jejich životu uvedli *hlídání dětí babičkou*. I tato skupina tedy interpretovala dobrou povahu hlavní postavy a zdůrazňovala její pečovatelské rysy, avšak žáci volili oproti ostatním skupinám, ve kterých se opakovalo *milá* a *starostlivá*, jiná vyjádření. Se žádnou postavou se však žáci neztotožňují, tato skupina na rozdíl od ostatních neargumentovala implicitním čtenářem, ale slovy *nejsem strom*, z čehož vyplývá to, že žákům činilo obtíže pracovat s personifikací. Personifikaci v textu však odhalili a použili ji při zdůvodnění žánrového řazení (*Pohádka, mluví tam strom*).

Skupina byla jediná, která specifikovala, že příběh začíná v *listopadu*. Žáci tedy prokázali pozorné čtení, byli schopni zaměřit se při četbě na detaily.

Jako implicitního čtenáře žáci čtvrté skupiny rovněž uvedli *dětského čtenáře*, nebyli však schopni argumentovat konkrétními jazykovými prostředky, ale žánrem textu, který určili jako *pohádku*. Domnívám se, že čtvrtá skupina se dobře vžila do implicitního čtenáře během diskuse, kdy žáci této skupiny uváděli, že se děti budou chtít dozvědět, co se stane dál, a příběh je tedy pro mladší čtenáře napínavý. Pro faktického čtenáře ve věku žáka 8. ročníku ZŠ však hodnotili text jako nezajímavý.

Při otázce na konec povídky však žákům činilo obtíže předvídat. Závěr povídky interpretovali jako *nešťastný* a celkový dojem jako *trochu smutný*. Žáci nejprve argumentovali tím, že příběh končí odletem slavíků, až při reakci na odpovědi ostatních skupin dodali, že návrat slavíků nelze předvídat, protože se jim během zimy může něco přihodit.

V rozhovoru se ukázalo, že žáci měli problém pracovat s personifikací a rovněž se domnívám, že žákům rovněž činilo problém předvídaní. Skupinu zároveň text zjevně příliš nezaujal, což může souviset s tím, že žáci skupiny 4 jsou nepravidelnými čtenáři a nečtou pro radost, beletrii čtou, protože na tom trvají rodiče nebo protože musí plnit povinnou četbu, jak ukázalo dotazníkové šetření. Během rozhovorů a diskuse se však žáci čtvrté skupiny přiměřeně zapojovali. Hlavní postavu byli žáci ze skupiny 4 schopni interpretovat shodně s výchozí analýzou.

## 12 Shrnutí

Praktická část této diplomové práce představuje výzkum uskutečněný na Základní škole Marjánka nacházející se v Praze v Městské části Praha 6. Tato část práce nejprve čtenáře seznamuje s obecnou charakteristikou vybrané školy a s jejím školním vzdělávacím programem, přičemž ŠVP je analyzováno z hlediska rozvoje čtenářství. Jako výzkumný vzorek byli vybráni žáci 8. ročníku, které sama od září 2022 český jazyk a literaturu vyučují. Charakteristika výzkumného vzorku je rovněž součástí empirické části práce.

Naplnění cílů praktické části práce slouží kombinace kvantitativní a kvalitativní výzkumné strategie. Nejprve je na základě analýzy a interpretace dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření charakterizováno čtenářské zázemí a vztah k četbě výzkumného vzorku. Poté je provedena obsahová analýza polostrukturovaných rozhovorů a prací vybraných žáků 8. ročníku ZŠ. Rozhovory a žákovské práce vznikly během předem naplánované výukové lekce zaměřené na práci s textem *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové. Cílem analýzy těchto rozhovorů a prací je postihnout a popsat žákovské interpretace vybraného textu na základě předem stanovených výzkumných otázek. Součástí praktické

částí práce je interpretační analýza a shrnutí didaktického potenciálu textu *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové. Tato analýza je východiskem pro závěrečné zhodnocení žákovských interpretací, které je představeno níže v této kapitole.

Jak již bylo zmíněno, obsahové analýze předcházelo dotazníkové šetření ověřující čtenářské zázemí vybraných žáků. Pro účely tohoto šetření byl sestaven dotazník čítající 18 položek zkoumající základní znaky čtenářství, čtenářské zvyky a postoje k četbě. Za účelem splnění cíle popsat čtenářské zázemí vybraných žáků bylo vytvořeno 9 hypotéz, které jsou posléze vyhodnocovány prostřednictvím analýzy a interpretace dat získaných ze zaslaných dotazníků. Sestavení dotazníku a hypotéz a vyhodnocení dat je provedeno v souladu s uvedenou odbornou literaturou.

