

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury



ANALÝZA ÚKOLŮ V ČÍTANKÁCH PRO 9. ROČNÍK ZŠ

Analysis of exercises in reading books for 9th class of primary
school

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

Autorka diplomové práce: Bc. Jana Procházková

Hybešova 70/20 Karlovy Vary

N Mgr. ČJ – ZSV

Rok dokončení: 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Zároveň prohlašuji, že tato tištěná verze se shoduje s elektronickou verzí vloženou do systému SIS.

V Praze dne 14. 6. 2013

Bc. Jana Procházková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánce Klumparové, Ph.D. za čas, který věnovaný konzultacím, cenné rady a odborné vedení.

Obsah

1. Úvod.....	5
2. Čtenář	7
2.1. Pubescentní čtenář.....	7
2.2. Čtenářská gramotnost.....	12
2.3. Výzkumy čtenářské gramotnosti.....	15
2.3.1. PISA	16
3. Kurikulární dokumenty	18
3.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	19
4. Teoretická východiska pro analýzu.....	22
4.1. Konstruktivismus	23
4.2. Kritické myšlení	24
4.3. Otázky ve výuce	26
4.3.1. Klasifikace otázek.....	28
4.4. Bloomova taxonomie	30
5. Analýza vybraných čítanek	34
5.1. Čítanka pro 9. ročník základní nebo kvarty víceletého gymnázia – učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV, nakladatelství Nová škola.....	36
5.1.1. Obecná identifikace čítanky, kontext	36
5.1.2. Analýza textů.....	38
5.1.3. Analýza otázek a úkolů.....	40
5.2. Čítanka 9, nakladatelství SPN, vydání z roku 2002.....	43
5.2.1. Obecná identifikace, kontext	43
5.2.2. Analýza textů.....	45
5.2.3. Analýza úkolů.....	46
5.3. Čítanka 9, nakladatelství SPN, vydání z roku 2008.....	47
5.3.1. Obecná identifikace, kontext	47
5.3.2. Analýza textů.....	48
5.3.3. Analýza otázek a úkolů.....	51
5.4. Čítanka 9, nakladatelství ALTER	53
5.4.1. Obecná identifikace, kontext	53
5.4.2. Analýza textů.....	56

5.4.3.	Analýza otázek a úkolů.....	57
5.5.	Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia, nakladatelství Fraus	61
5.5.1.	Obecná identifikace, kontext	61
5.5.2.	Analýza textů.....	64
5.5.3.	Analýza otázek a úkolů.....	66
5.6.	Závěr analýzy čítanek.....	68
6.	Tvořivá část	71
7.	Realizace tvořivé části.....	77
8.	Závěr.....	80
9.	Seznam použité literatury	83
10.	Resumé.....	87
11.	Klíčová slova.....	89
12.	Textové a obrazové přílohy	90
12.1.	Výsledky mezinárodního šetření PISA	90
12.2.	Schéma otázek dle R. Fishera	97
12.3.	Grafy dotazníkového šetření z bakalářské práce.....	97
12.4.	Text písně Jiřího Dědečka „ <i>Za trochu lásky</i> “	98
12.5.	Návrh pracovního listu	100

1. Úvod

Téma diplomové práce navazuje na mou bakalářskou práci. V ní jsem se věnovala analýze výběru textů do čítanek pro 9. ročník základní školy. Analyzovala jsem několik různých čítanek, které se lišily rokem vydání, zaměřením, koncepcí apod. Jedna z čítanek, nesoucí název „*Čítanka plná humoru*“ nakladatelství Dialog, byla zaměřena pouze na humoristické texty. Obsahovala různé literární žánry, jejichž společným jmenovatelem byl právě humor, vtip. Během analýzy, která se věnovala především otázkám literárně teoretickým, jsem si nemohla nevšimnout i didaktického potenciálu čítanek. Ve většině případů byla didaktická stránka čítanek nedostatečná, leckdy úkoly či otázky k uvedeným textům chyběly.

Kvalita čítanek se posuzuje nejen podle kvality vybraných textů, ale také podle jejího didaktického uplatnění ve výuce. Při hodnocení čítanek je nutné si uvědomit, že nejsou určeny jen pedagogům, nebo jen žákům. Pro obě skupiny adresátů by měly být čítaneky inspirativní, podnětné a přínosné pro další rozvoj. V případě pedagogů mohou sloužit jako inspirační zdroj pro práci s textem. Pro žáky mají nabízet vhodné texty, které je zaujmou a posunou dál v jejich čtenářství.

S texty velmi úzce souvisí i úkoly a otázky obsažené v čítankách (někdy v metodických příručkách pro učitele). Ty mají žákům nabízet podněty k přemýšlení o textu samotném i o souvislostech s jejich životními zkušenostmi. Proto považuji tuto část čítanek za podstatnou a měla by být kvalitně zpracována. Bohužel tomu tak vždy není. To byl důvod, proč jsem se rozhodla toto téma zpracovat ve své diplomové práci. Myslím, že v mé budoucí praxi bude pro mě přínosem, když budu dobře znát současnou nabídku na poli učebnic a čítanek a jejich kvalitu.

V práci se budu nejprve věnovat osobnosti čtenáře, kterému jsou čítaneky primárně určeny. Kapitulu věnovanou čtenáři považuji za důležitý teoretický základ, protože je nutné nejprve porozumět žákovi, jeho potřebám, principům jeho psychického zrání a ve výuce reagovat na tyto poznatky. Jen tak může pedagog vhodně koncipovat výuku. Následně se budu věnovat kurikulárním dokumentům a tomu, jak pojmají

výuku literární výchovy. Zde se samozřejmě nabízí porovnání dřívějšího konceptu školních osnov a dnešního konceptu Rámcového vzdělávacího programu, potažmo jednotlivých Školních vzdělávacích programů. V souvislosti s kurikulárními dokumenty se nabízí otázky, zda aktuální čítanky reagují na současné požadavky stanovené především v Rámcově vzdělávacím programu, popřípadě školních vzdělávacích programů? Nebo zda stále pokračují v zaběhlém systému? A jsou současné čítanky jen soubory textů, nebo poskytují přidanou hodnotu právě v podobě vhodných otázek a úkolů?

Následně se budu věnovat právě problematice otázek. V kapitole 4. Teoretická východiska pro analýzu se budu věnovat teoretickým podkladům, z nichž budu vycházet při analýze jednotlivých čítanek.

Následovat bude samotná analýza vybraných čítanek (kapitola 5. Analýza vybraných čítanek). Vzhledem k obsáhlé nabídce na českém trhu jsem pro potřeby této diplomové práce vybrala pět čítanek. V úvodu kapitoly vysvětlím klíč výběru a následně jednotlivé čítanky zanalyzuji. V závěru se pokusím výsledky analýzy shrnout a na základě stanovených kritérií zhodnotit jednotlivé čítanky.

Následovat bude kapitola 6. Tvořivá část, ve které se pokusím k vybranému textu vytvořit otázky a úkoly, které budou odpovídat teoretickým východiskům. V této části se pokusím ukázat, že lze pracovat s každým textem, důležité je se umět zeptat. Pro tvořivou část si vyberu text z jedné analyzované čítanky.

Dnešní výuka, nejen na základních, ale i na středních školách, by se měla zaměřit především na budování vztahu mezi žákem (studentem) a čtením. V informační době, ve které žijeme, je mnoho lákadel, které mohou dospívajícím lidem nahradit zážitek z četby. Proto je nutné ukázat jim, že literatura jako medium není ještě zastaralá a může obohatit život člověka. A právě jedním z prostředků, kterým toho lze docílit, mohou být vhodně zvolené texty a postupy při práci s nimi, včetně otázek a úkolů. Mohou žákům otevřít další prostor pro zamyšlení nad textem, nad sebou samým. Díky nim mohou zjistit například to, že v literatuře mohou najít odpovědi na otázky, které je zajímají, trápí, se kterými si neví rady.

2. Čtenář

Kdo je čtenář? Dá se vůbec čtenář jednoznačně definovat? Je kritériem pro čtenářství spíše množství přečtených knih za určité období, nebo intenzivní vztah k literatuře a textům jako takovým? Čtenářství je velmi zvláštním druhem záliby. Pro každého znamená něco jiného, každý ji pojímá odlišně a každému také přináší různý užitek či zážitek. Ale aby se nejen dospělý člověk mohl nazývat čtenářem (přestože zde není stanovena jednoznačná definice), musí si vybudovat vztah k četbě, ke knihám. O této nutnosti píše už Oto Chaloupka, ale také Ladislava Lederbuchová aj.

Zde nastupuje nejen škola, ale mnoho dalších faktorů, které ovlivňují tento proces. Přestože škola hraje důležitou úlohu, primárně se musí vztah ke knihám a čtení budovat v rodině. K tomu mohou napomoci i nejrůznější projekty, které v České republice fungují, např. Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou apod.

Vraťme se však k osobnosti čtenáře. Dětský čtenář se vyznačuje mnoha specifiky, které je nutné ve výuce a v rozvoji čtenářských kompetencí zohlednit. Proto v úvodní části své práce zařazuji i kapitolu, která se věnuje teoretickým poznatkům o čtenáři.

Každý učitel by měl přizpůsobit svou výuku a její koncepci žákům, se kterými momentálně pracuje. Není možné, aby si udělal sadu připravených hodin a s jejich pomocí pracoval následujících dvacet let. Žáci, jejich preference a zájmy se liší a proměňují podle toho, jak se proměňuje celá společnost. A je nutné na to v přístupu k nim reagovat.

2.1. Pubescentní čtenář

Následující kapitola je přejata mé z bakalářské práce „*Analýza výběru textů do čítanek pro 2. stupeň ZŠ*“ Pro téma diplomové práce je důležité znát adresáta, kterému jsou čítanky a samozřejmě také otázky a úkoly v nich primárně určeny. Je důležité znát charakteristiku pubescentního čtenáře, aby učitel věděl, na co se zaměřit, co žáká zajímá, jaké úrovně dosahuje jeho mentální zralost apod.

Otázkou je už samotný pojem pubescence a jeho zejména časové vymezení. Nejen v otázce literatury, ale například na poli psychologie není ve vymezení pubescence jednota. Některá pojetí říkají, že pubescence je od 11 – 15 let, jiné dělí toto období na mladší věk 11 – 13 let a starší věk 13 – 15 let. Já se budu držet prvního pojetí, tedy že pubescence je období dítěte mezi 11 – 15 rokem života. Stejně jak jej používá L. Lederbuchová v knize „*Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*“ (L. Lederbuchová, 2004, s. 20).

Pro život jedince je toto období velmi náročné. Dochází k mnoha náročným změnám jak v oblasti psychiky, tak i v oblasti biologické. Končí období dětství, ale dospělost ještě nezačala. Jedinec se v tomto období hledá. Hledá novou identitu, směr, kam bude v budoucnu směřovat. Zcela se proměňují preference, záliby, zájmy. Často se jedinec potácí z extrému do extrému. Psychologové tvrdí, že se tak snaží vyrovnat se změnami, které ho v této době potkávají. Zakrývá tak svou nejistotu, strach, nízké sebevědomí a ostatní negativní projevy puberty. Častý způsob úniku od těchto starostí jsou také nejružnější uskupení a party. Ty jsou potom silným zdrojem informací. V tom lepším případě také o tom, která knížka se komu líbila apod. Vrstevníci jsou totiž vedle internetu, rodičů a učitele častým zdrojem tipů v oblasti četby (jak o tom ve svém výzkumu píše např. Ivan Gabal.

Jak se proměňuje jedinec a jeho zájmy, proměňuje se i literatura, po které sahá. Jak píše Otakar Chaloupka v knize „*Horizonty čtenářství – Teorie dětské literatury*“, dítě čte téměř výhradně literaturu jemu určenou, tedy intencionální. Kdežto pubescentní čtenář od této literatury upouští a v jeho čtení pomalu začínají dominovat díla neintencionální. „*Z tvorby pro dospělé se stávají dětskou četbou knihy fungující obecně jako svébytné umělecké hodnoty (hlavně, i když ne výlučně, vlivem školní literární výchovy), ale také knihy, které mají často více nebo méně povahu pokleslé literatury, neschopné plnit mezi dospělými svébytné estetické funkce a objevující se u dospělých jenom jako konzumní čtivo.*“ (O. Chaloupka, 1971, s. 94).

Jak jsem psala výše, puberta je obdobím proměn. A ty se odráží i v čtenářství. „*Základní rysy čtenářských postojů dítěte v období pubescence a jejich předpoklady pro změny možné v progresivním a retardačním smyslu ukazují tedy tuto etapu v proměnách vztahu člověka k umělecké literatuře jako etapu neuzavřenou a nedefinitivní: není dobře možné, aby čtenářské postoje vlastní pubescentnímu dítěti přesáhly do dalších věkových*

období bez podstatných změn, ve stávající podobě svých vnějších projevů (např. pokud jde o převládající zaměření na určitý typ literatury apod.), zejména však ve svém stávajícím významu, jako takto vyhraněný projev lidské aktivity ve společenských podmínkách.“ (O. Chaloupka, 1971, s. 80).

A právě literární výchova ve škole by měla pubescentnímu čtenáři, který si teprve utváří názor na čtení a utváří si také preference v oblasti literatury (ať už preference určitého žánru, tématu apod.), ale i samotný vztah ke knize, nabídnout co nejširší spektrum poznatků z literární teorie, ale také nejrozumnější přístupy, texty, knihy, náměty apod. Ale zejména má zprostředkovat čtenářský zážitek, který je pro utvářející se vztah dítě – kniha nejdůležitější. Aby měl čtenář z čeho vybírat.

S obdobím přechodu ze světa dětí do světa dospělých souvisí, jak píše L. Lederbuchová v knize „*Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*“ (L. Lederbuchová, 2007, s. 21), i výběr a funkce literatury jako takové. Pubescent hledá v knize to, co mu schází v jeho vlastním životě. To, na co je ještě malý. Hledá v nich dobrodružství, lásku, sex (mění se pohled na druhé pohlaví, již to nejsou jen kamarádi, ale začínají v sobě vidět navzájem potenciální partnery), exotické prostředí, napínavé zápletky, nebezpečí, umění vše dobře a rychle vyřešit, peníze a blahobyty. To všechno mu literatura zprostředkuje, čímž naplňuje svou saturační funkci. Jenže tato motivace dítěte nesmí být jediná, protože ve chvíli, kdy pubescent přejde do dospělosti a začne řešit skutečné problémy a žít skutečný život dospělého, nepotřebuje, aby vše prožíval ve fantazii.

Děti ale čtou také kvůli poznání, pro relaxaci, kterou jim nabízí únik do jiného světa. Do světa, kde potkávají víly, statečné hrdiny, stejně staré děti, které prožívají něco zajímavého až neuvěřitelného. Jeho četba musí být kultivována a rozvíjena, mimo jiné i výukou ve škole.

Jedním z důležitých prvků při rozhodování jedince ve výběru knihy je hlavní hrdina. Dalo by se říct, že převládají dva typy hlavních hrdinů, mimo mužské hrdiny a ženské hrdinky to jsou především jedinečný dospělý anebo jedinečný dospívající. Důraz leží na té jedinečnosti. Ale zároveň je důležité, aby se čtenář s hrdinou ztotožnil, a mohl spolu s ním ve své fantazii prožívat jiný osud. Pubescenti hledají silný emocionální zážitek a ten jim má zprostředkovat právě hrdina. Má jim přiblížit neznámé prostředí, neznámé situace, neznámé pocity a provést je jimi. „*Zvláště s rozvojem citovosti a s prohlubováním a kultivováním základních emocí i s formováním*

tzv. vyšších, sociálních citů v emocionální bázi etických vztahů (cit pro čest, spravedlnost, vztah k rodišti, k atributům národního života...) souvisí pubescentova čtenářská potřeba literárního hrdiny – vzoru, s nímž se pod vlivem sebeprojekčních, anticipačních a kompenzačních zřetelů v představě ztotožňuje.“ (L. Lederbuchová, 2004, s. 24).

Další důležitý aspekt pubescentního čtenářství a výběru knihy je žánr. Které žánry děti preferují, se dá snadno zmapovat např. pomocí průzkumu. Pokud by se takové výzkumy prováděly pravidelně, bylo zřetelné, zda se tyto preferované žánry mění, nebo zda zůstávají stejné.

Rozdílnost lze najít také v tom, zda knihu vybírá chlapec nebo dívka. Jejich preference je totiž liší. „Řada výzkumů potvrdila, že chlapci preferují mužského (chlapeckého) hrdinu, dívky dívčí hrdinku, ale rády čtou i tematiku 'chlapeckou', zatímco chlapci 'dívčí' literaturu odmítají. V. Smetáček (1985 – 1986) zjistil, že poezii, románové příběhy a pohádky čtou v pubescenci častěji dívky, zatímco chlapci preferují uměleckonaučnou a populárně naučnou literaturu. Také se více než dívky zajímají o válečné příběhy, zde je rozdíl v zájmu největší, dále o detektivní, dobrodružné a sci-fi příběhy. Dívky preferují příběhy o citovém zrání, s erotickými vztahy, životopisné, sociální a historické příběhy, nepatrně více než chlapci se zajímají o humoristické příběhy.“ (L. Lederbuchová, 2004, s. 26).

Z toho vyplývá, že dívky, jsou jako čtenářky přizpůsobivější, mají větší rozsah preferencí. Současní autoři se snaží psát takové knihy, aby dívky i chlapci v nich našli to své. Tak například: ve velice populární sérii knih o studentovi kouzelnické školy Harrym Potterovi je sice hlavním hrdinou chlapec, ale mezi jeho nejlepší přátele patří dívka jménem Hermiona. Takže i dívky zde najdou, v souladu s výše řečeným, lásku, city, emoce, ženský přístup k problému (v kontrastu právě s mužským přístupem k tomu stejnému). Podobný přístup spisovatele lze najít i na jiných příkladech. I v trilogii „Pán prstenů“ je vidět, že autor myslel jak na čtenáře, tak i čtenářky.

Jednoznačně lze ale říci, že pubescenti dávají přednost próze před poezií. Vztah k poezii je u dětí složitý. L. Lederbuchová (L. Lederbuchová, 2007, s. 26) říká, že hranice, kdy děti začínají být k poezii odtažití, se stále snižuje. Děti ztrácejí cit pro zvukomalebnost poetického textu, ztrácí kontakt se schopností rozkrýt, co básnický text ukrývá.

Další charakteristikou je, že pubescentní čtenáři preferují spíše kratší žánry. Ale neopovrhnu ani romány, jen musí být nakloněny jejich zájmům. Musí splňovat výše uvedené, např. budou se odehrávat v exotické krajině, příběh bude dobrodružný, plný emocí a lásky apod. Již zmíněný Harry Potter je sice dílo rozsáhlé, ale jeho specifikem je, že mapuje život hrdiny stejně starého, jako jsou čtenáři, takže hrdina dospívá stejně jako čtenáři. I takový typ tvorby je pro děti velmi lákavý. Svůj život zrcadlí v životě hrdinů.

Happy end. Děti potřebují dobrý konec příběhu. Podporuje to v nich pozitivní přístup, pozitivní ladění k tomu číst další knihy. Protože se s hrdiny často identifikují, špatný konec by si braly osobně.

„Znamená to, že příběh, jehož děj je zajímavý, příjemný, napínavý, vzrušivý, s dobrým koncem, úspěšným hrdinou, bohatým a dynamicky proměnným dějem atd. dosáhne u dítěte většího ocenění než příběh umělecky třeba podstatně lepší, ale situovaný do málo zajímavého prostředí, se smutným koncem apod., postrádající rychlý dějový spád a trvalý sled nových materiálových podnětů dětské zcela konkrétní, situační a věcné představitivosti. To je konečně skutečnost, která je dobře známá z praxe a které si autoři knih pro děti jsou převážně vědomi.“ (O. Chaloupka, 1971, s. 27)

Jen málo knížek pro děti končí nešťastně a smutně. Samozřejmě v průběhu děje, musí nějaká negativní, tragická situace nastat, ale konec musí vyznít pozitivně. Proto děti neocení například filosofický román, který nabízí často příliš komplikovaný děj a často končí tragicky.

Pubescentní čtenář je zvláštním typem čtenáře, ještě v něm zůstávají zbytky dětského čtenáře, který touží po šťastném konci, po pozitivitě, ale zároveň čím dál častěji „pokukuje“ po světě literatury pro dospělé. Proto je výběr ukázek do čítanek i mimočítankové četby velmi složitý proces. Je nutné v něm zohlednit subjekt čtenáře, ale i nároky na literární výchovu ve škole, tedy poskytnout dětem alespoň hrubé základy v rámci literární vědy. Pokud se v čítance tyto dvě tendence propojí, je to předpoklad úspěchu, zejména v rozvoji čtenářství této věkové skupiny.

Výše jsem se zabývala rozdílností mezi chlapci a dívkami. Tyto rozdíly, jak bylo již uvedeno, nejsou pouze v preferovaných tématech, ale také ve způsobu čtení. Rozdíl mezi nimi vyplynul také z mezinárodního testování PISA. Jak se uvádí v brožuře

vydané před testování v roce 2009: „Ve většině zemí včetně České republiky dosahovaly dívky ve čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci. Rozdíl mezi chlapci a děvčaty přitom patří u nás k největším ve srovnání s ostatními evropskými státy.“ (Martinec, Honsová, Hučín, Kelblová a kol., 2008, s. 7)

Společným jmenovatelem však je, jak zmiňuje uvedená brožura, že čeští žáci, kteří podstoupili testování PISA, umí dobře prokázat teoretické znalosti a vědomosti, ovšem hůře si vedou při aplikaci těchto teoretických znalostí do praktických úloh, do běžného života. Testy dále prokázaly, že českým žákům činí potíže získávat a pracovat s různými informacemi z textů. (tamtéž, s. 7).

Přesným výsledkům a jejich příčinám se budu podrobněji věnovat v kapitole 2.3.1. Výzkumy čtenářské gramotnosti.

2.2. Čtenářská gramotnost

Se čtenářstvím souvisí také tzv. čtenářská gramotnost. Ujasněme si nyní také tento pojem.

Stejně rychle, jak se proměňuje osobnost čtenáře, se proměňuje i definice čtenářské gramotnosti. „Pedagogický slovník“ autorů J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše uvádí tuto definici: „Čtenářská gramotnost- angl. reading literacy. Komplex vědomostí jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod na užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. Z pedagogického hlediska byla zkoumána v mezinárodním měření vzdělávacích výsledků IEA, a to i na české populaci žáků 3. a 8. ročníku základní školy. V současné době je součástí mezinárodního výzkumu PISA, jehož se zúčastňuje i ČR. Podle publikovaných měření (PISA 2002) je zastoupení českých žáků v jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti blízké mezinárodnímu průměru zemí OECD. Zároveň

ale je čtenářská gramotnost českých žáků silně závislá na sociálně ekonomickém stavu rodin.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 34-35)

Publikace vycházející z metodického portálu www.rvp.cz, vydaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, uvádí ve své teoretické části k čtenářské gramotnosti toto: „*V pohledu na čtenářskou gramotnost se neustále objevují nové přístupy, které je možné sledovat právě společně se zapojováním České republiky do mezinárodních srovnávacích výzkumů světových organizací. ... V České republice byla čtenářská gramotnost definována jako: “schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/ nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy využívat.”* (Metodický portál www.rvp.cz, 2008, s. 67)

Česká definice čtenářské gramotnosti je stručná a nevystihuje zcela všechny aspekty. OECD ve svém projektu PISA pro rok 2009 uvádí podrobnější definici, která je propracovanější než výše uvedená. Definuje například, jak lze využívat porozumění psaným textům: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“* (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 12) Důležité je, že čtenářská gramotnost nehraje roli pouze v rámci osvojování vědomostí, ale je podstatná i pro aktivní zapojení do občanské společnosti. Může být také jedním z prostředků k dosažení kvalitního života. Ten je kromě jiného ovlivněn také úspěchem na trhu práce. Jak se uvádí v publikaci, vydané právě k poslednímu testování čtenářské gramotnosti, „*Umíme ještě číst? Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009“*: „*Rozdělení žáků podle úrovně způsobilosti poskytuje informaci o tom, do jaké míry si žáci osvojili čtenářské kompetence. Podle toho, jakého skóru [počtu bodů – vložila J. P.] žák v testu dosáhl, mu je přiřazena jedna ze šesti úrovní. Žáci na první úrovni způsobilosti dosahují nejnižších výsledků a ovládají pouze nejjednodušší kompetence, šestá úroveň odpovídá nejlepším výsledkům a nejsložitějším kompetencím. V rámci výzkumu PISA byla za základní stanovena druhá úroveň. Žáci, kteří této úrovni nedosáhnou, mohou mít problémy při dalším studiu nebo v zaměstnání.“* (tamtéž, s. 11) Tabulka zmíněných úrovní způsobilosti je uvedena v příloze č. 10.1. Výsledky mezinárodního šetření PISA.

Nejnovější českou definici nabízí publikace, kterou vydala Česká školní inspekce v roce 2010, *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Tato příručka definuje čtenářskou gramotnost pro české prostředí 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.“(Košťálová, Šafránková, Hausenblas, 2010, s. 14)

Oproti definici OECD se v české definici explicitně objevuje, že se jedná o „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka“. Nejedná se tedy o proces, který je ukončen s koncem školní docházky, ale člověk by o ni měl dbát po celý život. V tomto bodě je důležitá škola a její přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti. Musí ji během školní výuky nejen rozvíjet, ale naučit žáky, jak ji mají rozvíjet samostatně (mimo školu či po ukončení školní docházky).

Uvedená příručka uvádí rozdělení čtenářské gramotnosti do několika rovin. Zdůrazňuje, že žádná z nich není postradatelná. Rozdělení čtenářské gramotnosti na jednotlivé úrovně je důležité pro praktickou část této práce, kdy se při vytváření úkolů budu o jednotlivé úrovně opírat. Proto je nyní uvádím:

- a) **vztah ke čtení** – pro rozvoj čtenářské gramotnosti je důležité, aby žák měl ke čtení pozitivní vztah, aby sám pro sebe cítil nutnost číst (tamtéž, s. 14);
- b) **doslovné porozumění** – nutné je umět dešifrovat texty na jejich doslovné úrovni (tamtéž, s. 14);
- c) **vysuzování** – čtenářsky gramotný člověk by měl být schopen z přečteného textu vyvodit závěry a také kriticky posoudit text z různých úhlů pohledu (tamtéž, s. 14);
- d) **metakognice** – „součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ní volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu, záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.“(tamtéž, s. 14);
- e) **sdílení** – schopnost jedince podělit se zážitek z četby, žák je schopen srovnání své interpretace s interpretací jiného čtenáře, či obecně přijímanou, je schopný v tomto srovnání najít schody a rozdílnosti (tamtéž, s. 15);
- f) **aplikace** – „čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“ (tamtéž, s. 15) Je nutné žákům vysvětlit, že čtení není izolovaná činnost, naopak jim musí pedagog ukázat, že čtení může zkvalitnit jejich život v mnoha ohledech.

Úkolem nejen literární výchovy jako celku, ale právě i dílčích otázek a úkolů obsažených v čítankách je rozvíjet jednotlivé složky čtenářské gramotnosti tak, jak jsme si právě uvedli. Každá ze složek má důležitý podíl na výsledném efektu a není možné ve škole některou z částí opomíjet. Zmíněné otázky a úkoly v učebnici by měly učiteli pomoci v rozvoji čtenářské gramotnosti každého žáka. Protože vysoká úroveň dílčích částí funkční gramotnosti přispívá později k uplatnění člověka na trhu práce, ale také ve společnosti. Není v českém školském systému je čtenářská gramotnost chápána jako předpoklad pro získání tzv. klíčových kompetencí. Tyto kompetence stanovuje rámcový vzdělávací program a jsou považovány za komplexní cíl školního vzdělávání. Problémem českého školství je, že přechod od dřívějšího pojmání vzdělávání k tomu současnému, prezentovanému například mezinárodními výzkumy, je pomalý a pro mnoho pedagogů nepříjemný. Nabourává jejich naučené stereotypy a vyžaduje od nich inovaci, zapojení a aktivizování žáků. Přispět učitelům mohou nejrůznější metodické příručky, které vznikají v souvislosti s reformou školství a nabízí rady, nápady, nové vyučovací metody a přístupy. V těchto příručkách může učitel najít klíč, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost svých žáků. Otázky a úkoly obsažené v učebnici může různě modifikovat, používat při práci s dalším textem apod.

2.3. Výzkumy čtenářské gramotnosti

Během školní docházky jsou žáci vystaveni téměř neustálému testování, zjišťování vědomostí, znalostí apod. Díky změně systému českého školství a zavedení nových rámcově vzdělávacích programů, blíže se jim věnuje kapitola 3. Kurikulární dokumenty a zejména kapitola 3.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, se mění i nároky na testování žáků. Již nestačí zjistit, co jsou žáci schopni se naučit. Ale stále častěji je kladen důraz na zjišťování schopnosti žáků získané vědomosti a znalosti uplatnit v běžném životě. Tyto obecnější dovednosti nazýváme kompetencemi.

Mezi nejdůležitější a nejvýznamnější výzkumy v oblasti mapování čtenářské gramotnosti patří testování PISA (*Programme for International Student Assessment*)

a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), které zjišťuje čtenářskou gramotnost žáků prvního stupně, konkrétně žáků 4. ročníků.

2.3.1. PISA

Výzkum PISA je projektem organizace OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Výzkum zkoumá úroveň dovedností a znalostí ve třech oblastech a to v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd. O tomto projektu jsem se zmínila již v předchozí kapitole 2.3. Čtenářská gramotnost. V ní jsem uvedla nejen definici čtenářské gramotnosti, ale zmínila jsem částečně také prezentaci výsledků. Tomuto tématu bych se chtěla nyní věnovat podrobněji. Pokusím se shrnout výsledky České republiky během proběhlých testování a samozřejmě se zaměřím především na gramotnost čtenářskou. Pokusím se zformulovat důvody, které mohou stát za neúspěchem českých žáků. Ty totiž úzce souvisí s tématem této diplomové práce.

Čeští žáci se výzkumu PISA účastní od počátku. První testování proběhlo v roce 2000 a další následovala v tříletých cyklech. Podle dostupných výsledků má úroveň českých žáků v průběhu těchto cyklů klesající tendenci, což dokládají výsledky uveřejněné po každém testování. Např. v roce 2006 dosáhli čeští žáci v testování čtenářské gramotnosti průměrného výsledku 483, což je zařadilo do mezinárodního podprůměru, v roce 2009 dosáhli průměrného výsledku pouze 478. V příloze 10.1. uvádím tabulky nejen zmíněných výsledků.

Během testování jsou otázky zaměřeny na tři aspekty gramotnosti: dovednosti, obsah, situace. Dovednosti představují určité postupy a činnosti žáků; do obsahu patří vědomosti a znalost faktických informací; situace představuje kontext, do kterého je testová úloha zasazena.

Metody, které se v průběhu PISA testování používají, jsou dvě. První je test, který žák během dvou hodin vyplňuje. Test obsahuje úkoly různého typu. Podrobněji o těchto úlohách dále v kapitole 4.3.1. Klasifikace otázek. Druhou částí testování je dotazník, ve kterém žák vyplňuje otázky o sobě, prostředí, o škole apod. Dotazník

vyplňují také učitelé (v případě čtenářské gramotnosti učitelé českého jazyka a literatury) a ředitelé zúčastněných škol.

Jak bylo již výše uvedeno, testování PISA se nezaměřuje na faktografické znalosti získané především mechanickým memorováním, ale spíše na dovednosti a aplikaci získaných znalostí v praxi. V rámci čtenářské gramotnosti se u žáků zkoumá úroveň různých dovedností spojených s textem. Příručka „*Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků)*“ vydaná Ústavem pro informace ve vzdělávání v roce 2000 uvádí pět dovedností (v příručce nazývaných postupy) a to: *obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu a posouzení formy*. Tato publikace vychází ještě ze zpracování pilotního projektu. Novější publikace, „*Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*“, pracuje již pouze se třemi základními okruhy dovedností: *získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení textu*. Posouzení formy a obsahu bylo spojeno, obecné porozumění bylo zahrnuto do interpretace textu.

Výše uvedená příručka uvádí podrobný popis jednotlivých okruhů dovedností:

- a) **získávání informací** – úlohy mapující tuto oblast se věnovaly vyhledávání běžně užívaných informací (např. vyhledávání časů odjezdů dopravních spojů). S těmito úlohami se žáci setkávají každý den a i pro budoucí uplatnění je nutné, aby na této úrovni dokázali porozumět textům (Kramplová, 2002, s. 10);
- b) **vytvoření interpretace** – tato oblast od žáků vyžaduje určitý stupeň zobecnění, žáci se mají rozhodovat o základní myšlenke textu, důležitou dovedností patřící do této oblasti je srovnávání různých informací. V testu PISA se z této oblasti objevují úkoly na určení základní myšlenky, rozhodování o výstižnosti nadpisu či určení účelu mapy nebo grafu. (Kramplová, 2002, s. 10)
- c) **posouzení textu** – pro žáka nejsložitější proces. Je od něj vyžadováno, aby propojil vyhledané informace s interpretací, kterou vytvořil na základě zobecnění a zohlednění kontextu. Zároveň má žák v tomto procesu zapojit své vlastní zkušenosti se světem. „*V mnoha situacích musí čtenáři vyjádřit a obhájit vlastní názor. Pro úlohy z tohoto okruhu je typické, že po žácích vyžadují, aby poskytli důkazy nebo argumenty získané z jiných zdrojů nebo aby rozhodli o závažnosti poskytnutých informací nebo důkazů.*“ (tamtéž, s. 10) S tím, že vyjádřit své hodnocení je pro žáky jednou z nejtěžších operací, se setkáváme již

od 50. let v Bloomově taxonomii kognitivních cílů (o ní blíže v kapitole 4.4. Bloomova taxonomie).

Procentuálně jsou jednotlivé dovednosti v testech PISA zastoupeny následovně: Získávání informací 30%, vytvoření interpretace 50%, posouzení textu 20%.¹

Jak uvádí publikace „*Zakroužkuj, vyber, zdůvodni - Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*“ největší problémy měli čeští žáci při zhodnocení textu. Naopak nejlepších výsledků dosahovali v úlohách na vyhledávání informací. Jak publikace uvádí, podobně to vypadalo i při hodnocení v roce 2000, kdy stejně jako v roce 2009 byla v centru pozornosti čtenářská gramotnost. Publikace tento výsledek přičítá struktuře českého školství, kdy většina úkolů, se kterými se žáci setkávají, je zaměřena právě na vyhledávání informací a stanovení hlavní myšlenky textu. Oproti tomu s úkoly, které po žácích vyžadují hodnocení, zaujetí stanoviska nejen k obsahu, ale také formě textu, se žáci příliš nesetkávají.

Nezbývá než si položit otázku, čím je zapříčiněn neúspěch českých žáků. Jsou čeští žáci intelektuálně podprůměrní, nebo je chyba spíše systémového charakteru, tedy, že si žáci neumí poradit s určitým typem úloh? Blíže se tomuto problému budu věnovat v kapitole 4. Teoretická východiska pro analýzu.

3. Kurikulární dokumenty

Úvodem je nutné uvést základní informace o systému českého školství. Změny byly zahájeny v roce 2001 vydáním tzv. Bílé knihy, z níž vychází rozsáhlá reforma školství, kdy stávající osnovy byly postupně nahrazovány rámcově vzdělávacími programy pro jednotlivé stupně vzdělávání. Pro potřeby této diplomové práce je zásadním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Na následujících řádcích se budu věnovat tomu, jak je v tomto klíčovém dokumentu pojímána literární výchova. Jaké si klade cíle ve výchově žáků apod.

¹ Převzato z publikace KRAMPOLOVÁ, I., a kol.: *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3

3.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Kurikulární dokumenty rozlišujeme dvojího typu – státní a školní. Na státní úrovni je to již zmíněná Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy. Ty se následně upravují a uskutečňují přes školní úroveň – tedy školní vzdělávací programy.

Základní vzdělávání má umožnit žákům získat nejen vědomosti, ale ve stejné míře také dovednosti a návyky, které jim umožní další vzdělávání či úspěšný vstup do společnosti. K těmto dlouhodobým cílům má přispět nová koncepce, která se mimo jiné snaží o hlubší provázání získaných poznatků a dovedností s praxí a běžným životem žáka. Souhrnně se tyto vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty nazývají klíčovými kompetencemi. Jejich rozvoj je všeobecně považován za důležitý pro kvalitní život a uplatnění žáka nejen na trhu práce. V rámci etapy základního vzdělávání stanovuje RVP ZV následující klíčové kompetence – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Literární výchova je v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Kromě literatury je zde zahrnut samozřejmě i český jazyk a výuka cizího jazyka. Již v úvodu kapitoly se hovoří o stěžejním postavení této vzdělávací oblasti v rámci výchovy a vzdělávání žáků. Přispívá tak významnou měrou k rozvoji kompetencí žáků. Literární výchova má nejen učit žáky vnímat a poznávat literární druhy, žánry, rozpoznat jejich typické znaky, ale také je má vést k formulaci vlastního názoru, vytvoření postoje k přečtenému textu. Nedílnou součástí literární výchovy je rozvoj čtenářství: *„žáci [vložila J. P.] postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 18) Z citovaného je tedy patrné, že v literární výchově nemá jít pouze o předávání věcných poznatků a informací, ale také o složku zážitkovou, díky které lze žáky přivést ke čtení. Výše uvedené se odráží i v očekávaných výstupech, které RVP uvádí. Kromě cílů poznatkových (*„žák rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovnává je i jejich*

funkci, uvede jejich významné představitele; žák uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české i světové literatuře“, RVP ZV, 2007, s. 25-26) jsou zde uvedeny právě i cíle zaměřené na zážitky a tvořivou činnost („žák tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie; žák formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo“ RVP ZV, 2007, s. 25).

Samostatnou otázkou jsou učebnice, vzhledem k tématu této práce se zaměřím především na čítanky. Vydávání učebnic se dříve řídilo jednotnými školními osnovami. Aktuální RVP ZV nabízí mnohem větší volnost v organizaci výuky a také při sestavování učebnic. V současné době existuje velké množství nakladatelství, která vydávají učebnice nejrůznější kvality. Základním indikátorem by měla být schvalovací doložka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Ta zaručuje, že učebnice (v tomto případě čítanky): „jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy a právními předpisy.“² Tato doložka má tedy zajistit kvalitu a odpovídající obsah tak, aby co nejlépe přispíval k rozvoji žáků. Nelze ovšem říci, že učebnice, které tuto doložku nemají, cílům vzdělávání neodpovídají. Výběr učebnic pro školu je vždy v rukou ředitele a vyučujících, kteří budou s danou učebnicí procovat. Je nutné, aby jim její struktura, uspořádání, obsah i forma, co nejvíce vyhovovaly.

Po odstartování školské reformy se samozřejmě začaly učebnice přizpůsobovat novým podmínkám a můžeme nyní na trhu najít mnoho učebnic a čítanek, které výslovně deklarují, že jsou uspořádány dle RVP ZV.³ Mezi ně patří například čítanky a učebnice literatury nakladatelství SPN, Fraus. Také Nová škola, která na svých internetových stránkách uvádí, že nové řady učebnic jsou vytvořeny v souladu s RVP ZV, průběžně jsou do textu zařazována průřezová témata, učebnice obsahují mezipředmětové vazby a RVP ZV mají také odpovídat uvedené úkoly, např. jsou

² Viz <http://www.msmt.cz/pro-novinare/jakym-zpusobem-funguje-udelovani-schvalovaci-dolozky-ucebnicim>

³ Do skupiny nakladatelství, která při vydávání nových učebnic vyzdvihují souvislost s RVP ZV, patří také Didaktis, který zatím vydal učebnicovou řadu, obsahující učebnici, pracovní sešit a průvodce pro učitele, pro literární výchovu pouze pro střední školy a pro první stupeň. Učebnicová řada pro druhý stupeň ještě není k dispozici

zařazovány úkoly opakovací a uvádějící probrané učivo do souvislostí, nechybějí tvořivé úkoly, skupinové úkoly.⁴

Nabízí se otázka, na kolik taková prohlášení nakladatelství opravdu naplňují. Tomuto problému se budu věnovat v jedné z následujících kapitol (5. Analýza vybraných čítanek), která se bude věnovat analýze čítanek, potažmo metodických příruček a otázek a úkolů v nich obsažených.