Z výsledků dotazníkového šetření lze usuzovat, že vybraní žáci 8. ročníku nejsou nadšenými čtenáři. Nad četbou knih žáci ve svém volném čase preferují různé mediální aktivity (hypotéza č. 8), s literárním dílem se nejraději seznamují prostřednictvím filmové či seriálové adaptace (hypotéza č. 6), nejčastější motivací pro četbu je získávání informací, nikoliv potěšení (hypotéza č. 4), polovina dotazovaných dokonce nečte pro radost vůbec (hypotéza č. 5). Výsledky dále ukazují, že knihovnu pravidelně navštěvuje pouze 16,7 % tázaných žáků (hypotéza č. 9). Žáci vesměs nemají pozitivní vztah k četbě beletrie, preferují čtení recenzí, návodů a dalších textů týkajících se počítačových her (hypotéza č. 3), beletrii čte víc jak polovina žáků pouze před plněním povinné četby do školy. Silným aspektem čtenářství vybraných žáků se ukazuje být frekvence čtení knih. Více než 55 % dotazovaných přečte nejméně jednu knihu měsíčně (hypotéza č. 2), avšak vybraní žáci jsou čtenáři nepravidelnými (hypotéza č. 1). Pozitivně vyznívá zjištění, že 100 % dotazovaných potvrdilo další práci s textem ve škole (hypotéza č. 7), což pokládám za důležitý předpoklad dalšího rozvoje čtenářství vybraných žáků.

Pro další část výzkumu, která se zabývá žákovskými interpretacemi textu *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové, byl zvolen design kvalitativního výzkumu. Je stanoveno několik výzkumných otázek, které odráží interpretační okruhy daného textu. Na jejich základě obsahová analýza popisuje žákovské interpretace vybraného textu. Výzkumné otázky se týkají interpretace hlavních postav, ztotožnění se s postavami, interpretace konce povídky,

hledání paralel tématu a motivů textu s lidským životem a rozdíly mezi modelovým a empirickým čtenářem.

První výzkumná otázka se zabývá interpretací hlavní postavy. Žáci nejprve hlavní postavu identifikovali a následně ji charakterizovali. Žáci z textu vyvodili, že fokálním subjektem vyprávění je babyka a na základě tohoto argumentu ji charakterizovali jako postavu hlavní, což je v souladu s interpretační analýzou provedenou výše v této práci. Na základě jednání a zobrazeného myšlení hlavní postavy žáci babyku charakterizovali jako milou, hodnou, pečující, zodpovědnou a starostlivou.

Při srovnání s vlastní analýzou textu se však ukazuje, že žákům při interpretaci hlavní postavy unikly rysy, mezi které patří snaha vzepřít se osudu, hledání smyslu existence, nalezení smyslu bytí v péči o druhé, touha být užitečná, nalezení sebejistoty. Žáci při interpretaci babyky využívali přirovnání k různým osobám jako je *babička*, *chůva*, *patron*. V případě přirovnání k *babičce* je však možné se domnívat, že se jedná o asociaci, která vyplývá z podobnosti slov *babyka* a *babička*. Při zdůvodňování totiž žáci používali argumenty, které by bylo možné uvést i při přirovnání k jiným osobám (teta, maminka).

Ukazuje se tedy shoda s výchozí analýzou textu v otázce identifikace hlavní postavy, žakovské interpretace hlavní postavy během rozhovorů však nepřesáhly výčet jejích vlastností (*milá*, *starostlivá*, *zodpovědná*) a nedotkly se přesahu k zobrazení velkých lidských témat, které autorka textu prostřednictvím hlavní postavy zobrazuje. Avšak vzhledem k tomu, že starost o slavíky a těšení se na jejich návrat tematizovali žáci při psaní dopisů, lze konstatovat, že žáci z textu dokázali vyvodit velkou myšlenku textu týkající se nalezení smyslu bytí v péči o druhé, i přestože myšlenku během polostrukturovaných rozhovorů explicitně neformulovali.

Výzkumná otázka č. 2 zjišťuje, se kterými postavami se žáci při čtení ztotožnili a proč. Z rozhovorů vyplynulo, že se žáci neztotožnili s žádnými z postav příběhu, žáci ve svých bezprostředních reakcích na četbu tedy nedokázali rozpoznat souvislost mezi sebou samým a přečteným. Analýza dopisů, které žáci vytvořili na základě četby textu během výukové lekce, však poukázala na to, že žáci prokázali značnou míru vcítění se do hlavní postavy. V dopisech se často objevovaly odkazy na vřelý vztah babyky ke slavíkům a opět se zde ukázalo, že žáci hlavní postavu vnímají jako pečující

a starostlivou. Žáci zároveň poukázali na to, že dětský čtenář by se mohl dobře ztotožnit s postavami slavičích mlád'at.

Problematika implicitního a faktického čtenáře je jádrem třetí výzkumné otázky. Výše je popsáno, jak žáci určili modelového čtenáře. Poté je vyhodnoceno, jak vybraní žáci 8. ročníku ZŠ v rozhovoru hodnotili svůj čtenářský zážitek.

Ve shodě se zjištěními vyplývajícími z výše provedené interpretační analýzy žáci určili čtenáře mladšího školního věku jako modelového. Text na žáky během čtení působil dětinsky, což zdůvodňovali užíváním jazykových prostředků, mezi kterými vytyčovali zejména zdrobněliny. Během zkoumání jazykových prostředků žáci poukázali i na častý výskyt přímé řeči, avšak nepojmenovali dojem mluveného jazyka, který, jak je uvedeno v interpretační analýze, přispívá k určení modelového čtenáře. V souladu s výsledky interpretační analýzy textu je také to, že žáci poukazovali na výběr antropomorfizovaných postav, prostřednictvím kterých se autorka obrací právě na dětského čtenáře. Přes zaměření textu na dětského čtenáře se však žáci nepřenesli a nepovažují jej za atraktivní pro čtenáře svého věku. V tomto se výsledné zjištění liší od očekávání představeného v kapitole zabývající se didaktickým potenciálem vybrané povídky.

Čtvrtá výzkumná otázka zkoumá to, jak žáci interpretují konec povídky. Žáci ze tří ohniskových skupin se v rozhovoru shodli na tom, že konec příběhu vyznívá šťastně. Odlet slavíků na žáky působil dojemně, nikoliv nešťastně, následně žáci předvíдали, že se babyka na jaře se slavičí rodinou opět shledá. Čtvrtá skupina odlet slavíků v závěru příběhu interpretuje jako nešťastný, protože jejich návrat nemůžeme předvídat.

Stěžejní se pro vyhodnocení této výzkumné otázky staly dopisy, které žáci během výukové lekce vytvořili. Ve svých dopisech žáci návrat slavíků tematizovali a vyjadřovali očekávání návratu slavíků po zimě, což se ukázalo být hlavním argumentem při interpretaci konce povídky. Tím, že žáci předvíдали jarní návrat slavíků, se dotkli motivu cyklického času, který jsem nastínila výše v interpretační analýze textu. Zároveň však někteří žáci upozornili, že není jasné, jak bude příběh babyky a slavíků pokračovat. V tomto bodě se tedy interpretace žáků zásadně lišily.

Výzkumná otázka č. 5 zkoumala to, jak žáci dokážou text zařadit do situací z běžného lidského života. Situace, které žáci v rozhovoru uváděly, opět odkazovaly na jedno z velkých témat, jež jsem popsala v interpretační analýze textu – tedy starostlivost a péče. Dotazovaní žáci hovořili hlídání dětí, jedna skupina zmínila péči o děti v mateřské škole.

Z výzkumu popsaného v této diplomové práci vyplývá, že vybraní žáci 8. ročníku ZŠ nejsou nadšenými a pravidelnými čtenáři, avšak obsahová analýza, která zkoumá interpretace povídky *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové, ukázala, že výzkumný vzorek byl schopen identifikovat a charakterizovat hlavní postavu shodně s výchozí analýzou provedenou výše v této práci. Dále dokázali vybraní žáci pojmenovat jedno z velkých témat textu, kterým je starostlivost a péče o druhé. Interpretace i předpovědi žáků, kteří v dotazníkovém šetření uváděli, že čtou pravidelně a čtou rádi, byly promyšlenější a tito žáci byli schopni při interpretacích lépe argumentovat, zároveň snáze nacházeli souvislosti mezi příběhem a situacemi blízkými životu. Žáci dále shodně s výchozí analýzou identifikovali čtenáře mladšího školního věku jako modelového. Pro faktického čtenáře svého věku však žáci text nepokládali za čtenářsky atraktivní. Konec povídky vybraní žáci interpretovali odlišně (šťastný, dojemný, nešťastný).

### **13 Diskuse a limity výzkumu**

Jak jsem již výše v této práci zmínila, při výběru výzkumného vzorku jsem využila možnosti spojit roli učitele a výzkumníka, a to především z důvodu snadné dostupnosti dat potřebných pro provedení tohoto výzkumu. Jsem si však vědoma, že spojení těchto rolí vnáší do výzkumu riziko zkreslení. Zároveň si uvědomuji, že výběr výzkumného vzorku není reprezentativní, protože se zaměřil na žáky navštěvující jednu základní školu, dokonce se jedná o žáky stejné třídy. Proto nelze tento výzkum považovat za vyčerpávající. Za účelem minimalizace zkreslení vyplývajícího z výše uvedeného jsem využila konzultací s vedoucí této diplomové práce.