Základním cílem učitele literární výchovy na základní škole by měla být pomoc žákovi při jeho hledání vztahu k literatuře. Budování tohoto vztahu je záležitost dlouhodobá a činnosti na její podporu musí být systematicky koncipované, aby pomáhaly plnit dílčí cíle. Právě v tom mohou napomáhat úkoly a otázky k literárním textům probíraným v literární výchově. A na jejich analýzu se zaměřím v rámci této diplomové práce. Pokusím se analyzovat úkoly obsažené přímo v čítankách. V analýze si budu všimnout, zda úkoly respektují současnou koncepci vzdělávání, zda respektují psychologické aspekty vývoje žáků a zda přispívají k rozvoji čtenářství u současných žáků.

Hodiny literární výchovy nabízí prostor také pro rozvoj čtenářské gramotnosti, které jsem věnovala v jedné z předchozích kapitol (2.2 Čtenářská gramotnost). Dokument RVP ZV tento pojem explicitně nepoužívá, ale přesto by měla být jedním ze základních vzdělávacích cílů. Oproti dřívějším osnovám nabízí RVP ZV, díky svému volnějšímu charakteru, možnost každému učiteli dle jeho možností a dovedností zařadit rozvíjení čtenářské gramotnosti u svých žáků. Důležité je, aby se nejen mladí učitelé, poučení z vysokoškolského studia nejnovějších trendů ve vzdělávání, ale také učitelé s dlouholetou praxí zajímali o způsoby rozvoje klíčových kompetencí, ale také čtenářské gramotnosti. Jak uvádí publikace „*Gramotnosti ve vzdělávání*“, RVP ZV nabízí propojování jazykového vzdělávání se vzděláváním v společenských či přírodních vědách, kde se posilují různé aspekty čtenářské gramotnosti. Jinými slovy usiluje se o to, aby se četlo i v jiných předmětech než v češtině. Orientace pouze na čtení s porozuměním k rozvoji gramotnosti nestačí. Publikace také uvádí příklady dílčích cílů, které by mohly vzejít z revize RVP ZV se zapojením čtenářské gramotnosti: žáci čtou aktivně, přemýšlejí při tom, kombinují různé postupy vedoucí k co nejlepšímu porozumění; čtou s jasným cílem a neustále sledují a posuzují, zda text

⁴ <http://www.nns.cz/blog/informace-ucebnice/> [cit. 2013-03-16]

daným cílům vyhovuje; čtou výběrově a neustále činí rozhodnutí o způsobu četby – co budou číst pozorně a pomalu, co přečtou rychle, co nebudou číst, co přečtou znovu; vycházejí z dosavadních vědomostí a zkušeností, porovnávají s nimi čtený text, propojují text s tím, co už věděli dříve; hodnotí kvalitu textu, posuzují jeho hodnotu a reagují na text různými způsoby, jak racionálně, tak emocionálně; různé typy textů čtou různým způsobem; při četbě vyprávěcího textu se vžívají do prostředí a postav; při četbě věcného textu často shrnují a upřesňují svá shrnutí. (Gramotnosti ve vzdělávání, 2010, s. 10)

Myslím, že takto zrevidovaný RVP ZV by byl prospěšnější. Cíle, které výše uvádím, mají jasnou strukturu a sledují rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků. Nejen že rozvíjí dovednostní složku, ale měly by napomáhat také zážitkové složce, měly by umožnit žákům vytvořit si kladný vztah k četbě a podporovat kognitivní procesy. Uvedené cíle lze aplikovat nejen na texty umělecké, krásné literatury, ale také na texty každodenní potřeby či texty odborné.

4. Teoretická východiska pro analýzu

Ve filosofii panuje názor, že tázání je mnohem důležitější než odpovědi na položené otázky. Jinými slovy tázání bývá nazýváno zbožností myšlení. S tímto názorem se můžeme setkat v konceptu, který se ve filosofii objevuje již u Platóna. V moderní době s ním velmi intenzivně pracoval také Jan Patočka. Tato starost o duši v podobě kladení otázek má být základem výchovy a vzdělávání. Jen ti, co se umí zeptat, nad věcí skutečně přemýšlí.⁵

Tato diplomová práce má poskytnout analýzu otázek a úkolů tak, jak se v současnosti vyskytují v čítankách či v metodických příručkách pro učitele. Než se však dostanu k samotné analýze, je nejprve nutné uvést teoretická východiska, o která se budu během analýzy opírat.

⁵ Z přednášek Prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc.

4.1. Konstruktivismus

Prvním důležitým východiskem je konstruktivismus. „*Pedagogický slovník*“ definuje konstruktivismus takto: „*Široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností. V didaktice jedno z dominantních soudobých paradigmat, dělící se do několika proudů ...*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 113) Jak ukazuje uvedená definice, nejedná se o pojem jednoznačný, ale spíše o zastřešující pojem pro současné tendence, které chtějí překonat transmisivní model vyučování. Ten spočívá v tom, že žákům jsou předávány konkrétní, definitivní informace, žáci tak padají do pasivity, jejich pozornost klesá a klesá také zapojování nových informací do struktury již stávajících poznatků a vědomostí.

„*Konstruktivisté upozorňují, že takto snad lze žáky naučit jednotlivým faktům nebo mechanickému provádění postupů, ale jejich „význam“, „smysl“ nemůže být nikdy předán (transmitován) učitelem nebo knihou, mluveným nebo psaným slovem. Významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi. Tato výstavba poznání je navíc zásadním způsobem ovlivněna dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami, které žák již má. Výstavba poznání je procesem aktivním (činnostním), žák musí dostat příležitost s učivem pracovat.*“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 49) Důležitým aspektem učení je také fakt, že dítě do školy nepřichází jako tabula rasa, nepopsaná tabule. Autoři „*Školní didaktiky*“, Z. Kalhous a O. Obst, uvádí tvrzení Smitha: „*Jak zdůrazňuje Smith (1997), žák v hlavě má více či méně ucelenou představu, jaký je svět. Tato představa je základem jeho vnímání a porozumění dalším informacím... Veškeré efektivní učení je modifikací a zdokonalováním této prvotní představy žáka.*“ (tamtéž, s. 49-50)

Jak jsem výše uvedla, konstruktivismus je zastřešujícím pojmem pro mnoho různých myšlenkových proudů. Jeden z nich říká, že: „*Konstruktivismus je rovněž možno pojímat jako autokonstrukci: v učení jde nakonec vždy o budování vlastní identity v sociálním kontextu. (Štech, 1992) Žákovi jde vždy o porozumění sobě samému, svému místu ve světě a společnosti. Z učiva je pro něj relevantní to, co mu pomáhá více se stát tím, kým být chce. Budování identity napomáhá konfrontace s názory druhých, dialog, kooperace (Kasíková, 1997).*“ (tamtéž, s. 51) A právě při této konfrontaci

názorů a postojů se mimo jiné uplatňuje kladení otázek. Je to jen jeden příklad jejich využití v rámci konstruktivistického přístupu.

Konstruktivismus má i dnes mnoho kritiků. Nejvíce kritiky se týká učebních výsledků. Odborníci se dělí na dva tábory a každý zastává zcela opačný názor. Jedni varují před tím, že výměna osvědčených postupů a přístupů může vést ke zhoršení učebních výsledků žáků. Druhá skupina odborníků tvrdí, že zatím není dostatečné množství kvalitních studií, které by prokázaly zhoršení či naopak zlepšení. Co se naopak kritice téměř vyhýbá, je konstruktivistické tvrzení, že učení má být aktivním procesem. A tato aktivita má probíhat zejména na straně žáka a nejčastěji při řešení učebních úloh, otázek a úkolů (o těch blíže v kapitole 4. Teoretická východiska pro analýzu). Z výše uvedených důvodů jsem zařadila na úvod kapitoly věnující se konstruktivismu teoreticky.

4.2. Kritické myšlení

Z konstruktivismu vychází také vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, RWCT (zkratka vychází z anglického názvu programu Reading and Writing for Critical Thinking). Jedná se o program určený pro další vzdělávání pedagogů z různých stupňů škol. A pomáhá jim seznámit se s novými metodami, technikami a strategiemi vyučování. Jak uvádí české oficiální stránky programu, program RWCT se věnuje zejména: „*aktivizaci žáků, celoživotnímu vzdělávání, schopnosti vyjadřování, rozvoji čtenářství, kritické práci s informacemi, trvalosti osvojených informací apod.*“⁶

Pokud se pozorně podíváme na rozvíjené oblasti, zjistíme, že program RWCT napomáhá celkovému rozvoji dítěte v jeho uplatnění ve světě a společnosti. A významně může pomoci i při rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářství, o kterých pojednává tato diplomová práce. Právě z těchto důvodů jsem považovala za nutné tuto kapitolu zařadit.

⁶ http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php [cit 2013-05-02]

V duchu konstruktivismu se snaží tento program učit pedagogy, jak aktivně zapojit žáky do výuky. Slouží jim k tomu nejen mnoho inovativních metod, ale především tzv. třífázový model učení.

Ten je složen z fází evokace, uvědomění si významu a reflexe. Při evokaci, úvodní fázi, při které si žáci uvědomují své prekoncepty, je důležité, že: „zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď“.⁷ Ve druhé fázi, uvědomění, dochází ke střetu prekonceptů a nových poznatků, dochází k otřesu. V závěrečné fázi, reflexi, si uvědomí výsledek svého učení, nakolik se změnila jejich původní domněnky, které prekoncepty se potvrdily a které vyvrátily, zasadí nově získané informace do struktury stávajících a tím je upevní.

Právě na fázi reflexe učitelé velmi často zapomínají. A pokud ji zařadí, být často velmi plochá a pro žáky nepřínosná. Při tomto tvrzení čerpám nejen z přečtené odborné literatury, ale také z vlastních zkušeností nabitých při nejrozličnějších následcích. Reflexe se často mění v povídání si o tom, jak si mi líbila dnešní hodina. Velmi častým nešvarem je, že reflexi provádí učitel a žáci jí pouze pasivně přihlížejí. Ale právě při reflexi by jejich aktivita měla dosahovat nejvyššího stupně. Sami by měli být schopni zformulovat nové poznatky a cestu k jejich získání.

Tento koncept třífázového modelu učení by měly respektovat také otázky a úkoly obsažené v čítankách a učebnicích literatury. Jen tak lze docílit aktivního učení žáka, jeho cíleného vnímání textu a systematické práce s ním.

Osobně jsem toho názoru a shodla jsem se na tom s více pedagogy s dlouholetou praxí, že pokud nejsou žáci zvyklí pracovat na základě těchto metod, měl by být přechod z klasického pojetí na nový pozvolný. Zařazovat jen některé metody a zpočátku pouze občas. Postupně tak u žáků lze odbourat stereotypy v práci s textem a následnými úkoly, které se vytvořily v důsledku dlouhodobého působení transmisivního pojetí výuky.

V praktické části této diplomové práce (kapitola 6. Tvořivá část), která bude zaměřena na vytvoření konkrétních otázek a úkolů k vybranému textu, se budu inspirovat třífázovým modelem učení a pokusím se zahrnout i některé metody propagované programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Mezi tyto metody

⁷ Dostupné na http://www.kritickemysleni.cz/kdajsme_detaily.php#ucit [cit 2013-05-02]

patří např. volné psaní, řízené čtení s předvídáním, myšlenkové mapy, metoda I.N.S.E.R.T., pětílístek apod. Bližší informace, včetně podrobného popisu metod, lze najít na internetové adrese sdružení Kritické myšlení⁸ či na stránkách časopisu Kritické listy.

4.3. Otázky ve výuce

Jak jsem uvedla v úvodu této kapitoly, obecně jsou otázky pokládány za důležitější než samotné odpovědi. V rámci školy a výuky nelze tento filosofický názor uplatňovat absolutně. Ovšem východisko, tedy že žáci se mají umět zeptat, zcela vyhovuje konstruktivistickému přístupu k výuce. Na následujících řádcích se budu věnovat různým přístupům ke klasifikaci otázek.

V úvodu nabízím slovníkovou definici, tak jak ji uvádí „*Pedagogický slovník*“: „*Otázka – jeden ze základních prvků pedagogické komunikace: 1. Kladení otázek učitelem má důležité didaktické funkce (aktivovat a kontrolovat žáky aj.) a tvoří přibližně 20% učitelovy verbální činnosti. 2. Otázky žáků jsou méně časté a mají odlišný charakter. 3. V učebnicích aj. didaktických textech jsou otázky prostředkem řídící žákovo učení z textu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 159)

Uvedená definice poskytuje informaci, nad kterou bych se měla zamyslet. Proč jsou otázky žáků ve škole méně časté než otázky učitelů? A v čem se tak výrazně liší? Nechtějí se české děti ptát? Nebo snad nemají, na co by se zeptaly?

Robert Fisher se nad tím ve své publikaci „*Učíme děti myslet a učit se*“ také zamýšlí. A uvádí výzkumnou studii⁹, která vznikla v roce 1984 a této problematice se věnovala. Děti mají kladení otázek v sobě zakódované. Když začnou poznávat svět kolem sebe, kladou velké množství otázek, průměrně 27 otázek za hodinu. Vzhledem k tomu, že naprostou většinu času tráví s matkami, jsou tyto otázky samozřejmě adresovány právě jim, polovinu těchto rozhovorů zahájily ze své iniciativy děti. Studie uvádí, že na tento jev nemá téměř žádný vliv sociální status rodiny. Děti jsou v tomto

⁸ www.kritickemysleni.cz, http://is.muni.cz/th/55799/pedf_m/Priloha-3-RWCT.pdf [cit 2013-05-02]

⁹ TIZARD, B., HUGHES, M.: *Young Children Learning*. London: Fontana, 1984

věku zvědavé a mají vnitřní potřebu se ptát. Proč tedy s nástupem školní docházky tato jejich potřeba upadá a téměř vymizí? Zmíněná studie ukázala, že s nástupem dětí do školy klesl nejen celkový počet rozhovorů, ale také otázek a výrazně ubylo iniciativy žáků, tedy rozhovorů, které začalo dítě. Iniciativu přebírá učitel, ale jak uvádí Fisher: „*místo mluvení „s“ dětmi se zde mluví „na“ děti*“ (Fisher, 1997, s. 31). V tom děti pociťují rozpor oproti situaci známé z domova.

Jedním z důvodů, proč děti ve škole nekladou otázky, může být strach, aby nevypadaly hloupě. Aby si o nich jednak učitel a jednak ostatní žáci nemysleli, že jsou hloupí a musí se ptát na každou věc, která je třeba ostatním jasná či známá. Druhým důvodem může být například i přístup učitele. Učitel by měl klást takové otázky, aby žáky podněcovaly k přemýšlení, k rozumové aktivitě. Problémem je, že mnoho učitelů klade velké množství otázek uzavřených, které se věnují pouze zjišťování věcných informací. Žáci díky nim ztrácejí motivaci zamýšlet se, snižuje se jejich mozková aktivita a nemají potřebu nad tématem dále přemýšlet a klást své vlastní otázky. Dobře položená otázka může mít větší efekt než hodinová přednáška. Jak bylo řečeno, v úvodu kapitoly, nejde vždy o odpověď, ale především o proces položení (si) otázky.

Výše uvedená slovníková definice nabízí jedno z možných dělení otázek. Tedy podle toho, kdo je původce otázky. Zda učitel či žák. Je důležité, aby ve škole byli aktivní oba původci. Jak uvádí definice, kromě jiných funkcí, mají otázky motivovat žáky k učení, k soustředění apod. Proto musí být učitelovy otázky podnětné, nabízet žákovi prostor pro vlastní myšlení. Problémem českých učitelů však je, že neumí dostatečně dlouho počkat na odpověď. Jak uvádí Robert Fisher ve své knize „*Učíme děti myslet a učit se*“ potvrzují toto tvrzení i průzkumy: „*Výzkumy ukázaly, že někteří učitelé čekají na odpověď v průměru jednu vteřinu. Pokud nedostanou odpověď do jedné vteřiny, mají sklon zasahovat tím, že otázku opakují, vyjadřují ji jinými slovy, pokládají jinou otázku nebo vyvolají jiné dítě. Když žák odpoví, učitel má sklon na to do jedné vteřiny reagovat: buď pochvalou, nebo položením jiné otázky nebo poznámkou k tomu, co žák řekl. Zdá se, že jen zřídka poskytne žákům přepych tichého zamyšlení. Chceme, aby konverzace pořád běžela. Výzkumy však ukazují, že prodloužením času na rozmyšlenou, nazývaným také „čekací doba“, lze kvalitu odpovědí u žáků podstatně zvýšit.*“ (Fisher, 1997, s. 33)

Na dalších řádcích R. Fisher uvádí změny, které nastanou, pokud se doba čekání prodlouží o pouhé dvě vteřiny na celkové tři. Uvádí příklady čtyř výrazných změn: „*Žáci dávají delší odpovědi; více žáků se hlásí s odpovědí; žáci jsou ochotnější sami se ptát; odpovědi žáků jsou promyšlenější a tvořivější.*“ (Fisher, 1997, s. 33)

Učitel má při tvorbě plánu vyučovací hodiny na vymýšlení otázek poměrně dlouhý časový prostor, rozmyšlí, jak se žáků správně zeptat, jakou zvolit formulaci, aby žáky dobře navedl a naopak je nezmátl jiným směrem. Po žácích ovšem očekává stejně promyšlenou odpověď za nepoměrně kratší dobu. Proto se u mnohých žáků dostavuje určitý psychický blok, kdy raději přestanou odpovídat, jen aby neodpověděli neadekvátně, špatně. Podle mých osobních zkušeností z let, kdy jsem navštěvovala základní školu a gymnázium, i z následujících zkušeností během praxí v rámci vysokoškolského studia, se mi toto tvrzení potvrzuje. Základním pravidlem při pokládání otázek a zadávání úkolů tedy je, aby měli žáci dostatečný čas na jejich vypracování a byli o tomto času informováni.

4.3.1. Klasifikace otázek

R. Fisher nabízí schéma třídění otázek vycházející z úrovně myšlení podle Bloomovy taxonomie (Fisherovo schéma uvádím v příloze č. 10.2.). Otázky dělí podle funkce na dvě základní skupiny. První skupinu tvoří otázky, které vedou děti k přemýšlení. Jsou to otázky vyžadující myšlení vyššího řádu. Tuto skupinu dále dělí na dva základní proudy: a) otázky, které v dětech vzbuzují zvědavost; zaměřují pozornost; b) otázky zjišťující názory, pocity a zkušenosti; otázky podněcující diskusi. Tento typ otázek lze uplatnit například v hodnocení přečteného díla. Hodnocení textu je také jednou z klíčových kompetencí, které zjišťuje šetření PISA (viz kapitola 2.3.1. PISA). Tyto otázky pomáhají žákům odlišit fakta od názorů či domněnek, díky nim mohou žáci zaujmout kritický postoj k různým typům textu (reklama, umělecký text, odborná publikace).

Druhou skupinu potom tvoří otázky nižšího řádu myšlení. I tuto skupinu rozděluje na dva proudy: a) otázky zjišťující porozumění; otázky zjišťující nesnáze;

b) otázky kontrolující učení; otázky vedoucí k dalšímu učení. Tyto otázky pomáhají učiteli zjistit míru porozumění textu, slouží při ověřování znalostí apod.

„Školní didaktika“ autorského kolektivu pod vedením Z. Kalhouse a O. Obsta nabízí standartní třídění otázek. Dělí otázky na otevřené (možnost volného vyjádření odpovědi), uzavřené (na ně existuje pouze jedna správná odpověď), osobní (ptají se na názor, dojem a uplatňují se zejména ve výchově) a řečnické (učitel na ně neočekává odpověď). Každý z nás se běžně setkává se všemi uvedenými typy, proto není nutné je detailně charakterizovat.

Výzkum PISA, o kterém jsem psala blíže v kapitole 2.3.1. PISA, pracuje se třemi druhy otázek: a) otázka s výběrem odpovědi; b) uzavřená otázka s výběrem odpovědi; c) otevřená otázka s tvorbou odpovědi.

Jednotlivé otázky se liší ve své náročnosti, v tom, jak rozsáhlé odpovědi očekávají od respondentů. Podrobně o jednotlivých typech otázek i o vyhodnocení odpovědí žáků pojednává publikace *„Zakroužkuj, vyber, zdůvodni - Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009“* vydaná Ústavem pro informace ve vzdělávání.

Otázky s výběrem odpovědi – respondent má za úkol vybrat jednu z nabízených možností. Obvykle má na výběr ze čtyř (někdy i více) odpovědí, z nichž pouze jedna varianta je správná, ostatní jsou chybné. Tyto chybné varianty se označují distraktory. V jiné variantě těchto otázek má žák rozhodnout o pravdivosti či nepravdivosti, nebo zda tvrzení vyhovuje stanoveným kritériím. Zde žák vybírá z odpovědí ano/ ne. Žák také může volit mezi dvěma jinými výrazy např. fakt/ názor.

Nebezpečím těchto otázek je, že žáci při nich nemusí vyvinout takovou aktivitu, jako při ostatních zadání a své odpovědi někdy volí náhodně, tipují. Ani při vyhodnocování těchto otázek není zapotřebí odborného posouzení, velkého úsilí hodnotitelů, jak uvádí zmíněná publikace, a výsledky mohou být přímo vkládány do programu a vyhodnocovány.

Uzavřené otázky s tvorbou odpovědi – zde již žáci nemohou svou odpověď vybrat z nabídnutých variant, ale musí ji sami vytvořit. Zpravidla se jedná o krátkou slovní či číselnou odpověď. Příkladem otázky přímo z testu PISA je: *„V jaké nadmořské výšce je parkoviště Strážný? Uved' odpověď ve stopách a v metrech.“* Nebo *„Která z věží na obrázku 2 byla nejvyšší dokončenou stavbou v době, kdy článek*

vyšel?“ (Kramplová, 2011, s. 20). Na tyto otázky existuje pouze jedna správná odpověď. Pokud se jedná o slovní odpověď, lze ji vyjádřit různými způsoby. Pro ilustraci uvádím příklad: „Žák měl v odpovědi uvést „CN Tower“. Tuto odpověď mohl vyjádřit i jiným způsobem, např. uvést „Canadian National Tower“ nebo „Toronto Tower“ nebo „Stavba, která je vysoká asi 550 metrů.“ (Kramplová, 2011, s. 20) Všechny uvedené odpovědi vyjadřovaly správnou variantu formulovanou různým způsobem. Zpracování těchto otázek již není tak jednoduché a mechanické jako u otázek s výběrem odpovědi.

Otevřené otázky s tvorbou odpovědi – pro mnoho českých žáků nejtěžší otázky. U nich musí žák zformulovat vlastní názor, hodnocení jevu či informace. Od žáků se vyžaduje nejvyšší míra aktivity. Zpravidla nestačí jednoslovné odpovědi. Vysokou náročnost klade i na hodnotitele: „Musí být vyhodnocována vyškolenými osobami podle pokynů pro hodnocení. Hodnotitelé podle nich přiřadí žákovským odpovědím číselné kódy, které se následně vkládají do programu na pořizování dat a dále zpracovávají.“ (Kramplová, 2011, s. 20)

4.4. Bloomova taxonomie

Dříve bylo školám vytýkáno, že se příliš věnují memorování, mechanickému učení a po žácích vyžadují pouze přesné zopakování naučeného. Vývojem společnosti, doby i poznatků v oblasti pedagogiky a psychologie se přišlo na to, že jen naučená fakta nestačí. Důležité je, aby žák uměl naučené informace vhodně použít. Proto začaly vznikat taxonomie výukových cílů. „Již od prvních zpracování taxonomie výukových cílů vycházeli autoři především ze dvou aspektů, a to z procesu záměrné změny osobnosti žáka, ke které dochází ve výuce, a ze strukturálního pojetí osobnosti. Tyto dva aspekty se staly základem pro členění na taxonomii cílů kognitivních, afektivních a cílů psychomotorických.“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 279) Obecně vzato nabízí taxonomie návod, jak postupovat během výuky. Nabízí učitelům možnosti, jak propojit znalosti a jejich využití v praktických záležitostech.

Benjamin Bloom vytvořil v padesátých letech taxonomii kognitivních cílů. „*Toto uspořádání výukových cílů historicky sehrálo velmi důležitou roli a dodnes je cenným nástrojem pro práci učitele. Vychází z pedagogických a psychologických požadavků na záměrně řízenou kognitivní činnost žáků ve výuce. Má přísně logickou strukturu, ale neklasifikuje učivo, nezabývá se jednotlivými fázemi vyučovacího procesu ani vyučovacími metodami, činností učitele apod. Je zaměřena na přímou kognitivní činnost žáků, strukturuje ji a vytváří z ní hierarchicky uspořádaný systém. Může sloužit jako nástroj nejen k logickému propojení učiva a činností žáků, ale také k zajištění dokonalejší zpětnovazební informace o tom, na jaké úrovni zvládl žák příslušný úkol.*“ (tamtéž, s. 279) Taxonomie má tedy podpořit proces, kdy se získané faktografické informace zapojují do struktury žákovy paměti a propojují se s jeho individuální praxí. Takto ukotvené informace zůstávají v paměti mnohem déle a jsou žákem aktivně využívány i mimo školní prostředí.

Bloomova taxonomie se skládá z šesti stupňů:

1. znalost (zapamatování)
2. porozumění
3. aplikace
4. analýza
5. syntéza
6. hodnocení

Vnitřně jsou tyto stupně ještě uspořádány do dvou kategorií. A to myšlení nižšího řádu, kam se řadí první tři stupně a myšlení vyššího řádu, kam patří zbylé tři kategorie.

První stupeň, znalost, se vyznačuje tím, že žák pouze zopakuje získané informace. Nejde o jejich použití v praxi, ale pouze o reprodukci. Příklady otázek na této úrovni jsou např. „*Kdo...? Co...? Kdy...? Jak...?*“ apod. (Fisher, 1997, s. 30) U četby se takto můžeme ptát na doslovné porozumění, ověřujeme tak, do jaké míry četl žák pozorně. Kdo je hlavním hrdinou, s čím se hrdina potýká apod. Pokud se žák orientuje na této úrovni, může postoupit výše.

„*Školní didaktika*“ kolektivu autorů pod vedením Z. Kalhouse a O. Obsta uvádí ke každé úrovni příklady aktivních sloves, které prokazují zvládnutí daného stupně.

Slovesa, které uvádí k prvnímu stupni, jsou např.: „*definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat*“ apod. (Kalhous, Obst, 2009, s. 280-281)

Druhým stupněm v rámci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů je porozumění. Při jeho zvládnutí má žák prokázat, že pochopil, že je schopný užít znalost v kontextu. Příklady sloves: „*dokázat, jinak formulovat, uvést příklad, objasnit, vysvětlit, opravit, zkontrolovat*“ aj. (tamtéž, s. 280) Mezi charakteristické otázky se řadí např.: *Co znamená...? Jak to vyjádříš vlastními slovy...?* atd. Žák má za úkol vlastními slovy popsat, co se v ukázce stalo, zdůvodnit, proč se to stalo apod.

Posledním stupněm, patřícím do tzv. nižšího řádu myšlení, je aplikace. Během ní žáci aplikují získané informace v rámci nových kontextů. Typickými slovesy jsou: „*aplikovat, interpretovat vztahy a údaje, použít, prokázat, uvést vztah mezi...*“ apod. (Kalhous, Obst, 2009, s. 280) Otázky k této úrovni mohou znít kupříkladu: *Jaký jiný příklad můžeš uvést? Jak interpretuješ získané informace?* Při četbě beletristického textu se tak můžeme zeptat na to, jaké vztahy jsou mezi hlavními hrdiny a z čeho to žák usuzuje.

Analýza, čtvrtý stupeň, je „*schopnost rozložit sdělení (objekt) na prvky nebo části tak, aby byly objasněny jak vztahy prvků nebo částí, tak celkové uspořádání myšlenek obsažených ve sdělení. Žák má být schopen rozlišit fakta od hypotéz, zdůvodňující argumenty od závěrů, významné údaje od méně významných či nevýznamných atd.*“ (tamtéž, s. 280-281) Příklady aktivních sloves této úrovně: „*analyzovat, uvést rozbor, rozlišit, rozdělit, specifikovat*“ apod. (tamtéž, s. 280) Typickými otázkami jsou otázky na princip rozdělení na části, otázky na uvedení typických znaků, zjišťování důkazů pro dané tvrzení: *Uved' typické znaky. Analyzuj využití některých jazykových prostředků v textu.*

Předposledním stupněm je syntéza. Syntéza je opakem analýzy a jde během ní o skládání jednotlivých částí do celku. Díky tomu žák subjektivně staví novou konstrukci. Typická slovesa např.: *kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, navrhnout, shrnout, vyvodit obecné závěry* apod. (tamtéž, s. 282) Na tuto úroveň se můžeme zeptat například: *Jak bys kategorizoval tyto prvky? Jaké můžeš navrhnout řešení? Co lze ze získaných informací vyvodit?*

Nejvyšším kognitivním cílem je hodnocení. Při něm žák posuzuje hodnotu nejen myšlenek, ale také dokumentů, textů či metod. Aby byl žák schopen hodnocení, musí úspěšně projít všemi předchozími stupni, proto jsem je na předchozích řádcích uvedla. Zároveň je tento stupeň spojnicí s afektivními cíli: *„Novým prvkem je zde použití kritérií, mezi nimiž důležitou roli hrají hodnoty (systém hodnot). Tím se nejvyšší kategorie kognitivních cílů stává spojovacím článkem s oblastí cílů afektivních, v nichž je internalizace hodnot základním hlediskem pro rozlišení taxonometrických úrovní, ale už s důrazem na emotivní (nikoli jen kognitivní) stránku se zřetelem k prožitkům.“* (tamtéž, s. 282) Příklady typických aktivních sloves pro tento stupeň: *„argumentovat, obhájit, oponovat, porovnat, provést kritiku, uvést klady a zápory, zhodnotit“* aj. (tamtéž, s. 282) Pokud se učitel chce zeptat na tuto úroveň, volí otázky typu: Podle čeho posuzujete, že...? Co si myslíte o ...? A proč? Jak hodnotíte...? Zhodnoťte propojení obsahu a formy literárního díla. atd.

Každá z uvedených úrovní by se měla promítnout do otázek týkajících se četby. Je nutné postupovat systematicky od nejnižší úrovně po tu nejvyšší. Pokud se žák nebude orientovat v textu na nejnižší úrovni, tzn. doslovného porozumění, nemůže k němu zaujmout vlastní postoj, nějak ho zhodnotit.

R. Fisher k otázkám na Bloomovu taxonomii píše: *„Účinnou strategií kladení otázek je dávat je v pořadí vyžadujícím od žáků postupně náročnější kognitivní úkony: postupovat od jednoduchých otázek, vyžadujících prostou znalost a vybavení, přes otázky vyžadující porozumění a vysvětlení a pak aplikaci, dále analýzu, syntézu a hodnocení. To často znamená postupovat od popisných otázek „Co?“ a „Jak?“ k otázkám typu „Proč?“ a „K čemu?“, které požadují složitější odpověď. Dobrá otázka zapadá do posloupnosti, která klade stále vyšší a přitom produktivní nároky na učení. Nabízí žákům vzor takových produktivních otázek, které mohou klást sami sobě a druhým.“* (Fisher, 1997, s. 31)

5. Analýza vybraných čítanek

Na následujících řádcích se budu věnovat analýze otázek a úkolů v aktuálních čítankách. Nejedná se o reprezentativní výzkum širokého vzorku. Pro analýzu jsem zvolila takové čítanky, které jsou skutečně v českých školách používány. A také samozřejmě ty čítanky, které deklarují svou provázanost s RVP ZV. Ve své práci se zaměřuji na čítanky pro devátý ročník ZŠ (a odpovídající ročník víceletých gymnázií). O tom, že v současné době nakladatelství reagují na školskou reformu a snaží se učebnice a čítanky přizpůsobit změnám, jsem se již stručně zmínila v kapitole 3.1. Rámcově vzdělávací program.

Pro analýzu jsem tedy zvolila čítanky nakladatelství Nová škola, Fraus, Alter a SPN.

Čítanku nakladatelství Alter jsem zvolila z důvodu, že je na českých základních školách velmi často používána. Jak uvádí vydavatel na svých internetových stránkách, tato čítanka získala ocenění Nejlepší exponát na výstavě SCHOLA NOVA 2002¹⁰. Čítanku také doplňuje „*Literární výchova k čítance 9*“.

Druhým zvoleným nakladatelstvím je SPN – pedagogické nakladatelství. Z jeho nabídky jsem zvolila rovnou dva tituly. Autorem obou je Josef Soukal. První, „*Čítanka pro 9. Ročník ZŠ*“ byla vydána v roce 2002. Vlivem změn reformy školství vznikla reedice této čítanky, vydána byla v roce 2008 a nese název „*Čítanka pro 9. ročník ZŠ – Nová řada dle RVP*“. Důvodem pro zařazení dvou čítanek od stejného vydavatele byla možnost posoudit, zda deklarovaná vazba na RVP ZV je skutečná nebo pouze formálně konstatovaná. Součástí analýzy tedy bude i porovnání těchto dvou čítanek, jak se vzájemně liší. Budu si všímat, zda došlo ke změnám ve výběru textů a volbě otázek a úkolů.

Další vybranou čítankou je čítanka nakladatelství Fraus, „*Čítanka pro 9. ročník a odpovídající ročník víceletých gymnázií*“. I tato čítanka deklaruje, že splňuje „*současné trendy ve výuce mateřského jazyka a literatury*“.¹¹

¹⁰ <http://www.alter.cz/obchod/9-rocnik-102/citanka-9-543> [cit 2013-05-04]; SCHOLA NOVA je specializovaný veletrh školského vybavení

¹¹ <http://ucebnice.fraus.cz/citanka-9-pro-zs-a-vg-uc/> [cit 2013-05-04]

Výčet uzavírá čítanka nakladatelství Nová škola, „*Čítanka pro 9. ročník-učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*“.

Analýza čítanek se bude skládat ze tří okruhů. Nejprve se budu každé čítance věnovat obecně. Uvedu ji v kontextu, tedy, zda čítanka deklaruje, že je v souladu s RVP ZV. Zhodnotím její strukturu – rozdělení na jednotlivé kapitoly apod. Zaměřím se na to, zda je či není uživatelsky příjemná (ilustrace, grafická podoba apod.).

Druhou oblastí, kterou budu sledovat, je skladba textů. Zaměřím se na to, do jaké míry jsou zastoupeny české a zahraniční texty; jakým obdobím literatury se čítanka věnuje; zda uvedené ukázky jsou skutečně reprezentativní atd. Při tvorbě této části analýzy se budu opírat o svou (dříve již uvedenou) bakalářskou práci „*Analýza výběru textů do čítanek pro 2. stupeň ZŠ*“.

Třetí oblastí je analýza obsažených otázek a úkolů. V ní by se měla odrazit teoretická část této diplomové práce. Na otázky a úkoly se podívám z pohledu třífázového modelu učení. Budu si všímat toho, zda úkoly respektují tento model a rozvíjejí jej u žáků. V analýze se budu věnovat i tomu, zda úkoly korespondují s typem úloh, které se objevují v rámci testování PISA.

Než provedu analýzu uvedených čítanek, dovolím si formulovat hypotézu, výzkumnou otázku. Na základě nastudované odborné literatury, výsledků šetření PISA z let 2000 i 2009, které konstatují výrazné nedostatky českých žáků právě v dovednosti zhodnocení textu, a na základě informací, které jsem získala při tvorbě své bakalářské práce „*Analýza výběru textů do čítanek pro 2. stupeň ZŠ*“ se domnívám, že v analyzovaných čítankách budou převládat otázky zkoumající spíše doslovné porozumění a velmi málo otázek či úkolů bude zaměřeno na hodnocení a zaujetí vlastního stanoviska k textu. V závěru kapitoly se k této výzkumné otázce vrátím a pokusím se formulovat jasné stanovisko, které nebude platné pro všechny čítanky nabízené na českém trhu, ale pouze pro reprezentovaný vzorek.

5.1. Čítanka pro 9. ročník základní nebo kvarty víceletého gymnázia – učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV, nakladatelství Nová škola

5.1.1. Obecná identifikace čítanky, kontext

Autorkou je Mgr. Bc. Thea Vieweghová, lektorkami doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc. a Mgr. Kateřina Dejmalová. Čítanka byla vydána v roce 2010. A dne 29. dubna 2010 ji schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, schvalovací doložku má udělenou na dobu šesti let.

Čítanka je součástí kompletní řady čítanek pro druhý stupeň základní školy. Hned v úvodu deklaruje, že: *„čítanka byla sestavena pro potřeby výuky v souladu s požadavky RVP ZV. Ukázky byly vybrány s ohledem na co nejširší uplatnění mezipředmětové formy výuky. Nechybí činnostní úkoly a náměty pro skupinovou práci.“*. (Vieweghová, 2010, s. 2) Kromě toho nakladatelství v úvodním slově upozorňuje, že pracuje s mezipředmětovými vztahy a průřezovými tématy.

Na první pohled je čítanka uživatelsky poměrně příjemná. Pokud uvažíme, že je určena patnáctiletým žákům, musíme jako klad konstatovat absenci nicneříkající ilustrace, ale naopak zapojení soudobého umění, které má návaznost na uváděné texty. Pokud je v čítance uvedena ukázka z novely Vladislava Vančury *„Rozmarné léto“*, je doplněna původní ilustrací od Josefa Čapka. Ukázka z prózy Petra Šabacha *„The Losers“* je zase doplněna portréty Elvise Presleyho od Andyho Warhola. Právě propojenost textů a vizuální stránky čítanky se jeví pro žáky jako podstatná. To se prokázalo například i v šetření, které jsem provedla v rámci bakalářské práce. V něm 49% dotazovaných žáků uvedlo, že grafická podoba čítanky je pro ně důležitá (Procházková, 2011). Ilustrací je ale přiměřené množství a nepůsobí tedy rušivě, plní zcela svou funkci, tedy doprovází text a dotvářejí jeho vyznění.

Grafická úprava stránek je přiměřeně barevná a především přehledná. Jednou barvou jsou zvýrazněny části věnující se literárním žánrům, jinou barvou otázky a úkoly k textu, odlišnou barvou stručné medailonky autorů.

K celkové přehlednosti učiva určitě přispívají i odkazy na průřezová témata a mezipředmětové vztahy. Například na konci ukázky od Ivana Olbrachta z díla „*Nikola Šuhaj loupežník*“ je poznámka: „*Podkarpatská Rus: dějepis 9, str. 16, 21*“ (Vieweghová, 2010, s. 16) Tedy přesný odkaz na učivo dějepisu. Žák i učitel má potom snazší přístup k mezipředmětovým vztahům. Pokud má žák zájem a učitel s konkrétním námětem nepracuje, může si to vyhledat sám. To osobně považuji za výrazné pozitivum této publikace.

Obdobným způsobem se pracuje i s průřezovými tématy. Například u ukázky Karla Čapka „*Válka s mloky*“ je odkaz na průřezové téma Mediální výchova formulován takto: „*Jak ovlivňují média naše názory a postoje; globální hodnocení událostí*“ (Vieweghová, 2010, s. 27)

Tato čítanka je v souladu s RVP ZV, jednak z pohledu již zmíněných mezioborových vztahů a průřezových témat, jednak očekávanými výstupy v rámci výuky literatury.