Součástí této práce je i analýza kurikulárních materiálů, která ukazuje, že můj výzkumný záměr, tedy interpretace, je v kurikulu ukotven pouze okrajově. S ohledem

na tento fakt se domnívám, že výsledky kvantitativní části výzkumu, která charakterizuje vybrané žáky jako slabé čtenáře, nejsou příliš překvapivé. Na druhou stranu analýza dat provedená v kvalitativní části výzkumu prokázala, že interpretační schopnosti vybraných žáků jsou na dobré úrovni. Zejména jejich interpretace hlavní postavy vybraného příběhu se v mnohém shodovala s výchozí analýzou *Šťastné babyky* Daisy Mrázkové.

Domnívám se, že téma, které tato diplomová práce řeší, má potenciál k tomu být podrobeno dalšímu zkoumání. Výzkum problematiky interpretačních schopností a dovedností žáků staršího školního věku může přispět k precizaci vzdělávacího obsahu literární výchovy a k pochopení toho, jak žáci uvažují o uměleckých textech. Do této oblasti se alespoň minimálním vkladem pokouší přispět i tato diplomová práce, a v tom tedy spatřuji její významnost.

## Závěr

Diplomová práce se zabývala interpretací vybraného díla literatury pro děti a mládež žáky druhého stupně základní školy. Pro výzkum jsem zvolila povídku Daisy Mrázkové *Šťastná babyka* ze sbírky *Auto z pralesa*. **Cílem práce** bylo postihnout a popsat možné interpretace vybraného textu pohledem žáků druhého stupně ZŠ a porovnat je s vlastní analýzou vybraného textu, která byla provedena v praktické části práce. Dalším, dílčím cílem práce bylo popsat čtenářské zázemí a vztah k četbě vybraných žáků, což napomohlo ke komplexnějšímu popisu interpretačních schopností a dovedností vybraných žáků.

Výzkumný záměr jsem nejprve ukotvila teoreticky. První, teoretická část práce seznámila čtenáře s pojmem čtenářská gramotnost. Čtenářská gramotnost sehrává důležitou roli ve vzdělávání a uplatnění žáků, proto jsem dále zkoumala to, jak pojem čtenářská gramotnost ukotvuje RVP ZV. Čtenářská gramotnost je zásadní pro rozvoj některých klíčových kompetencí (k učení, pracovní, komunikativní, digitální) i pro naplnění očekávaných výstupů, a to především ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura. Teoretická část práce však poukázala na to, že v RVP ZV je pojem čtenářská gramotnost explicitně zmíněn pouze minimálně, požadavky na rozvoj čtenářské gramotnosti nejsou v dokumentu uceleně uspořádány a chybí důraz na prožitek z četby a aktivní rozvoj práce s textem.

Teoretická část práce se dále zaměřila na pojem interpretace, který je chápán jako jeden z aspektů čtenářské gramotnosti jak v pojetí mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, tak v českém pojetí VÚP. Obě tato pojetí jsou v práci představena. Pojem interpretace jsem nejprve definovala, přičemž jsem upozornila na Iserovo pojetí interpretace zdůrazňující roli čtenáře v procesu vytváření významu textu. Poté jsem analyzovala příslušné části RVP ZV za účelem zjistit, jak je interpretace ukotvena v kurikulu. Ukázalo se, že rozvoj interpretačních dovedností předpokládá průřezové téma Mediální výchova, Komunikativní kompetence a několik vzdělávacích oblastí v RVP ZV. Dále jsem se pokusila nastínit problematiku interpretace ve školním prostředí, přičemž jsem vycházela zejména z pojetí Ondřeje Hníka a Jaroslava Valy, kteří interpretační činnosti považují za zásadní pro literární výchovu kvůli jejich potenciálu dát žákovi

možnost hledat v literárním díle vlastní významy a poskytnout prostor otevřená vyjádření týkající se dojmů z četby, vztahu textu k jejich dosavadní čtenářské i životní zkušenosti a chápání smyslu učení v literární výchově (Hník, 2021, s. 61; Vala, 2017, s. 62–63).