Struktura čítanky je velmi přehledná. Je řazena do několika obsáhlých kapitol: *Zrod moderny, Doba –ismů (20. léta), Jedna dvě, krize jde (30. léta), Válečná léta (40. léta), Doba zatemnění (50. léta), Dlouhá cesta ke svobodě (60. - 80. léta), Postmoderní svět, Současný svět*. Za poslední kapitolou je zařazeno *Závěrečné testování* a také tipy určené pro žáky a jejich další četbu. Ke každému období, tak jak se jim věnovaly předchozí kapitoly, připojuje autorka seznam rozšiřující literatury. A to nejen české, ale i zahraniční. Tuto kapitolu následuje *Přehled základů teorie literatury, Test ze základů teorie literatury*. Kapitola *Klíčové kompetence (literární výchova 9. ročník)* popisuje kompetence učitele i žáků, stručně se věnuje i průřezovým tématům, která se literární výchovou prolínají. Následuje kapitola *Očekávané výstupy*, které jsou formulovány pro každou kapitolu zvlášť. Pro příklad uvádím formulaci očekávaných výstupů pro první kapitolu:

„*I. Tematický okruh: Zrod moderny:*

Očekávané výstupy:

- seznamuje se s pojmem „*prokletí básníci*“, „*moderna*“ a dokáže je stručně vysvětlit;
- poznává stručný chronologický přehled směrů 1. pol. 20. stol.;
- dokáže směr jednoduše charakterizovat a časově i místně zařadit;
- zopakuje si vědomosti o lyrických a lyrickoepických žánrech;

- v básni vyhledá obrazná pojmenování (přirovnání, metafora, metonymie, básnický přívlastek), téma a rýmové schéma;
 - dokáže interpretovat báseň a vyjadřuje své názory na působivost díla.“
- (Vieweghová, 2010, s. 127)

Očekávané výstupy vychází z RVP ZV a jsou konkretizovány dle použitých ukázek z literárních děl.

Následuje klíč k řešení předchozích testů, *Jmenný rejstřík* publikovaných autorů, *Seznam ilustrací a fotografií*, stručný *Slovníček literárních pojmů*, který obsahuje šestici základních pojmů s odkazy na stránky čítanky, kde lze najít ukázkou spjatou s tímto pojmem. Pojmy jsou žákům vysvětlovány i v rámci samotné čítanky. Například za ukázkou z „*Pásma*“ od G. Apollinaira je popis, co je pásma za literární žánr, kdo se mu v české a zahraniční literatuře věnoval apod.

5.1.2. Analýza textů

Čítanka nakladatelství Nová škola obsahuje celkem 77 ukázek. Mapuje literaturu počátku moderny, a přesahuje ji, tedy od přelomu 19. a 20. století. Na celkovém počtu ukázek se podílelo 51 českých a 22 zahraničních autorů. Jen minimum autorů se opakuje, jedná se zejména o Guillauma Apollinaira (tři ukázky), Konstantina Biebla (dvě ukázky), Jana Kašpara (dvě ukázky). Je tedy zřejmé, že česká literatura a autoři převažují. Složení jednotlivých kapitol již tak jednoznačné není. Například kapitola *Zrod moderny* složená ze čtyř ukázek, obsahuje pouze jediného českého zástupce, Františka Gellnera, ale kapitola *Válečná léta (40. léta)* má opačný poměr, z celkového počtu 11 ukázek pouze dvě pocházejí od zahraničních autorů („*Sophiina volba*“ Williama Styrona a „*Den sedmý*“ Kena Folleta). Poslední dvě kapitoly, *Postmoderní svět* a *Současný svět*, které se věnují nejnovější literatuře, jsou z pohledu zastoupení české a zahraniční literatury poměrně vyrovnané. Zahraniční literatura je zastoupena devíti autory, česká osmi. Mezi zahraniční autory jsou zařazeni například Umberto Eco, Paulo Coelho, Gabriel García Márquez, Christiane F., českou literaturu posledních let potom reprezentuje Milan Kundera, Václav Havel, Petra Dvořáková, Iva Procházková aj.

Pokud pochází ukázka z rozsáhlejšího díla, předchází samotnému textu krátké shrnutí, které čtenáře uvádí do kontextu díla. Za textem, pokud je to potřeba, se nachází vysvětlivky, například cizích slov, či reálií, které by žákům nemusely být zcela jasné nebo blízké.

Nyní se budu věnovat reprezentativnosti ukázek. Ve většině případů jsou ukázky zvoleny z vhodných děl. Například s Bohumilem Hrabalem se vždy spojuje slovo pábítel. A čítanka z jeho díla zařadila právě ukázku z prózy „*Pábítelé*“. V úvodním textu je vysvětleno, kdo je pábítel. Otázkou zůstává, zda by nebylo vhodnější, aby studenti charakterizovali pábitele na základě přečtené ukázky sami. To je však úvaha o otázkách a úkolech, které se budu věnovat později. Od Paula Coelho je uvedena ukázka z „*Alchymisty*“¹². Z jeho začátku, kdy se Santiago setkává na náměstí se starcem. V kapitole o moderně je zase ukázka „*Pásma*“ od Guillaumea Apollinairea, která dala základ tomuto literárnímu útvaru.

Z pohledu literárních druhů je čítanka pestrá. Nabízí ukázky všech tří druhů- lyrika, epika i drama. I když drama je zastoupeno jen velmi málo- ukázkou ze hry „*Osel a stín*“ autorů Voskovce a Wericha. Konkrétně se jedná o forbínu devátého obrazu a dále ukázkou z poslední hry Václava Havla „*Odcházení*“. Nejvíce je samozřejmě zastoupena epika.

Z pohledu dělení na prózu a poezii je lze konstatovat, že převládá próza, ale oproti jiným čítankám, je poezie (i ve formě písňových textů) zařazována v poměrně velké míře. Za důležité považuji, že ukázky básnické tvorby nejsou zařazovány jen starší začátek čítanky (tedy klasici jako například František Gellner, Arthur Rimbaud, Vítězslav Nezval, Jiří Orten či Jiří Kolář), ale vybírány jsou také ukázky novější- např. Jan Kašpar, Jaroslav Hutka, Vlado Oláh.

Požadavek na aktuálnost ukázek se ukázal v rámci mé bakalářské práce pro žáky důležitý. Když jsem s nimi hovořila, často říkali, že jim v čítankách chybí současná literatura. Vzhledem k době, kterou tvorba kvalitní čítanky vyžaduje, je zřejmé, že zcela nové texty se v čítankách objevit nemohou (zde se otevírá prostor pro učitele a jeho výběr mimočítankové četby podle zájmů a potřeb jeho žáků), ale alespoň se o to tato čítanka snaží. Potvrzuje to například ukázka z románu „*Nazí*“ Ivy Procházkové, který

¹² „*Alchymista*“ je pravděpodobně nejznámější dílo P. Coehla, po jeho vydání se v roce 1988 stal celosvětově známým autorem, česky toto dílo vyšlo poprvé v roce 1999.

vyšel v roce 2009 a roku 2010 získal cenu Magnesia Litera (v kategorii knih pro děti a mládež).

5.1.3. Analýza otázek a úkolů

Čítanka je koncipována tak, že za každou ukázkou následuje minimálně jedna otázka či úkol. Maximální počet úkolů k textu je pět. Otázky a úkoly se tedy nevztahují ke kapitole jako celku, ale vždy ke konkrétním textům, případně skutečností s nimi souvisejícím.

Pokud se na úkoly podíváme z pohledu třífázového modelu učení, tedy modelu, který prosazuje kritické myšlení, otázky a úkoly v této konkrétní čítance tento model nesplňují. Všechny úkoly jsou směřovány na fázi po přečtení textu. Pro ilustraci uvádím pár příkladů: otázka k „*Rozmarnému létu*“ Vladislava Vančury: „*Jakou formální odlišnost od jiných literárních textů jste po přečtení ukázky zaznamenali? Na jaké úseky je text rozčleněn? Čeho tím autor dociluje?*“ (Vieweghová, 2010, s. 9); otázka k básni Konstantina Biebla „*Generace*“: „*Jaká situace se popisuje v první sloce? Jaká symbolika se skrývá za posledním dvojverším první sloky?*“ (tamtéž, s. 11) Podle tohoto zjištění tedy čítanka pracuje se žáky až na základě přečtení ukázky. U mnohých děl by však bylo vhodné zařadit fázi evokace. Například kvůli zjištění, zda se žáci orientují v historické době, ve které se ukázka odehrává. To se týká např. ukázky z prózy Jana Otčenáška „*Romeo, Julie a tma*“. Jak známo, próza mapuje období 2. světové války. A to je období, kterému se dějepis zpravidla věnuje v devátém ročníku. V době, kdy se s ukázkou pracuje, však nemusí žáci mít období války ještě probráno. Bylo by proto vhodné, aby byla zařazena fáze evokace, při které by učitel zjistil, povědomí žáků o společnosti a událostech té doby. K této ukázce však čítanka uvádí pouze tyto tři úkoly: „1. Vyhledejte v textu metaforu, přirovnání, personifikace a básnické přívlastky. 2. Vyhledejte v ukázce pasáž, ve které vrcholí dějové napětí, a jazykové prostředky, které příběh dramatizují. 3. Zjistěte nebo řekněte, jak se jmenovali výsadkáři, kteří atentát na Heydricha provedli. V ukázce vyhledejte, kde se po provedení atentátu ukryli. Jaký měl atentát dopad na běžné občany?“

(Vieweghová, 2010, s. 31) K výše uvedenému se nejvíce blíží první část otázky číslo tři, ale měla by předcházet čtení ukázky. V čítance se neobjevuje příliš otázek reflexivního charakteru, většina otázek je zaměřena na fázi uvědomění.

Z pohledu testování PISA se potvrzují závěry z roku 2009, tedy že čeští žáci jsou vedeni především k vyhledávání informací v textu, daleko méně už k jejich zpracování či zhodnocení. Otázky a úkoly typu „*vyhledejte v ukázce všechny druhy obrazného pojmenování/ vyhledejte v básni slovo stylově zabarvené*“ apod. jsou v čítance převažující. A jsou to právě ty otázky věnující se nejnižší úrovni čtenářské gramotnosti (tak jak je pojímána v rámci testů PISA). Lze však najít prvky, které se snaží tento trend alespoň částečně změnit. Příkladem může být výše uvedená, třetí, otázka k próze Jana Otčenáška: „*Zjistěte nebo řekněte, jak se jmenovali výsadkáři, kteří atentát na Heydricha provedli. V ukázce vyhledejte, kde se po provedení atentátu ukryli. Jaký měl atentát dopad na běžné občany?*“ (tamtéž, s. 31) Směřuje k třetí, tedy nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti. Té jsem se podrobně věnovala v kapitole 2.2. Čtenářská gramotnost. Pro připomenutí, třetí úroveň čtenářské gramotnosti je charakterizována: „*Zhodnocení textu vyžaduje například hledání souvislostí mezi informacemi z textu a čtenářovou vlastní znalostí světa či informacemi z jiného zdroje, může ale také požadovat posouzení obsahu nebo formy textu.*“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 12). Otázka vyžaduje od žáků propojení informací z textu a informací získaných v jiném oboru, dějepisu. Zároveň se snaží žáky přimět tyto informace zpracovat a vyvodit z nich určité závěry, v tomto případě definovat dopady atentátu na obyčejné obyvatele.

Podobnou otázku lze najít například u ukázky „*Pod hladinou*“ Petry Dvořákové: „*Diskutujte na téma anorexie a bulimie. Jak se od sebe tyto nemoci liší, co je jim společné? Lze se z nich zcela vyléčit?*“ (Vieweghová, 2010, s. 95) a také u ukázky od Jana Cempírka: „*Jaký je váš přístup k vietnamské komunitě žijící v České republice?*“ (tamtéž, s. 100). Obě uvedené otázky podněcují k diskusi s přesahem do jiných oblastí lidského života. Obě otázky se týkají kontroverzních témat a je proto nutné s nimi pracovat opatrně a s dobrou znalostí vztahů v dané třídě. V případě otázky na anorexii a bulimii je nutné vědět, zda některá ze studentek či studentů se s podobným problémem osobně nepotýká. Pokud ano, bylo by vhodné nejprve probrat vhodnost zařazení této otázky tak, aby to nebyla na daného člověka velká duševní zátěž.

Z pohledu Bloomovy taxonomie se potvrzuje výše uvedené. Většina otázek a úkolů uvedených v čítance se zaměřuje především na první a druhou úroveň taxonomie. Třetí až šestý stupeň jsou zastoupeny minimálně. Pro ilustraci uvádím příklady. První úroveň je prezentována například následujícími otázkami: „*Do jakého typu školy Helenka chodila? Jak se taková třída nazývala?*“ (Vieweghová, 2010, s. 19) „*Všimněte si, jak autor prostřednictvím jazyka hlavních hrdinů charakterizuje postavy. Vyhledejte v textu expresivní výrazy.*“ (tamtéž, s. 23) „*Jak se představil Adolf Hitler Diovi?*“ (tamtéž, s. 25) „*S čím přišli za Diem zástupci Československa a jaké se jim dostalo odpovědi?*“ (tamtéž, s. 25) „*Jak se nazývá panenka, kterou dostala Helenka od příbuzných z Ameriky?*“ (tamtéž, s. 71) V silném zastoupení jsou i otázky směřované k druhé úrovni, např.: „*Zopakujte si, co je oxymóron (protimluv), a vyhledejte ho v básni.*“ (tamtéž, s. 67) „*Popište báseň po stránce formální i obsahové.*“ (tamtéž, s. 73) „*Vysvětlete vlastními slovy, co je Osobní příběh. Komu se v ukázce nepodařilo naplnit svůj příběh? Jaký Osobní příběh byste chtěli prožít vy?*“ (tamtéž, s. 83)

Třetí úroveň Bloomovy taxonomie se věnuje interpretaci vztahů a údajů, chce, aby žáci získané informace adekvátně použili. Těchto otázek je v čítance velmi málo, uvádím jeden z příkladů: „*Jaký je vypravěčův vztah k ženám? Dokáže být ve vztahu k nim sebekritický?*“ (tamtéž, s. 86)

Stejně skromně jsou zastoupeny i následující tři úrovně. Zejména poslední úroveň, která se zaměřuje na žákovu dovednost hodnotit, zaujmout názor a tento názor doložit argumenty, v čítance téměř chybí. Jedním z mála příkladů je například otázka uvedená u obrazové básně Christiana Morgensterna: „*Co na ukázce obrazové básně oceňujete nejvíc?*“ (tamtéž, s. 20)

Pozitivně lze hodnotit zařazení několika otázek a úkolů zaměřených na zážitek z vlastní tvorby. Například otázka spojená s kaligramy G. Apollinaire: „*Vytvořte sami obrazovou báseň, a to jak pomocí písmen (slov), tak znaků.*“ nebo otázka k „*Návodu, jak vytvořit dadaistickou báseň*“ od Tristana Tzary: „*Vytvořte dadaistickou báseň přesně podle návodu, který je uveden v ukázce. Své výtvary mezi sebou porovnejte.*“ (Vieweghová, 2010, s. 20-21) Onen zážitek zde vstupuje v souvislosti s prožitkem vlastní tvorby. Druhý úkol, tedy aby žáci svá díla porovnali, nabízí lehký náznak reflexe tvorby. Žáci mohou mluvit o tom, jaké emoce v nich tento proces tvorby vyvolal. Do

této kategorie zážitkových úkolů lze zařadit také úkol k ukázce „Oběd“ G. Apollinaira: „*Rozepište báseň do prozaického tvaru a popište, jak se mění účinnost obou textů.*“ (tamtéž, s. 10)

Je prokázáno¹³, že pokud si žáci sami vyzkouší proces tvorby, jsou schopni lépe vstřebat nejen znalosti a informace, ale také si lépe osvojit dovednosti. Na tomto principu pracuje tzv. zážitková pedagogika.

5.2. Čítanka 9, nakladatelství SPN, vydání z roku 2002

5.2.1. Obecná identifikace, kontext

Čítanka vydaná v roce 2002 je klasickou školní čítankou. Využívá ji mnoho základních škol. Jedná se o verzi, která ještě nepracuje s rámcovým vzdělávacím programem. Tomu je přizpůsobena až novější čítanka nakladatelství SPN, která je do analýzy také zahrnuta (podrobně o ní v kapitole 5.3.1.).

Také tato čítanka má schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (udělena 12. 4. 2002) a je součástí kompletní řady pro druhý stupeň ZŠ. Součástí této řady je také učebnice „*Literární výchova pro 2. Stupeň ZŠ*“. Učebnice je uspořádána chronologicky. K čítankám patří také metodická příručka určená pro všechny ročníky a obsahuje „*teoretický úvod věnovaný východiskům a cílům literární výchovy, především ale přináší doplňující informace k čítankám a návrhy, jak s texty v čítankách pracovat.*“¹⁴

Stejně jako čítanku nakladatelství Nová škola, lze tuto čítanku používat v devátých ročnících základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Autorem této čítanky je Josef Soukal. Oproti předchozí čítance má tato jednotnou ilustraci, jejímž autorem je Zdeněk Filip. Ilustrací není v čítance příliš. Pro žáky není tedy vizuálně tak atraktivní jako čítanka Nové školy. To se mi potvrdilo i ve výzkumu, který jsem mezi žáky devátých tříd provedla v roce 2011 v rámci své bakalářské práce.

¹³ Zmiňuje se o tom např. publikace od J. Slavíka: „*Umění zážitku, zážitek umění*“

¹⁴ <http://www.spn.cz/stranky/detaily.php?kniha=12> [cit 2013-04-30]

Dotazovaní žáci používali právě čítanku nakladatelství SPN vydanou v roce 2002. Součástí dotazníku byly otázky, zda je pro ně grafická podoba čítanky důležitá. Na tuto otázku 49% dotázaných odpovědělo ano. Dotazovaní také měli ohodnotit grafickou podobu jejich čítanky (hodnocení známkami stejně jako ve škole). Pouze 20% dotázaných bylo s grafickou podobou spokojeno a hodnotilo ji známkou 1, 39% dalo známku 2 a 36% žáků ji hodnotilo horšími známkami. Grafy uvedených otázek z dotazníku jsou součástí přílohy této práce (příloha č. 10.3.).

Čítanka je rozdělena do šesti kapitol, každá nese název napovídající, co spojuje ukázky: *Chvála vypravěčství*, *Naruby aneb Jak vychovávat vychovatele*, *Divadlo – písňové texty*, *Poezie*, *Vize a fantazie*, *Osudy*. Na začátku každé kapitoly je jedna ilustrace, korespondující alespoň částečně s jejím obsahem. Například na začátku kapitoly *Divadlo – písňové texty* je ilustrace zobrazující tváře Jana Wericha a Jiřího Voskovce a také Jiřího Šlitra v jeho typickém oblečení, s buřinkou, sedícího u piana. Tyto ilustrace uvozující začátky kapitol jsou jedinými ilustracemi knihy.

Každá ukázka je vždy uvedena stručným úvodním slovem, věnuje se buď autorovi, kontextu vzniku dané ukázky či danému literárnímu žánru. Uvádím příklad úvodního slova k ukázce „*Lakomá Barka*“ Jana Wericha: „*K moderní pohádce neodmyslitelně patří Fimfárum, knížka, u jejíž kolébky v roli sudiček stáli klaun, furiant a mudrc. To vše v jedné osobě představoval Jan Werich. Po léta, hlavně před druhou světovou válkou, nebylo možné v souvislosti s ním uvést jméno Jiřího Voskovce (více o tom v kapitole věnované divadlu). Fimfárum (a další knížky) vznikalo v době, kdy už se Voskovec natrvalo usadil v zahraničí a kdy navíc Werichovu hereckou činnost značně omezovaly zdravotní problémy a nepřízeň mocných; mohl se tedy – snad podle úsloví, že všechno zlé je pro něco dobré – věnovat více psaní. Své pohádky, ať už v nich vycházel z tradičních námětů, nebo popustil uzdu fantazii, věnoval čtenářům bez rozdílu věku. Čiší z nich radost z vyprávění a optimismus, člověka a jeho slabosti ukazují bez příkras.*“ (Soukal, 2002, s. 10)

Za každou ukázkou následují v mnoha případech vysvětlivky. Věnují se slovům, kterým by žáci nerozuměli, vysvětlují význam, u cizích slov či jmen uvádí správnou výslovnost. Za těmito vysvětlivkami následuje vždy krátký medailonek o autorovi, autorce daného úryvku.