Druhá, praktická část práce popsala výzkum uskutečněný v dubnu 2022. Východiskem výzkumu se stala interpretační analýza povídky *Šťastná babyka*, jejíž součástí byla i podkapitola zabývající se didaktickým potenciálem textu. V této části byl zdůvodněn výběr daného textu pro interpretaci žáky 8. ročníku ZŠ. Domnívala jsem se, že text pro vybrané čtenáře tvoří dobře známé literární prostředí, ve kterém autorka rozvíjí závažná témata dotýkající se podstaty lidského života (naplnění života jedince starostlivostí a péčí o druhé, poznání sebe sama). Odhalení a pojmenování těchto témat se stalo zásadním pro vyhodnocení výzkumu.

Daný výzkum se uskutečnil na základní škole, kde třetím rokem vyučuji; žáky, kteří tvoří výzkumný vzorek, učím od září 2021. Součástí praktické části práce je charakteristika základní školy a výzkumného vzorku. V rámci charakteristiky dané ZŠ byla provedena analýza ŠVP, ze které vyplynulo, že na kontinuální rozvoj čtenářských schopností a dovedností žáků této školy je kladen důraz na prvním stupni, na druhém stupni se ŠVP soustředí zejména na výuku literární historie.

Výzkum byl rozložen do dvou částí a kombinuje strategii kvantitativní a kvalitativní. Nejprve jsem prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 18 žáků, mapovala jejich čtenářské zázemí a vztah k četbě. Z dotazníkového šetření vyplynula některá zásadní zjištění týkající se čtenářského zázemí vybraných žáků. Analýza a interpretace získaných dat poukázala na to, že vybraní žáci nejsou silnými a nadšenými čtenáři. Ukázalo se totiž, že čtení nepatří mezi oblíbené volnočasové aktivity žáků, více jak polovina nečte pravidelně, pouze necelá čtvrtina respondentů se věnuje čtení pro zábavu. Pozitivněji vyzněl aspekt frekvence čtení knih, více jak polovina vybraných žáků totiž přečte za měsíc alespoň jednu knihu.

Druhá část výzkumu proběhla v rámci předem naplánované výukové lekce, během které žáci pracovali s textem *Šťastná babyka* Daisy Mrázkové. Příprava, popis realizace a reflexe této lekce je rovněž součástí praktické části práce. V průběhu této výukové lekce se uskutečnily polostrukturované rozhovory se čtyřmi skupinami žáků. Dále žáci měli

za úkol vytvořit dopisy psané z perspektivy hlavní postavy. Rozhovory a žákovské práce jsem následně analyzovala za účelem zodpovězení předem stanovených výzkumných otázek. Výzkumné otázky se soustředily na interpretaci hlavní postavy a vyznění povídky, hledání souvislostí mezi sebou samým a postavami příběhu, nacházení paralel životních zkušeností žáků s příběhem a popisu modelového a faktického čtenáře.

Z obsahové analýzy vyplynulo, že žáci charakterizovali hlavní postavu příběhu shodně s výchozí analýzou povídky. Zároveň byli žáci schopni pojmenovat jedno z velkých témat textu, které jsem popsala v interpretační analýze – starostlivost a péče o druhé. Žáci byli – rovněž shodně s výchozí analýzou – schopni identifikovat dětského modelového čtenáře. Pro faktického čtenáře svého věku však žáci text nepokládali za atraktivní. Interpretace konce povídky se lišily, většina žáků závěr příběhu považuje za šťastný, někteří žáci jej však interpretovali jako dojemný či nešťastný.

Důležité zjištění vyplynulo z analýzy a interpretace dat odpovídajících na druhou výzkumnou otázku. V rozhovorech se ukázalo, že vybraní žáci se nedokázali ztotožnit s žádnou z postav. Někteří žáci používali argumenty dokládající chybějící schopnost pracovat s personifikací. Žáci ve svých bezprostředních reakcích na četbu nezvládají rozpoznávat souvislosti mezi přečteným příběhem a sebou samým, postrádají tedy jednu ze základních čtenářských dovedností. Při psaní dopisů však žáci nenarazili na překážky a ve výsledných pracích se odráží značná míra vcítění se do hlavní postavy.

Celkově lze konstatovat, že vybraní žáci 8. ročníku ZŠ dokázali ve vybraném uměleckém textu najít některá velká témata (starostlivost a péče o druhé) a interpretovat hlavní postavy. Na druhou stranu se ukázalo, že vybraní žáci postrádají jednu ze zásadních čtenářských dovedností, kterou je hledání souvislostí mezi sebou a přečteným textem. Z analýzy dat vyplynuly jisté rozdíly mezi úrovní interpretačních dovedností vybraných žáků 8. ročníku ZŠ, které souvisí s jejich čtenářským zázemím. Žáci, kteří pravidelně a s oblibou čtou, snáze nalézali souvislosti s lidským životem a lépe se jim dařilo při rozhovorech argumentovat.

## Primární zdroje

MRÁZKOVÁ, Daisy. *Auto z pralesa*. Praha: Baobab, 2016.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [vid. 2021-10-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

## Sekundární zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010.

*Auto z pralesa*. In: Baobab Books - české ilustrované knihy pro děti [online]. [b.r.] [vid. 2021-01-03]. Dostupné z: <https://www.baobab-books.net/product/auto-z-pralesa>

BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003.

BLAŽEK, Radek, JANOTOVÁ Zuzana, POTUŽNÍKOVÁ Eva, BASL Josef. *Národní zpráva PISA 2018*. Praha: ČŠI, 2019.

CLIFFORD, Geraldine Jonçich. *Buch und Lesen: Historical Perspectives on Literacy and Schooling*. Review of Educational Research [online]. 1984, 54(4), s. 472-500 [vid. 2021-10-25]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543054004472>

*Čtenářská gramotnost ve výuce*. Metodická příručka. Praha: NÚV, 2011.

*Daisy Mrázková*. In: Baobab Books - české ilustrované knihy pro děti [online]. [b.r.] [vid. 2021-01-03]. Dostupné z: [https://www.baobab-books.net/hledat?search\\_api\\_fulltext=daisy+mrazkova](https://www.baobab-books.net/hledat?search_api_fulltext=daisy+mrazkova)

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.

DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0418-0. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/PRAGMATICKÁ PRESUPOZICE](https://www.czechency.org/slovník/PRAGMATICKÁ_PRESUPOZICE)

ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004.

FREDERKING, Volker a kol. *Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy*. L1-Educational Studies in Language and Literature [online]. 2012, 12, s. 1-24 [vid. 2021-10-25]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.02>

FRIEDLAENDEROVÁ, Hana, PRÁZOVÁ, Irena, LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři 2017* [online]. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017-1> [vid. 2022-04-26]

GREPL, Miroslav. (2017). *PRAGMATICKÁ PRESUPOZICE*. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek, PLESKALOVÁ, Jana. (eds.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012–2021 [vid. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PRAGMATICKÁ%20PRESUPOZICE#podm%C3%A4Dnky%20úspěšnosti>

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Co je E–U–R*. Kritické listy. 2006a, 22, s. 54–58.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Co je E–U–R*. Kritické listy. 2006b, 23, s. 57–59.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠLAPAL, Miloš. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ*. Kritické listy. 2006, 24, s. 40–44.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Co je E–U–R*. Kritické listy. 2006c, 22, s. 54–58.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ŠLAPAL Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HIRSCHOVÁ, Milada. (2017). *PERLOKUCE*. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Miloš, PLESKALOVÁ, Jana. (eds.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012–2021 [vid. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PERLOKUCE>

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2021.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H & H, 2007.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování*. Čtenář [online]. Kladno: Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009c, č. 9 [vid. 2022-04-26]. Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>

HRABAL, Jiří. *Jak rozumět literárnímu vyprávění*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2021.

*Ilustrátorka a autorka Daisy Mrázková odešla do nebytí po dlouhém naplněném životě*. In: Čítárny [online]. [2020-02-28] [vid. 2021-01-03]. Dostupné z: <https://www.citarny.cz/knihy-lide/o-knihach-a-lidech/ilustratori-a-detske-knihy/daisy-mrazkova-zemrela>

ISER, Wolfgang. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink, 1994.

JANOTOVÁ, Zuzana, POTUŽNÍKOVÁ Eva, TAUBEROVÁ, Denisa. *Národní zpráva PIRLS 2016*. Praha: ČŠI, 2017.

JANOUSĚK, Pavel a kol. *Dějiny české literatury 1945–1989. III., 1958–1969*. Praha: Academia, 2008.

KRAMPOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni. Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: ÚIV, 2011.

KUBÍČEK, Tomáš. *Vypravěč: kategorie narativní analýzy*. Brno: Host, 2007.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, 2(1), s. 29–61.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole. I.* Plzeň: Západočeská univerzita, 1995.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole. II.* Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1997.

MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.

MULLIS Ina V. S, MARTIN Michael O. *PIRLS 2016 Assessment Framework, 2nd Edition*. 2015.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002.

SINGER, Lauren M., ALEXANDER, Patricia A. *Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal*. Review of educational research [online]. 2017, 20(10), s. 1–35 [vid. 2021-10-25]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654317722961>

STRAKOVÁ, Jana. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. SCAN; 2. ISBN 80-85834-60-X.