Čítanka má ještě jeden zajímavý prvek a tím jsou návrhy textů ke srovnání. Čítanka nabízí k dané ukázce alternativu a je na učiteli, popřípadě žácích, aby si uvedenou alternativu vyhledali a pracovali s ní. Je to poměrně jednoduchý způsob, jak ukázat žákovi, kterého zaujal určitý typ textu či problematiky, kde může hledat další texty.

Vzhledem k tomu, že čítanka byla koncipována ještě dle starých učebních osnov, nelze čekat, že v ní budou odkazy na mezipředmětové vztahy či průřezová témata jako tomu bylo v předchozí čítance.

5.2.2. Analýza textů

Každá kapitola je uvozena citátem. Například již výše zmíněná kapitola o divadle a písňových textech je uvozena citátem Jana Wericha: „*Dlouho jsem se vyskytoval jako klaun. A bylo to moje živobytí. Moje láska a venkonce veliká sranda.*“ (Soukal, 2002, s. 78) Výskyt citátů nabízí učiteli prostor pro různé aktivity, kterými by žáky naladil na téma dané kapitoly. Tedy v rámci fáze evokace. Vhodná by mohla být například diskuse, vytvoření myšlenkové mapy apod.

Jak jsem uvedla již v obecné analýze, před každou ukázkou je zařazen úvodní text o kontextu vzniku díla, o autorovi, o směru, ke kterému se ukázka hlásí, nebo (jako v případě ukázky z Čapkovy „*Války s mloky*“) popisuje text strukturu díla apod. I tento úvodní text je pro žáky velmi přínosný, protože je uvádí alespoň stručně do důležitých souvislostí, které je potřeba si před přečtení ukázky uvědomit.

Z hlediska zastoupení literárních druhů nabízí čítanka kompletní nabídku. Díky velkému počtu ukázek písňových textů, převažuje lyrika. Nejméně je zastoupeno drama. V rámci literárních žánrů jsou zastoupeny především kratší útvary jako např. povídky, novely atd. Románovou tvorbu zastupuje například ukázka z románu Jaroslava Haška „*Osudy dobrého vojáka Švejka*“, či Pavla Kohouta „*Nápady svaté Kláry*“, nebo Michala Viewegha „*Výchova dívek v Čechách*“.

Velký prostor je zde věnován textům z divadelního prostředí. Prezентují tvorbu Osvobozeného divadla, divadla Semafor, ale také divadla Jára Cimrmana. Nejedná se

jen o ukázky z divadelních her, ale také písní. V případě Osvobozeného divadla autor nezapomněl ani na ukázky slavných forbín.

Poezie nebývá u žáků v devátém ročníku příliš oblíbená. Autor čítanky se rozhodl, že zařadí celou kapitolu věnující se právě básnické tvorbě. V ní jsou prezentováni čeští i zahraniční autoři. Vnitřně je strukturována chronologicky, začíná Františkem Gellnerem, z českých autorů představuje dále Jiřího Wolкера, Vítězslava Nezvala, Josefa Kainara, Václava Hraběte, Jana Skácela, Jaroslav Seiferta či Soňu Kociánovou; ze zahraničních autorů je zařazen Jacques Prévert, Li Po (čínský básník), Bašó či Hwang Čin (korejská básnířka). Osobně si však nejsem jistá, zda tato tvorba žáky osloví. Splňuje sice exotičnost, kterou žáci v literatuře hledají (píše o tom O. Chaloupka i L. Lederbuchová). „*Pokud bychom se drželi kritérií L. Lederbuchové je splněn požadavek rozvíjet v dětských čtenářích poznávání cizích kultur a jejich literatur.*“ (Procházková, 2011) Zároveň jsou pro žáky velmi vzdálené (zeměpisně, časově i kulturně) a současný žák se orientuje především na současnost.

V čítance je více zastoupena tvorba česká než zahraniční. Důvodem může být i to, že celá jedna kapitola se věnuje pouze českému divadelnímu prostředí.

5.2.3. Analýza úkolů

Analýza úkolů bude v případě čítanky nakladatelství SPN z roku 2002 velmi stručná. Čítanka neobsahuje žádné úkoly (ani dílčí úkoly k jednotlivým ukázkám, ani shrnující úkoly k celé kapitole či závěrečné opakování k celé čítance). To považuji za velké negativum této publikace. Nakladatelství SPN sice nabízí publikaci „*Metodická příručka k čítankám pro 2 stupeň ZŠ*“, ale podle mého názoru, by otázky a úkoly měly být součástí přímo čítanky. Tím samozřejmě nechci říct, že metodická příručka nemůže pomáhat. Naopak, pro učitele může být kvalitní metodická příručka silnou oporou při sestavování práce s textem. Ale je důležité, aby i žáci sami měli přístup k otázkám a úkolům. Aby mohli sami nad textem pracovat a přemýšlet.

5.3. Čítanka 9, nakladatelství SPN, vydání z roku 2008

5.3.1. Obecná identifikace, kontext

V úvodu kapitoly 5. Analýza vybraných čítanek uvádím, že z nakladatelství SPN jsem pro analýzu vybrala dvě publikace. Obě jsou dílem stejného autora, Josefa Soukala, a důvodem pro zařazení obou publikací byla snaha zjistit, zda se čítanky opravdu liší, když jedna vznikala pro klasické školní osnovy a druhá již pod vlivem RVP ZV, nebo zda se jedná o formální, tzv. kosmetickou, úpravu v podobě konstatování souladu s RVP ZV. Tato čítanka tedy vychází z předchozího vydání, kterému jsem se věnovala v kapitole 5.2 (podrobněji v kapitole 5.3.2. Analýza textů).

Čítanka nakladatelství SPN z roku 2008 je určena pro deváté třídy základních škol a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Autorem je opět Josef Soukal. Čítanka má udělenou doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy do roku 2014.

Je součástí ucelené řady učebnic na výuku literární výchovy, kromě čítanek pro všechny ročníky druhého stupně základní školy je její součástí také „*Literární výchova pro 2. stupeň*“, „*Pracovní sešit k Literární výchově pro 6. – 9. ročník*“ a samozřejmě také „*Metodická příručka k čítkám pro 6. – 9. ročník*“. Již na titulní straně deklaruje čítanka, že byla zpracována v souladu s RVP ZV. To je nejvýraznější rozdíl od první publikace, ze kterého by se měly odvíjet další odlišnosti (zejména pak v oblasti otázek a úkolů). Zda tomu tak opravdu bude, odhalí analýza v kapitole 5.3.3.

Struktura čítanky je podobná jako u vydání z roku 2002. Je rozdělena do jednotlivých kapitol: *Chvála vypravěčství*, *Naruby*, *Legendy českého divadla 20. století*, *Poezie*, *Písň a písničkáři*, *Vize a fantazie*, *Osudy*. Kapitoly se v podstatě kryjí, drobným rozdílem je poupravení názvu jedné kapitoly (nové vydání *Naruby*, vydání z roku 2002 *Naruby aneb jak vychovávat vychovatele*). Podstatnějším rozdílem však je rozdělení kapitoly *Divadlo – písňové texty* do dvou samostatných kapitol. Blíže v následující kapitole. Členění čítanky považuji za vhodné.

Na konci čítanky je zařazen *Rejstřík* autorů s odkazem na stránky v čítance. Za ním následují *Klíčové kompetence žáka, k jejichž osvojení Čítanka pro 9. ročník ZŠ směřuje*, kde autor popisuje, že čítanka navazuje na předchozí díly a věnuje se kompetencím, na které se publikace zaměřuje (k učení, k řešení problémů, kompetence sociální a personální, občanské, pracovní). Nakonec jsou uvedeny *Očekávané výstupy z práce s Čítankou pro 9. ročník ZŠ*. Ty jsou formulovány na základě obsahu čítanky a učebnice a korespondují s očekávanými výstupy formulovanými v RVP ZV.

Kapitoly jsou barevně odlišené proužkem na horním okraji stránky, to velmi pomáhá při orientaci v čítance. Graficky jsou také odlišeny otázky a úkoly, které značí velký otazník a barevný podklad (oranžový). Stejně jsou odlišeny i stručné medailonky autorů, které jsou za každou ukázkou. Ty jsou označeny zelenou barvou.

Autorem ilustrací, kterých není v čítance příliš, je Jiří Petráček. Tím, že všechny pochází od jednoho autora, přispívají k jednotnému a ucelenému vzhledu čítanky. Ilustrace vždy doprovází příběh z ukázky, např. u ukázky z „*Nebeských jezdců*“ je obrázek britského vojenského letadla a také pohled z kokpitu pilota, u ukázky „*Ze života hmyzu*“¹⁵ je obrázek dvou chrobáků, jak koulí svou kuličku. Kromě ilustrací od Jiřího Petráčka se občas objevují fotografie, zejména v kapitole o divadle, jsou na dobových fotografiích zachyceni Jiří Voskovec s Janem Werichem, Jiří Suchý s Jiřím Šlitrem apod. A také reprodukce tří obrazů Jana Zrzavého, které jsou u ukázky z Máchova „*Máje*“. Jedná se o „*Fiktivní portrét Karla Hynka Máchy*“, o obraz „*Vězeň*“ a „*Dívčí tvář*“. Tedy obrazy, které vznikly právě na motivy „*Máje*“. S ilustracemi lze pracovat, lze je použít v rámci mezioborových vztahů s výtvarnou výchovou apod.

5.3.2. Analýza textů

Jak jsem výše uvedla, čítanka SPN z roku 2008 vychází z původní publikace z roku 2002, prošla však určitými změnami. Tyto změny se samozřejmě projevují i v rámci textů. Na první pohled si lze všimnout jiného rozvržení kapitol. Došlo k rozdělení kapitoly *Divadlo – písňové texty* na dvě samostatné kapitoly *Legendy*

¹⁵ Jedná se o ukázkou z druhého jednání, která zachycuje scénu se dvěma chrobáky.

českého divadla 20. století a *Písně a písničkáři*. I obsahy jednotlivých kapitol se mírně pozměnily. Nyní se budu věnovat právě těmto změnám postupně po jednotlivých kapitolách.

První kapitola *Chvála vypravěčství* byla výrazně obohacena. Přibyly ukázky židovských anekdot, které posbíral Daniel Lifschitz, dále ukázka „*Sedmilháři*“ Vladimíra Kaliny, Vančurovy povídky „*Zbraslavská povídka o opatu Martinovi*“, Haklovy knihy „*O rodičích a dětech*“, a z knihy Přemysla Ruta „*V mámově postýlce*“, ze které autor vybral „*O Červené karkulce*“. Beze změny zůstaly ukázky z díla Jana Wericha („*O lakomé Barce*“), Jiřího Brdečka („*Limonádový Joe*“), Karla Čapka (povídka „*Čintamani a ptáci*“ z „*Povídek z druhé kapsy*“), Jaroslava Haška („*Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*“), Pavla Kohouta („*Nápady svaté Kláry*“). Zařazen byl i Bohumil Hrabal, zůstala však jen ukázka z „*Perličky na dně*“ a vypuštěna byla ukázka ze „*Slavností sněženek*“. Kapitola je díky těmto změnám bohatší, nabízí více autorských přístupů apod. Myslím, že tyto změny kapitolu obohatily. Rozšířily její účinek a potenciál, se kterým se dá pracovat.

Druhá kapitola *Naruby* byla rozšířena také o několik nových ukázek, zaujmout může žáky například ukázka z „*Pelíšků*“ Petra Jarchovského. Jedná se o filmovou povídku, vznikla na motivy povídek Petra Šabacha. Zaujmout může žáky jednak tím, že ve většině případů budou znát film a jednak, že autor zařadil pro srovnání ukázku z autentického filmového scénáře ke stejnojmennému filmu. Přibyly také ukázky od Jaroslava Duška, další ukázka od Roberta Fulghuma a „*Moudrosti a příběhy zenu*“, které vypráví Marco Aldinger. Ukázky z děl S. Leacocka, B. Brechta, E. Frynty, I. Vyskočila, R. Křesťana, M. Viewegha zůstaly beze změny. Oproti původní publikaci chybí ukázka „*Fejeton*“ Jindřišky Smetanové z knihy „*Pozor, vyletí ptáček!*“. V úvodu kapitoly také přibyl písňový text Jiřího Suchého, který se jmenuje stejně jako celá čítanková kapitola, „*Naruby*“. Vystihuje podstatu kapitoly a poskytuje vstupní prostor pro práci s žáky, má tedy evokační povahu.

Další kapitola, *Legendy českého divadla 20. století*, vznikla z původní kapitoly *Divadlo – písňové texty*. Některé ukázky byly přeřazeny do druhé, nově vzniklé kapitoly. Jiné sem byly přidány nově, např. druhá ukázka od dvojice Smoljak – Svěrák ze hry „*Afrika*“, ukázka ze hry bratrů Čapkových „*Ze života hmyzu*“.

Poezie, kapitola, která prošla výraznými změnami. Zcela chybí ukázky od Františka Gellnera, Josefa Kainara, Jana Skácela, Leonarda Cohena, Zdeňka F. Sotoláře a Hwanga Čin-i. Ukázky z tvorby Václava Hraběte, Jaroslava Seiferta a Guiseppeho Ungarettiho zůstaly beze změny. Proměnou prošly ukázky např. Jiřího Wolker, kde ukázka z „*Těžké hodiny*“ byla nahrazena ukázkou „*U rentgenu*“. V obou čítankách je shodně uveden Wolkerův „*Epitaf*“.

Nově přidaná kapitola *Písňe a písničkáři* vznikla odpojením části ukázek z jiné kapitoly a jejich obohacením o nové ukázky např. Pavla Dobeše, Jarka Nohavici, Jiřího Dědečka či Marka Ebena.

Nepatrnými změnami prošla kapitola *Vize a fantazie*, kdy ukázka z prózy Daniela Keyese „*Růže pro Algernon*“ byla nahrazena ukázkou z povídky Josefa Nesvadby „*Blbec z Xeenemünde*“. V kapitole zůstala zahrnuta Čapkova „*Válka s mloky*“ a Orwellova „*Farma zvířat*“.

Poslední kapitola prošla také určitými změnami, nejsou již zařazeny ukázky od Rabíndranátha Thákura, Ernesta Hemingwaye a Istvána Örkényho. Beze změny zůstaly ukázky z děl Zdeny Salivarové, Oty Pavla, Wolfganga Borcherta a Michaila Šolochova. Navíc, oproti původní čítance, byla zařazena ukázka od Antona P. Čechova z díla „*Povídky z dětství*“, z knihy Jindry Jarošové „*Via lucis*“, z románu „*Nebeští jezdci*“ od Filipa Jánského, z prózy Varlama Šalamova „*Kolymské povídky*“ a z díla spisovatelky Tery Fabiánové.

Myslím, že nově přidané ukázky nabízejí silné příběhy, osudy, o nichž celá kapitola je. „*Nebeští jezdci*“ Filipa Jánského budou mít zejména u chlapecké části třídy úspěch, spojení nebezpečí, techniky, letadel, vzdálené země, to vše splňuje jejich vnitřní potřeby, které chtějí uspokojit právě v četbě, když nemohou v reálném životě. Kniha Jindra Jarošové zase pojednává o strastiplném osudu skutečné dívky Helen Kellerové, která ve dvou letech přišla o zrak, sluch i řeč, ale svůj život nevzdala. Oproti autorovi bych ale osobně zařadila i ukázku od Ernesta Hemingwaye ze „*Starce a moře*“. Patří do toho nejlepšího, co nám může literatura poskytnout. Příběh starého rybáře nabízí velký prostor pro diskusi o chování člověka ve vyhrocené a téměř beznadějně situaci.

5.3.3. Analýza otázek a úkolů

Oproti původní čítance z roku 2002, jsou v této publikaci zařazeny úkoly ke každé ukázce. Jsou řazeny vždy za ukázkou a jejich počet je různý. Pohybuje se v rozmezí od jednoho úkolu, např. u písňového textu Jiřího Suchého, po devět u ukázky z „*Osudů dobrého vojáka Švejka za světové války*“. Nutno podotknout, že většinou je k ukázce přiřazen víc než jeden úkol. Úkoly nepracují pouze s ukázkou z čítanky, ale v některých případech se odvolávají na učebnici „*Literární výchovy 9*“, která k čítance patří, např. „*Jaký je autorův vztah ke Švejkovi? Využijte údaje o Haškově životě a díle v průvodním slově k ukázce a v Literární výchově.*“ (Soukal, 2008, s. 44) Toto propojování učí žáky kombinovat informace z více zdrojů, posoudit je a vyvodit z toho závěr. Kromě jiného je to výborná průprava pro jejich další studium, např. při psaní seminárních prací, kdy nebudou čerpat jen z jednoho zdroje.

Z hlediska kritického čtení v této čítance zcela chybí otázky a úkoly směřované do fáze evokace, není tedy naplněn třífázový model učení, tak jak jej tento směr požaduje (blíže k třífázovému modelu učení v kapitole 4.2. Kritické myšlení). Veškeré otázky a úkoly jsou směřovány do fáze po přečtení textu. Naprostá většina otázek je potom směřována spíše do fáze uvědomění, otázky reflexe jsou zde zastoupeny minimálně. Objevují se otázky, které by se daly použít ve fázi evokace, např. u ukázky z „*Perličky na dně*“ Bohumila Hrabala je první otázka formulována takto: „*Setkali jste se již s dílem Bohumila Hrabala?*“ (tamtéž, s. 50) Tato otázka by byla vhodná právě pro úvodní fázi, kdy by si učitel ověřil, do jaké míry jsou žáci obeznámeni s autorovým dílem, zda již něco četli, či viděli filmovou adaptaci některého díla. Mohla by se rozvinout diskuse, kterou by učitel vedl, vyvstaly by některé otázky, na které by se možná dalo odpovědět po přečtení ukázky a kapitoly v učebnici. Takových případů lze v čítance najít ještě několik.

Z pohledu Roberta Fishera lze říci, že jsou zastoupeny otázky vyššího i nižšího řádu (blíže k tomuto rozdělení v kapitole 4.3.1. Klasifikace otázek). Otázky nižšího řádu se orientují zejména na zjišťování porozumění či nesnází v porozumění, nebo kontrolují učení a vedou k jeho dalšímu rozšiřování. Příkladem mohou být otázky, jejichž odpovědi žáci najdou v textu: „*Co jste se dozvěděli o životě vypravěčova otce? Jaký je vzájemný vztah otce a syna?*“ (Soukal, 2008, s. 61) Tato otázka by se dala nazvat

kombinovanou, protože žáci musí nalézt informace v textu a určitým způsobem je vyhodnotit. Otázky k textu Bulata Okudžavy opět směřují k porozumění: „*Po čem voják toužil? Byl statečný? Proč svoje touhy nedokázal uskutečnit?*“ (tamtéž, s. 143) Do otázek vyššího řádu zařazuje R. Fisher otázky, které vzbuzují žákovu zvědavost, ty které ji nějakým způsobem směřují nebo otázky zjišťující názory a pocity a samozřejmě sem řadí i otázky podněcující diskusi. Tento typ otázek je v čítance zastoupen poměrně výrazně. Příkladem mohou být poslední dvě otázky u ukázky z povídky „*Zbraslavská povídka o opatu Martinovi*“, které jsou formulovány následně: „*Vyhledejte podrobnější informace o dětských křížových výpravách. Účastní se děti válečných konfliktů i v dnešní době?*“ (tamtéž, s. 38) První otázka u žáků vzbudí zvědavost, najdou si dostatek informací a následně se může rozvinout diskuse o tématu dětí ve válce. Žáci v deváté třídě by měly mít už určitý rozhled na současné společnosti, takže diskuse by se mohla rozvinout. Zároveň toto téma nabízí např. zařazení průřezového tématu např. výchova demokratického občana. U poměrně velkého počtu ukázek jsou formulovány otázky směřující k tomu, aby si žáci dohledali další informace. Tyto otázky jsou směřovány na zajímavosti či kontroverzní témata (jako právě výše uvedení dětské vojáci) a proto si myslím, že se u žáků mohou setkat s kladným ohlasem.