ŠMEJKALOVÁ, Martina, VONDROVÁ, Nad'a, SMETÁČKOVÁ, Irena a CHVÁL, Martin. *Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti*. Pedagogika. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021, 71(2), s. 159–176.

ŠTĚPÁNIK, Stanislav a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Praha: Fraus, 2020.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy - Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2017.

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Tvořivá interpretace jako způsob poznávání literatury na základní škole*. In Aktuální otázky literatury pro děti a mládež a její reflexe. Slavkov u Brna: Ladění (BM Typo), 2007.

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Daisy Mrázková – Šťastná babyka

### ŠŤASTNÁ BABYKA

V lese byla mlha. Hustá listopadová mlha. Kdyby někdo tou mlhou letěl, narazil by na skálu. Byla porostlá mechem a křovím a v jednom žlábků po straně rostl nízký stromeček. Byla to babyka.

Studená mlha, ticho, všecko se chystalo k zimnímu spánku. Zvířata se dávno schovala do pelíšků, brouci zalezli pod kůru, ještěrky do země. To je nejmoudřejší. Brzo už bude padat sníh. Všecko musí spát.

Také malá babyka na skále byla už holá. Listí jí uschlo a opadalo. Unaveně přivírala oči, a jak tak usínala, vzpomínala na mládí.

Pamatovala se, jak byla semínko a vznášela se ve větru.

Mohla za to, že jí vítr zanesl zrovna do toho žlábků? Nemohla. Vítr se neptá semínek, kde se chtějí usadit. Někam je zaneše a tady buď! A každý musí růst na tom místě, na které se dostal.

A tak se babyka zakořenila na skále. Měla tam málo místa, málo země, málo vláhy. – Aťsi, řekla tvrdohlavě a pevně se držela. – Zato mám krásnou vyhlídku

A zelenala se, co mohla, jenže zůstávala malá. Měla drobné lístečky. Bouřky jí několikrát ulomily vršek, takže byla nízká a zkroucená. – Aťsi, aťsi, aťsi, říkala si. V noci často, když velké stromy dole spaly, rozhlížela se po černé obloze a po svítících hvězdách. Pod skálou bublal potok. Bylo cítit až nahoru, jak je u něj studeno a jaká tam musí být pěkná černá zem. Byly to teskné noci.

A pak se najednou stalo něco nečekaného. Jednou vpoledvečer hup, hup, a do babyky něco vlétlo a schovalo se to v její korunce. Byli to dva slavíci, celí udýchaní.

- Hledáme si místo na hnízdo, vysvětlovali. Chtěla bys nás, babyko?
- Jsem moc malá, řekla nejistě.
- To nevadí. Hlavně, že sem nikdo nemůže.
- Jsem moc nízká, řekla babyka.
- To je výhoda, řekli slavíci, aspoň tě nevyvrátí vítr!

- Jsem snad moc zkroucená, řekla ještě babyka.

- Ach, to se právě hodí, řekli slavíci a začali nosit na hnízdo.

A vystavěli hnízdečko v pevném paždí jejích větví. Babyka ještě schválně vyhnala tři proutky a obepjala jimi hnízdečko, takže by je neshodila ani největší vichřice.

A pak, když bylo hotové, vystlali je slavíci prachovým peřím a slavičí maminka do něho snášela malinká hnědozelená kropenatá vajíčka. Snesla čtyři. A seděla na nich lehounce a zahřívala je svým načepýřeným peřím, takže vajíčka byla jako mezi polštáři.

A noc co noc usedal slavík na nejvyšší větvi babyky a zpíval a zpíval. Byly to písně pro slavičí maminku. Proč jí zpíval? Protože ji měl rád. A protože bylo krásně. A protože bylo jaro. A protože se těšil na své děti.

Byly to zpěvy pro slavičí maminku, ale poslouchal je měsíc, i hvězdy, i skála. Poslouchal potok a velké stromy dole. Ano, velké stromy dole byly úplně zticha a poslouchaly. Poslouchal celý les.



- Slavík! Říkali si. – Máme v lese slavíka! Kdepak asi sedí? Kdepak asi hnízdí?

Ale babyka neprozradila. Hnízdečko bylo její tajemství. Houpala je a držela je a při dešti nad ním dělala

Hustou stříšku. Žádný jiný strom by to nebyl dokázal tak dobře, protože žádný neměl větve tak husté a listy tak tuhé jako ona.

A sladký slavičí zpěv provázel babyku po všechny noci.

Když se malí slavičci vyklubali, neznala se babyka samou radostí.

Houpala je ještě líp a někdy jim šuměla veselé malé pohádky, když na chvíli byla s nimi sama, protože slavičí maminka se musela už přece také prolétnout a pomáhat shánět potravu.