Z pohledu PISA jsou zastoupeny všechny úrovně, nejméně však úroveň věnující se hodnocení obsahu a formy.

R. Fisher vychází z Bloomovy taxonomie. Podle ní lze rozdělit otázky do šesti úrovní. Čítanka nakladatelství SPN z roku 2008 obsahuje úkoly všech úrovní, ale stejně jako v jiných publikacích převažují zejména otázky nižších úrovní. Zejména otázky na znalosti, porozumění a aplikaci. Objevují se však i otázky směřující k vyšším úrovním. Ty se věnují nejen zhodnocení vlastního literárního díla, ale také se zaměřují na postoje a hodnoty žáka.

5.4. Čítanka 9, nakladatelství ALTER

5.4.1. Obecná identifikace, kontext

Autorkami čítanky nakladatelství ALTER jsou Mgr. Marta Lískovcová a dr. Hana Rezutková. Čítanka byla vydána v roce 2001. K čítance patří i sešit „*Literární výchova 9*“. „*Sešit obsahuje podrobné úkoly ke všem textům v čítance, náměty pro samostatnou i společnou práci v hodinách literární výchovy a slovníčky spisovatelů, literárních pojmů, výtvarníků a výtvarných směrů. Jeho cílem je rozšířit znalosti žáků a studentů z oblasti literární teorie, nastínit jim vývoj moderní literatury a podněcovat k tomu, aby se zamýšleli nad obecnými společenskými a filosofickými otázkami*“. (Lískovcová, Rezutková, 2001, s. 4)

Podle oficiálních stránek nakladatele získala Čítanka 9 ocenění Nejlepší exponát na výstavě SCHOLA NOVA 2002¹⁶. Jak však napovídá rok vydání, čítanka byla koncipována ještě podle staršího modelu výuky, nemůže tedy odpovídat současnému RVP ZV.

Čítanka má poměrně bohatý grafický doprovod. Za grafiku celé čítanky (včetně kaligrafie, která se v ní vyskytuje) je odpovědná Marta Sonnebergová. V ilustracích se vyskytují reprodukce děl slavných umělců, např. Amedeo Modigliani, Salvador Dalí, Joan Miró, Henri Matisse, Pablo Picasso, Edvard Munch aj. Velmi často se objevují díla Jana Kristoforiho. Kromě těchto reprodukcí se objevují i různé fotografie. Ilustrace jsou však voleny, podle mého názoru, spíše náhodně, než že by měly hlubší propojenost s textem.

Struktura čítanky: čítanku otvírá motto. Jedná se o citát Vladimíra Holana ze sbírky „*Bolest*“, konkrétně z básně „*Ale čas*“: „*Co je v tvém srdci? Zeptal se mne život.*“. (Lískovcová, Rezutková, 2001, s. 5) Nad ním se lze zamyslet společně se žáky první hodinu literatury v novém školním roce. Během diskuse s nimi by šlo zjistit, jak jsou žáci naladěni a z toho vycházet při sestavování hodin. Čítanka oproti předchozím rozebíraným publikacím není rozdělena do jednotlivých kapitol. Texty jsou řazeny za sebou (blíže o textech v kapitole 5.4.2. Analýza textů)

¹⁶ <http://www.alter.cz/obchod/9-rocnik-102/citanka-9-543> [cit. 2013-05-05]

Za texty následuje rejstřík poezie, výpis všech autorů a odkazy na konkrétní strany v čítance, to usnadňuje orientaci nejen učitelům, ale i žákům, například v případě, že jeden autor je zastoupen více ukázkami (např. Vladimír Holan, Jaroslav Seifert či Guillaume Apollinaire). Za ním následuje rejstřík vyobrazení, autoři jsou seřazeni abecedně, jsou k nim přiřazeny čísla stránek, na nichž lze najít jejich dílo. K tomu jsou ještě uvedeny další stručné údaje – název díla, o jakou techniku se jedná (koláž, dřevoryt, malba na lepence provedená liquitexem apod.) a nechybí ani datace díla, pokud je známa. Na konec je uveden kompletní obsah čítanky.

Oproti výše uvedeným čítankám neobsahuje ta od nakladatelství ALTER medailonky o autorech, výslovnost cizích slov a jmen ani vysvětlivky neznámých či méně frekventovaných slov.

Čítanka tvoří soubor společně s pracovním sešitem. Proto se budu na tomto místě věnovat také jemu. Jeho autorkami jsou společně s kolektivem Mgr. Marta Lískovcová a Hana Staudková. A vydán byl ve stejném roce jako čítanka, tedy v roce 2001.

Struktura sešitu koresponduje částečně s čítankou. Ukázky jsou řazeny přesně tak, jako v čítance, ale jsou, na rozdíl od ní, členěny do jednotlivých lekcí. Celkem jich je 31. Na prvních stránkách sešitu je úvodní slovo autorek a metodická poznámka, jak se sešitem pracovat. Tato poznámka je rozdělena do jednotlivých oblastí: *Práce se slovíčky, Práce s prozaickým textem, Práce s textem básně, Výslovnost; vysvětlivky, Trocha literární teorie, Ilustrace – výtvarný doprovod čítanky, Přemýšlejte nad některými náměty vyplývajícími z příslušné lekce, Čeho si můžete všimnout v básních.* (Lískovcová, Staudková, 2001, s. 2-3)

Za touto metodickou poznámkou, určenou přímo žákům, následuje obsah (včetně obsahu jednotlivých lekcí) a samotné lekce. Každá lekce se skládá z názvu díla, ke kterému se vztahuje odkaz, na jaké stránce čítanky jej lze najít, správné výslovnosti cizích jmen a názvů, odkazu na přílohu pracovního sešitu „*Slovníčky a přehledy*“ (ten obsahuje *Přehled literárních směrů 20. století; Kritéria, podle kterých lze literaturu zkoumat; Slovníček spisovatelů* se stručným medailonkem; *Slovníček výtvarných umělců* opět se stručným popisem; *Slovníček některých výtvarných směrů, které se uplatnily ve 20. století; Abecední seznam autorů, kteří žili a tvořili ve 20. století a s jejichž dílem jste se seznámili v Čítankách pro 6., 7., 8. a 9. roč. ALTER*). Dále jsou v lekci uvedeny

otázky a úkoly ke každé ukázce (otázkám a úkolům z pracovního sešitu ALTER se budu podrobně věnovat v kapitole 5.4.3.). Někdy jsou obsaženy poznámky Špetka literární teorie, která se věnuje různým oblastem – např. u ukázky Bohumila Hrabala je v této kategorii uvedeno následující: „*Všimněte si grafické podoby ukázky. Povězte, zda je obvyklým způsobem rozčleněna. Vyhledejte příklady obrazných básnických vyjádření. Zhodnoťte jazyk, jímž B. Hrabal tuto povídku napsal. Proč asi autor najednou užil výraz blbá? Vyjádřete tuto větu, která tento výraz obsahuje, jinak. Působí vaše vyjádření stejně silně?*“ (Lískovcová, Staudková, 2001, s. 43) U ukázky z románu „*Pan Kaplan má stále třídu rád*“ je v poznámce z literární teorie zadáno: „*Zařaďte ukázku k příslušnému druhu a žánru. Z čítanky nebo vlastní četby uveďte příklady humoristické povídky a humoristického románu.*“ (tamtéž, s. 79)

U některých ukázek ještě bývá doporučení na další četbu *Můžete si přečíst*, kde například u ukázky od Jaroslava Seiferta je doporučení na přečtení alespoň části jeho autobiografie „*Všecky krásy světa*“. Občas se vyskytují doporučení na doplnění, například u ukázky z tvorby Svatopluka Karáska je doporučení, aby si žáci poslechli uvedené ukázky na CD, kde autor své písně sám interpretuje. (tamtéž, s. 54)

Poslední poznámka, která se vyskytuje vždy na konci každého oddílu je *Přemýšlejte o některých námětech vyplývajících z této lekce*. U lekce, která obsahuje ukázku z Kunderova „*Žertu*“ a báseň z Holanovy sbírky „*Bolest*“ je závěrečné zamyšlení formulováno takto: „*Debatujte o tom, jak se žije lidem v totalitní společnosti, v níž i nevinný žert, může způsobit lidskou tragédii. Jsou i dnes takové děti a teenageři, kteří utíkají z domova nebo dětských domovů, výchovných ústavů apod.? Jaké příčiny mívají takové útoky? Která nebezpečí s sebou útek přináší? Představte si sami sebe v nějaké kritické situaci a povězte, jakým jiným způsobem než útekem byste ji vyřešili. Co hrozí člověku, který si zvykne před problémy utíkat? Debatujte o tom ve třídě, s přáteli i s rodiči. Přemýšlejte nad tím, komu byste se svěřili, kdybyste se ocitli ve svízelné životní situaci.*“ (Lískovcová, Staudková, 2001, s. 61)

Mnoho těchto návrhů na zamyšlení je koncipováno tak, že v dnešní době by se daly použít při zařazení průřezového tématu či mezipředmětových vztahů. Např. uvedený návrh lze spojit s výchovou k občanství, která se mimo jiné věnuje rozpoznání totalitních způsobu vlády. Jiný z návrhů se zabývá např. svobodou slova, zde se nabízí propojení s mediální výchovou.

Celkově však není, podle mého názoru, pracovní sešit uživatelsky pro žáky příliš příjemný. Celý je proveden černobíle, chybí barevné odlišení jednotlivých částí (otázky a úkoly, doporučení atd.), v sešitě také chybí ilustrace. Navíc již zmíněné slovníčky a přehledy jsou vloženy ve zvláštním sešitě, takže hrozí, že je žáci někde ztratí či zapomenou. Ocenit musím množství doplňujících námětů na přemýšlení pro každého žáka a pro společnou diskusi a také množství rozšiřujících tipů na četbu i na divadelní či audiovizuální nahrávky (filmy, CD apod.).

5.4.2. Analýza textů

Jak jsem již výše uvedla, texty nejsou řazeny v kapitolách, ale volně za sebou. Nelze tedy hovořit o jejich rozdělení podle tematiky, žánru apod. Jediným klíčem, který lze v rámci řazení textů rozpoznat, jsou roky narození uváděných autorů. Je tady zřejmá chronologická tendence řazení, není však dodržována striktně.

Samozřejmostí je u zahraniční literatury uvedení autora překladu. Například u překladů poezie mohou být rozdíly výrazné. Učiteli se tak nabízí možnost k čítankové ukázce vybrat ukázkou z jiného překladu a otevřít se žáky problematiku překladu a spolu s nimi se věnovat jejich rozdílům, čím jsou rozdíly způsobeny apod.

Stejně jako u předchozích čítanek jsou zastoupeny všechny literární druhy, nejmenší zastoupení má drama. Lyrika a epika jsou poměrně vyrovnané. Což nebývá u čítanek zvykem, většinou má dominantní postavení epika.

Z hlediska literárních žánrů je čítanka bohatá. Objevují se ukázky z románů a povídek (př. Erich Maria Remarque – „*Na západní frontě klid*“, Vladislav Vančura – „*Pekař Jan Marhoul*“, George Orwell – „*1984*“, Milan Kundera – „*Žert*“, Paolo Coelho – „*Alchymista*“, povídky zastupuje Jaroslav Hašek se svým „*Utrpením pana Tenkráta*“, Ludvík Aškenazy a jeho „*Vajíčko*“ aj.). Žánr novely zde zastupuje Ernest Hemingway a jeho „*Stařec a moře*“ či „*Racek*“ Richarda D. Bacha. Při bližším pohledu na výběr ukázek lze konstatovat, že oproti jiným publikacím dostává současná literatura poměrně významný prostor. Současní autoři prezentují jak českou, tak světovou literaturu – např. již zmíněný Paolo Coelho, Richard D. Bach, ale také Seamus

Heaney (Nobelova cena za literaturu 1995), Táňa Fisherová, Milan Kundera aj. Jak jsem uvedla již dříve, požadavek aktuálnosti ukázek je velmi důležitý.

Kromě již zmíněných literárních žánrů se objevují i další, třeba i méně často volené do čítanek, např. dopis Václava Havla z knihy „*Dopisy Olze*“, cestopis Johna Steinbecka, statě a eseje Karla Čapka a Alberta Einsteina, paměti Jaroslava Seiferta „*Všechny krásny světa*“, z divadelního prostředí ukázka libreta k opeře Bohuslava Martinů „*Julietta*“. Stejně jako v předešlých publikacích, i čítanka nakladatelství ALTER, zařadila ukázky písňové tvorby – ukázky z muzikálu Tima Rice „*Jesus Christ Superstar*“, či texty českých autorů Jana Buriana, Svatopluka Karáska a Jiřího Dědečka.

Z hlediska zastoupení národní a zahraniční literatury jsou ukázky poměrně vyvážené, českou literaturu reprezentuje 40 ukázek, světovou 35.

5.4.3. Analýza otázek a úkolů

Stejně jako u původní čítanky nakladatelství SPN z roku 2002, ani tato čítanka neobsahuje žádné otázky a úkoly. Všechny jsou obsaženy pouze v pracovním sešitě. V sešitě jsou uvedeny úkoly ke všem ukázkám, kromě textu Fráni Šrámka „*List Miliče*“ ze sbírky „*Milostný listář*“. Sešit je navíc rozšířen o ukázky z autorského divadla a absurdního dramatu. Jedná o dvě ukázky z her Divadla Járy Cimrmana, konkrétně o hru „*Vražda v salonním coupé*“ a „*Němý Bobeš*“. V případě první hry se jedná o ukázku z úvodního semináře, v případě druhé ukázky o úryvek z jedné scény. Absurdní drama je zde zastoupeno ukázkou ze hry „*Plešatá zpěvačka*“ Eugène Ionesca. Podrobná charakteristika pracovního sešitu je obsažena v kapitole 5.4.1.

Otázek a úkolů je u ukázek různý počet, nejčastěji kolem 6 až 8. U některých ukázek je počet otázek výrazně vyšší, např. Karel Pecka „*Motáky nezvěstnému*“ 15 otázek, Karel Čapek „*R. U. R.*“ 14 otázek, Bohumil Hrabal ukázka z povídky „*Kain*“ 14 otázek. U ukázky díla Jaroslava Seiferta „*Rozhovor*“ ze sbírky „*Jablko z klína*“ jsou pouze tři otázky, stejně tak u básně Karla Tomana „*Mým snem jsi prošla...*“, u básně Jana Rejžka „*Operace*“ jsou čtyři otázky. Paušálně však neplatí, že u poezie je nižší počet úkolů, protože například u básně Mahammada Ikbála „*Pravda*“ je celkem sedm otázek a úkolů.

Zastoupení úkolů z hlediska kritického čtení – stejně jako u předchozích čítanek nejsou zastoupeny úkoly z fáze evokace, všechny uvedené úkoly patří do zbývajících dvou fází. Z toho většina do fáze uvědomění, fáze reflexe se otázky a úkoly téměř netýkají.

Dělení otázek dle Roberta Fishera (který vychází z Bloomovy taxonomie) – otázky nižšího řádu mají početné zastoupení. Většina jich směřuje na zjišťování informací z textu. Uvedu příklad ukázky Paola Coelhoa „*Alchymista*“, celkem je k ukázce přiřazeno sedm úkolů. První soubor otázek zní: „*V jaké krajině, v jakém prostředí se děj ukázky odehrává? Domníváte se, že jde o prostředí křesťanského světa? Vyhledejte některé pasáže, o něž opíráte svou odpověď.*“ (Lískovcová, Staudková, 2001, s. 40) Další otázka zní: „*Jak se jmenovala dívka, která osudově vstoupila do Santiagova života? Přečtěte část textu, v níž se zmiňuje o tom, co je pro ni největším darem.*“ (tamtéž, s. 40) Zároveň lze ale u ukázky najít i zadání, díky kterému se může rozvinout diskuse mezi žáky: „*Pokuste se vysvětlit, jak v daném kontextu rozumíte následujícím pojmům: Univerzální řeč, Osobní příběh, Duše světa. Nejprve si přečtěte věty s těmito výrazy; potom se zamyslete a povězte, zda Univerzální řeč musí představovat pouze jazykovou komunikaci, zda Osobní příběh je pojem vztahující se k svéráznému jedinci, či ke kolektivu. Co může být takovým Osobním příběhem? Uvažujte nad tím, jak přijímáte Osobní příběhy svých blízkých, svých přátel. Jaké pojmy jsou podle vás zahrnuty v pojmenování Duše světa? Používejte i abstraktních podstatných jmen.*“ (tamtéž, s. 40) Tato otázka sice směřuje k tomu, jak jsou uvedené pojmy pojímány v díle, ale zároveň vedou k zamyšlení a žáci mohou v diskusi obhájit své odlišné pojetí. A to je možné právě díky tomu, že „*Alchymista*“ je filosofický román plný symboliky.

Podobně formulované otázky směřující k diskusi: ukázka tvorby Bohuslava Reyneka - „*Jaký je váš žebříček hodnot? Napište pět hodnot, které považujete za nejdůležitější ve svém životě. Potom proveďte vyhodnocení výsledků za celou třídu.*“ (tamtéž, s. 43). Bohužel již nenásledovala otázka, kdy by mohli žáci dát výsledky tohoto úkolu do souvislosti s dílem samotným. Myslím, že potom by práce s úkoly byla pro žáky mnohem více hodnotná. Dalším příkladem mohou být otázky k dílu Martina Andersena Nexö: „*Zamyslete se ještě jednou nad Dittinou situací. Jak hodnotíte to, že dala dítě do opatrování cizím lidem? Dochází i dnes k podobným situacím? Co víte o existenci azylových domů pro osamělé matky?*“ (tamtéž, s. 10)

Celkově lze říci, že otázky, které mají probudit diskusi ve třídě, jsou ve většině případů směřovány právě na postoje, hodnoty a názory žáků. Velmi často se dotýkají společenských problémů. V těchto otázkách lze najít prostor pro různá průřezová témata, ať už se jedná o Výchovu demokratického občana, Osobnostní a sociální výchovu či Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech. V ukázkách lze najít i témata pro Environmentální výchovu a Mediální výchovu.

Robert Fisher, jak bylo již řečeno, vychází z Bloomova třídění. Analýzu podle Fisherových kritérií jsem zařadila pro ilustraci, jak by tato analýza mohla vypadat. Stěžejní pro tuto práci je však Bloomova taxonomie (o té jsem se podrobně v kapitole 4.4.). Nyní se tedy budu věnovat analýze otázek a úkolů v pracovním sešitě.

První stupeň se věnuje znalosti, odpovědi na tyto otázky lze nalézt přímo v textu a jen přečíst příslušnou pasáž. Příklady těchto otázek: „*Povězte, kdo to byl Kantorek? Jaké lidi do této kategorie zahrnul? Vyhledejte v textu místa, která dokumentují jejich vlastnosti.*“ (Lískovcová, Staudková, 2001, s. 5); „*Kdo to byl Petr Lars? Vyjádřete stručně jeho vnitřní charakteristiku.*“ (tamtéž, s. 9); „*Kde se odehrává děj příběhu a v které době? S kterými postavami jste se seznámili?*“ (tamtéž, s. 11); „*Ve které situaci jste se s jednajícími postavami setkali? Před kterými křesťanskými svátky?*“ (tamtéž, s. 28) Některé z uvedených otázek mohou do jisté míry mířit i k vysuzování. Jedná se tedy o otázky kombinované.