- Povídej nám něco, babyko, pištěli slavičci, sotva osaměli.

- Tak buďte tiše, ať vás nikdo neslyší. A honem si něco vymyslela.

- To bylo moc krátké! Křičeli slavíci. Ale už tu byli staří a krmili je. A sotva zas odlétli:

- Houpej nás babyko, houpej!

A babyka houpala, ale jen maloučko, aby nevypadli.

A vždycky, když se slavičci příliš vrtěli v hnízdě a nahýbali se přes okraj, babyka je přidržela. A když se chtěli vybatolit ven, vstřčila je zpátky do hnízda.

- Jste ještě moc malí, domlouvala jim.

Ale slavičci měli čím dál víc kuráže. Jednou prostě vylezli z hnízda a zůstali sedět na větvi. Podívali se dolů a začali se bát.

Pískali strachem. – Nedívejte se dolů, radila jim babyka. – Dívejte se na moje větve. Skočte sem a skočte sem. Nebojte se. Já vás nedám.

A slavičci opatrně hopkali po těch pohodlných hustých větvích. Jak byla teď babyka ráda, že má větvíčky tenké! Aspoň se daly dobře obemknout malými ptačími drápky.

- Teď skočte sem a teď zase sem! Naváděla ptáčky.

A slavičci prolézali z větve na větev, a když byl skok trochu delší, roztáhli přitom křídla a tak se učili létat.

Když tohle všechno dobře uměli, brali je staří slavíci na výlety. Po kamenech, po výstupcích skály, po křoví, a pak také frrrr! Až dolů do lesa.

Léto plynulo a měli se krásně.

Když přišel srpen a jeřabiny začaly červenat, byli mladí slavíci k nerozeznání od starých. Už dávno nespali v hnízdě, ale v řadě na větvi.

Čím dále tím častěji teď vykládali staří slavíci o jakési vzdálené horké zemi, kde rostou palmy a pomerančovníky, a bylo jasné, že mají tisíc chutí tam letět na návštěvu.

Ach, bylo to čím dále jasnější...

Jednou v noci řekl slavík:

- Hlídej nám to hnízdo přes zimu, prosím, babyko, a my na jaře zase přiletíme.

Babyka slíbila, že bude hlídat.

- Děkujeme ti, babyko, bylo to tady hezké, řekla slavičí maminka.

- Děkujeme, babyko, řekli slavičci a naposledy poskočili ve větvích.

A pak si staří slavíci sedli vedle sebe na nejvyšší větev a dívali se na oblohu, jako by tam něco viděli, a mladí si sedli vedle nich a babyka už věděla, co to znamená.

- Sbohem, babyko, řekli staří slavíci a vzlétli, a sbohem, sbohem, babyko, volali mladí a letěli za nimi, a to bylo rozloučení.

A březové listí po lese začalo žloutnout a buky začaly zlátnout a hnědnout. Potom přišly deště a vítr a listí opadávalo a bylo čím dál chladněji. Zrána bývaly větve i skála celé bílé od jinovatky. Dobře že jsou slavíci pryč, myslela si babyka. Jak by tohle vydrželi?

A chystala se na zimu. Stáhla mizu hluboko do kořenů. Podívala se spokojeně na špičky svých větví, kde měla pěkné nové pupeny, pevně svinuté a slepené, připravené na příští jaro. Všecko bylo v pořádku. Musí se usnout dřív, než přijde sníh. Sníh a mráz, to se všecko zaspí.

Kdyby někdo mohl vidět tou těžkou mlhou, viděl by už jen mokrou černou skálu a na jejím boku holý strůmek. Snad by se mu to zdálo smutné. Ale nebylo to smutné. Babyka šťastně usínala a těšila se na jaro a její větve i ve spánku pevně objímaly slavičí hnízdo, své velké tajemství, nejsladší tajemství, jaké strom může mít (Mrázková, 2016, s. 23–28).

## Seznam grafů

Graf 1 (Jak často doma čteš?).....	36
Graf 2 (Kolik knih přečteš za měsíc?).....	37
Graf 3 (Věnuješ se pro radost některé z následujících aktivit?).....	38
Graf 4 (Vztah k četbě) .....	39
Graf 5 (Beletrii čtu nejčastěji, protože...) .....	40
Graf 6 (Kolik času trávíš čtením pro radost?) .....	41
Graf 7 (V jaké podobě se nejraději seznamuješ s literárním dílem?).....	42
Graf 8 (Jak nejraději trávíš svůj volný čas?) .....	45
Graf 9 (Vztah k četbě) .....	46