Druhá úroveň mapuje žákovo porozumění. I tato úroveň je v otázkách zastoupena. Např.: „*Uveďte příklady neobvyklého slovosledu.*“ (tamtéž, s. 7); „*Vysvětlete pojmy společnost a individualita.*“ (tamtéž, s. 23); „*Jak Strana zacházela s pojmem pravda? Co pro ni byla pravda?*“ (tamtéž, s. 50); „*Pokuste se vysvětlit název básně.*“ (tamtéž, s. 56); „*Vyprávějte příhodu, která poznamenala vztahy s rodinou strýce Baleje.*“ (tamtéž, s. 57); „*Vysvětlete, jaký význam má vyjádření kecat jako Palackej. Proč jej Lucie použila? Čeho se obávala? Nahrad'te toto spojení spisovným vyjádřením.*“ (tamtéž, s. 63) Jak je vidět na uvedených příkladech, tyto otázky se soustředí především na uvádění příkladu, vysvětlování a na formulaci vlastními slovy.

Třetí úroveň, aplikace, se věnuje použití daných informací, prokazování, interpretování různých vztahů a údajů apod. Poslední uvedený typ v pracovním sešitě naprosto převažuje. Důvod je zřejmý, žákům tyto otázky pomáhají v orientaci, utřídění si vztahovou rovinu příběhu a lépe tak odkrývají další úrovně. Příklady těchto zadání: „*Ke*

komu asi mluvčí promlouvá? Jaký vztah k ženě, milence či přítelkyni v básni vyjadřuje? Přečtěte verše, podle nichž tak usuzujete.“; „Kým byl starý muž pro malého chlapce a jak s ním jednal – z pozice staršího a zkušenějšího, nebo jako rovný s rovným? Jak se choval chlapec k Santiagovi?“; „Pokuste se charakterizovat vztah mezi hlavními hrdiny – matkou a synem. Věděl Marek, že svým dotazem způsobí matce bolest? Jaké důvody ho vedly k tomu, že chtěl znát svého otce?“ (tamtéž, s. 30-31, 33); „Které postavy z první části považujete za vedlejší? Pokuste se o vnitřní charakteristiku hlavního hrdiny i ostatních postav v roli obžalovaných.“ (tamtéž, s. 52)

Čtvrtá úroveň Bloomovy taxonomie se zaměřuje na analýzu, rozlišení, specifikaci, uvádění společných znaků apod. Příklady otázek z této úrovně lze v pracovním sešitě také najít: *„Na základě charakteristiky otce vyvoďte, zda všichni členové strany měli stejně idealistické myšlenky a plány do budoucna. Sledujte otcův stranický růst i jeho pády.“* (Lískovcová, Staudková, 2001, s. 57) Těchto otázek je však méně než jiných druhů.

Pátá úroveň, syntéza, se věnuje zejména shrnutí, vyvozování obecných závěrů apod. Příkladů lze najít v čítance poměrně dost. Uvádím některé z nich: *„Pojmenujte co nejvíc společných znaků, které spojují tuto báseň a předešlou anekdotu.“* (tamtéž, s. 17) *„Pokuste se o vlastní definici pojmu hrdinství a uveďte k němu několik příkladů z literatury i ze současného života. Které jednání považujete za hrdinské?“* (tamtéž, s. 29)

V pracovním sešitě je také zastoupena i šestá úroveň. Výsledky nejen mezinárodních testů a zejména jejich interpretace tvrdí, že čeští žáci neumí hodnotit, zaujmout svůj názor k textu. A neumí to především proto, že na to nejsou ve školách připravováni. Pracovní sešit k čítance nakladatelství ALTER je výjimkou v tomto pravidle. Otázkám na hodnocení, argumentaci apod. je věnován výrazný prostor. Pro ilustraci mohu uvést následující příklady: *„Jak na vás úryvek působil“* (tamtéž, s. 8); *„Jak na vás báseň působí? Vymyslete pro ni jiný název. Povězte, v čem spatřujete podobnost mezi oběma texty v této lekci.“* (tamtéž, s. 43); *„Zhodnoťte jazyk, kterým autor Lucii odpovídá. Zdá se vám přístupný, nebo je příliš intelektualizovaný a pro lidi bez hlubšího historického vzdělání jsou jeho vyjádření obtížně pochopitelná?“* (tamtéž, s. 63); *„Zhodnoťte chování mladého Seiferta při jeho pokusech o seznámení s dívkou. Získal si vaše sympatie? Povězte proč. Byl neodbytný, nebo naopak*

ostýchavý?“. (tamtéž, s. 65) Tyto otázky jsou jednak zaměřeny na objektivní hodnocení (např. jazyk), ale také na pocity žáků, které text v žácích vyvolává. Otázky jsou často kombinované, spojují více úrovní, u otázek se někdy objevují otázky podněcující diskusi. Což úzce souvisí s hodnocením a dovedností stát si za svým názorem a umět jej podpořit argumenty. U otázek na hodnocení je důležité, aby učitel žáky dobře vedl, jinak odpovědi sklouznou k povrchnímu hodnocení typu „*líbilo se mi to/ nelíbilo se mi to; bylo to smutné*“ apod. Nejedná se potom o hodnocení v pravém slova smyslu.

5.5. Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia, nakladatelství Fraus

5.5.1. Obecná identifikace, kontext

Autorkami této čítanky jsou Doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc. a Mgr. Monika Stehlíková, vydána byla poprvé v roce 2006 (následovala vydání v roce 2007, 2008, 2009, 2010) a stejně jako jiné, výše uvedené čítanky, má i tato doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Čítanka, kterou budu nyní rozebírat je součástí ucelené řady pro výuku literatury na druhém stupni ZŠ (6. – 9. ročník). Této řadě byla v roce 2007 udělena Medaile MŠMT 1. stupně. Řadu tvoří jen čítanky, ke každé čítance náleží „*Příručka pro učitele*“, zvuková nahrávka a patří k ní také on-line podpora, kterou lze nalézt na internetových stránkách nakladatelství.¹⁷ V rámci této on-line podpory si mohou žáci či učitelé dohledat nejružnější informace. Například konkrétně pro čítanku pro 9. ročník (a odpovídající ročník víceletých gymnázií) lze na stránkách¹⁸ najít: *Literatura hrou* (literární rébusy, které si mohou učitelé kopírovat pro své žáky), *Obsah ediční řady čítanek* (od L. Lederbuchové), *Internetovou čítanku* (obsahuje rozšiřující texty, na které jsou odkazy přímo v čítankách; tato internetová čítanka obsahuje 38 ukázek jak z české, tak zahraniční literatury, jedná se buď o rozšiřující literaturu od stejného autora jako v čítance, nebo o literaturu na stejné téma, orientace v internetové čítance je velmi

¹⁷ www.fraus.cz [cit. 2013-05-05]

¹⁸ <http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/on-line-podpora-citanka/> [cit. 2013-05-05]

snadná a dokumenty jsou ve formátu pdf), a *Slovníček autorů* (který obsahuje stručný medailonek o daném autorovi). Nakonec jsou zařazeny odkazy na různé internetové stránky *Chcete si číst na internetu* (je zde odkaz např. na Literární noviny aj.).

Čítanka sice ve svém názvu nedeclaruje (jako např. čítanka nakladatelství Nová škola), že je vytvořena podle RVP ZV, ale při bližším pohledu je to z čítanky patrné (viz popis struktury čítanky).

Za grafickou podobu čítanky je odpovědná Lenka Krausová. Čítanka je doplněna velkým množstvím fotografií, reprodukcí slavných odrazů apod. Obrazový materiál vždy koresponduje s ukázkou, např. první ukázka v čítance je od Alberta Vojtěcha Friče, českého cestovatele, spisovatele a botanika, a je doplněna fotografií *Sioux připravený do boje*, fotografií zachycující Alberta V. Friče v Brazílii v letech 1901-1902 a reprodukcí díla Jana Konopka, stylizovaně zachycujícího Friče. U ukázek z avantgardní literatury samozřejmě nechybí ukázky tvorby Paula Gauguina, Toyen, Salvadora Dalího, Pabla Picassa, Edvarda Muncha, Augusta Renoira apod. Ukázky bývají také doplněny portrétními fotografiemi autorů či jiných významných osobností, či fotografiemi z filmů, konkrétních míst atd. Na každé dvojstraně je nějaký obrazový materiál, čítanka je tím oživena a nepůsobí jen jako sled textů za sebou.

V úvodu publikace je uveden podrobný obsah, ve které jsou odkazy na všechny ukázky. Za ním je uvedena legenda, která vysvětluje symboly používané v čítance. Symbol @ odkazuje na již zmíněnou internetovou čítanku, symbol ucha na poslech ukázky na audio nosiči, symbol pavučiny značí *Hledání souvislostí* apod. Takto označená sekce je řazena vždy na konec kapitoly a vybízí k propojování literárních ukázek a jiných oblastí.

Čítanka je strukturována do jednotlivých kapitol, které jsou ještě rozděleny do podkapitol: 1. *Můj domov a svět (Být indiánem; Být v Americe českým básníkem)*, 2. *Za literárními památkami (Z renesanční literatury; Od renesance k baroku; Z literárního klasicismu)*, 3. *Krása je v pravdě (Realismus v literatuře)*, 4. *Moderna (Nová krása – Prokletí básníci, realisté, anarchisté; Světlo, barvy, vůně – Impresionismus; Stíny a tma – Naturalismus; Symboly světa a duše – Symbolismus a dekadence)*, 5. *Avantgarda (Osvobozená slova – Futurismus a dadaismus; Osvobozená obraznost – Poetismus a surrealismus)*, 6. *Neklidné dvacáté století (O té první velké válce; Kříže, srpy, kladiva; O té druhé velké válce; Mezi lidmi)*, 7. *Čtu, čteš, čteme (Pohádky nepohádky; O lásce*

sladké a hořké; Příběhy strašné i směšné). Na konci čítanky jsou poté soustředěny další kapitoly: *Slovníček literárních pojmů*, *Chronologický přehled*, *Odkud jsou*, *Citace*, *Přehled očekávaných kompetencí a výstupů*.

Ve *Slovníčku literárních pojmů* jsou uvedeny některé pojmy a jejich různě podrobný popis (např. jsou vysvětleny pojmy asociace, esej, realismus, typizace). Za ním je zařazen *Chronologický přehled citovaných autorů*, ten vyjmenovává autory z čítanky rozdělené do jednotlivých století, v němž převážně tvořili. Čítanka uvádí ukázky pocházející ze 14. století až z počátku 21. století. Na následující dvoustraně jsou zobrazeny dvě mapy, na kterých jsou zvýrazněny země, ze kterých pochází publikovaní autoři. V legendě jsou autoři vyjmenováni. Následuje seznam citovaných děl. Čítanku uzavírá kapitola věnující se klíčovým kompetencím. „Čítanku lze využívat v literární výchově, ale i ve výchově jazykové, resp. Komunikační a slohové. Její historicko-tematická koncepce a stylistická i žánrová různorodost textů poskytuje množství materiálu jak pro rozvíjení literárního a vůbec kulturního vědomí čtenáře, pro posilování schopnosti interpretace významové struktury literárních děl ve vazbě na kontext žánrový a tematický, ale i kulturně a sociálně historický, tak pro interpretaci literárního jazyka v jeho vrstevnatosti, historické a sociální určenosti.“ (Lederbuchová, Stehlíková, 2006, s. 231) V rámci kompetencí je odkaz i na průřezová témata, vždy je uvedeno téma a k němu odkaz na kapitolu, v níž je lze realizovat, např. „Výchova demokratického občana a výchova k myšlení v evropských i globálních souvislostech – Neklidné 20. století; Mediální výchova – Neklidné 20. století, zvláště odd. Kříže, srpy, kladiva – propagandistické texty a Orwell“. (tamtéž, s. 231) Většina průřezových témat se realizuje právě ve zmíněné kapitole *Neklidné 20. století*. Na poslední straně jsou formulované Očekávané výstupy žáka: „žák [vložit J. P.] interpretuje významy a smysl textu; rozlišuje a charakterizuje literární druhy a žánry, dokáže uvést jejich výrazné představitele, uvědomuje si žánrovost jako historickou kvalitu; dokáže porovnat různá ztvárnění téhož námětu v různých literárních druzích a žánrech, v literatuře a filmu; výrazně čte, ovládá v rámci svých možností vstup do role postavy, tvoří vlastní literární text jako variaci, parafrázi, parodii nebo dramatizaci textu původního, pokouší se literárně vyjádřit lyrickou náladu; vyhledává informace z různých zdrojů (knihovna, internet), samostatně je umí zpracovat do útvaru referátu.“ (Lederbuchová, Stehlíková, 2006, s. 232) Tak jak jsou očekávané výstupy v čítance formulovány, korespondují s očekávanými výstupy z RVP ZV. Čítanka je více orientovaná na znalosti, ale

nezapomíná ani na dovednosti. Zahrnuje i tvořivé činnosti (viz výše uvedená citace) a snaží se u žáků rozvíjet i hodnocení a kritický přístup („vnímá názory a argumenty druhých s porozuměním a rozvíjí kritický přístup“. (tamtéž, s. 232)

Kromě zmíněných částí obsahuje čítanka ještě postranní lišty, které obsahují některé úkoly, zajímavosti o autorech, již uvedené odkazy na poslech audionahrávek na CD, na internetovou čítanku apod.

5.5.2. Analýza textů

Čítanka nakladatelství Fraus je z pohledu literárních druhů kompletní. Jsou v ní uvedeny ukázky jak z lyriky, epiky i dramatu. Lyrika a epika je poměrně vyrovnaná. Epika mírně převažuje (zhruba o deset ukázek víc). Drama je zastoupeno pouze čtyřmi ukázkami („*Romeo a Julie*“ od W. Shakespeara, „*Faust*“ od J. W. Goetheho, divadelní hra Jiřího Suchého „*Dr. Johann Faust*“ a Karel Čapek „*Válka s mloky*“). Z pohledu zastoupení literárních žánrů je čítanka opravdu pestrá. Objevují se zde ukázky z románů, povídek, úvah, balad, z pásma i epigramů, z tragédie atd.

Čítanka je řazena do jednotlivých kapitol, jak jsem popsala v předchozí kapitole. Nyní se budu věnovat obsahu těchto kapitol. První, s názvem *Můj domov a svět*, se věnuje exotické tematice dalek, cestování, dalekým zemím a neznámým indiánským kmenům. Najdeme zde texty od již zmíněného Alberta V. Friče, které popisují jeho osobní zážitky z cest po Jižní Americe, ale také překlady legend a mýtů tradovaných mezi brazilskými indiány. Indiáni a vše kolem nich vždy lákali nejen dospělé, ale i mladé čtenáře. Právě jejich exotičnost, tajemství, kterými jsou obestřeni, baví malé i velké čtenáře. Zájmům mladého čtenáře se věnuje např. L. Lederbuchová ve své knize „*Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*“.

Druhá kapitola, nesoucí název *Za literárními památkami*, mapuje významná díla z období renesance, baroka a klasicismu. Zastoupena jsou klasická díla jako např.: „*Decameron*“ Giovanniho Boccaccia, texty F. Villona („*Balada*“, „*Závět*“), ukázky z tvorby Williama Shakespeara, Jana Amose Komenského (ukázka z díla „*Labyrint světa a ráj srdce*“), báseň Bedřicha Bridela „*Co Bůh? Člověk?*“, ukázka z „*Fausta*“ Johana Wolfganga Goethe. Kromě těchto klasických textů jsou zde i ukázky

inspirovány některým z těchto autorů (např. Nezvalova „*Balada první oslavující Francois Villona*“) nebo samotným dílem (ukázka ze hry „*Dodatek k pověsti o Faustově domě v Praze*“ Jiřího Suchého). Zatím co v první kapitole převládá česká tvorba, ve druhé kapitole je poměr opačný, převládá zahraniční literatura.

Třetí kapitola *Krása je v pravdě* mapuje realismus v literatuře, jak zahraniční, tak české. Zahraniční literaturu zastupuje Honoré de Balzac, Gustave Flaubert, Fjodor M. Dostojevskij, Anton P. Čechov. Českou literaturu potom zastupují ukázky z děl Karla Havlíčka Borovského, Jana Nerudy, Karla Václava Raise, Aloise Jiráska atd. Zde dominuje národní literatura, nejen do počtu autorů, ale i uváděných ukázek.

Čtvrtá kapitole se věnuje moderně, začíná u prokletých básníků (podkapitola *Prokletí básníci, realisté, anarchisté*). Jsou zde zastoupeni Charles Baudelaire, Paul Verlaine i Arthur Rimbaud, ale také čeští zástupci moderny jako např. František Gellner, Josef Svatopluk Machar Fráňa Šrámek apod. Dále se kapitola věnuje impresionismu a naturalismu. Poslední podkapitola ukazuje symbolismus a dekadenci. Vybírány jsou většinou reprezentativní či známá díla. Příklad může být např. Charles Baudelaire, který se prezentuje „*Zdechlinou*“, Josef S. Machar s ukázkou ze sbírky „*Confiteor*“, Antonín Sova básní „*U řek*“ ze sbírky „*Květy intimních nálad*“, Karel Hlaváček básní „*Hrál kdosi na hboj*“ a Viktor Dyk je zde představen díky ukázce z „*Krysaře*“.

V oddíle *Avantgarda*, který je rozdělen do dvou podkapitol (*Futurismus a dadaismus a Poetismus a surrealismus*), nesmí chybět významní zástupci, jakými jsou Christian Morgenstern, Tristan Tzara či Guillaume Apollinaire, Vítězslav Nezval, Karel Teige. Vítězslav Nezval je zde zastoupen šesti ukázkami.

Šestá kapitola s názvem *Neklidné dvacáté století* je nejobsáhlejší z celé čítanky. Je rozdělena do čtyř podkapitol – *O té první velké válce, Kříže, srpy, kladiva, O té druhé velké válce, Mezi lidmi*. Mapuje celé 20. století a jeho významné události tak, jak byly reflektovány v literatuře. V první podkapitole se objevují ukázky od Ericha Maria Remarqu, ale i Jaroslava Haška. Ve druhé se představují totalitní režimy, jejich vliv na společnost i jedince, odboj proti nim apod.: George Orwell s dílem „*1984*“, Karel Čapek a jeho „*Válka s mloky*“, i „*Bílá nemoc*“, chybět nemůže ani Milan Kundera, Josef Škvorecký, či Irena Dousková a její „*Hrdý Budžes*“. Čítanka je koncipována chronologicky, ale ne ve smyslu data vzniku děl, ale jejich námětem. Proto mohou být

v jedné kapitole zařazení výše uvedení autoři, protože všichni se z různého pohledu věnují různé totalitní moci. Třetí podkapitola mapuje druhou světovou válku (Bohumil Hrabal „*Ostře sledované vlaky*“, František Halas a báseň „*Mobilizace*“ ze sbírky „*Torzo naděje*“, ale i Jan Drda „*Vyšší princip*“). Poslední podkapitola je věnována společnosti i jedinci v nejrůznějších životních situacích. Opět je zde pestrá skladba autorů od Petra Bezruče, Jiřího Wolкера, Karla Čapka, Franze Kafky, Jana Skácela, Bohumila Hrabala, Ludvíka Vaculíka až po Josefa Kainara.

Poslední kapitola nese název *Čtu, čteš, čteme*. A její název má zřejmě napovědět, že literatura je pro každého, v každém věku, že nabízí nejen vážná témata, ale že v ní je prostor pro legraci, vtip, nesmysly apod. První podkapitola s názvem *Pohádky, nepohádky*, ve které nemůže samozřejmě chybět Antoine de Saint-Exupéry a „*Malý princ*“, ale i Jakub Arbes a „*Newtonův mozek*“. Druhá podkapitola mapuje různé podoby lásky- František Halas „*Doznání*“, Milan Kundera „*Falešný autostop*“, Bohumil Hrabal s ukázkou z „*Perličky na dně*“ atd. Závěrečný oddíl nese název *Příběhy strašné i směšné*. Představuje se zde kniha „*Šepot ve tmě a jiné hrůzostrašné příběhy*“ amerického autora Howarda P. Lovecrafta, Guy de Maupassant „*Přeludy a přízraky*“, ukázka z „*Povídek*“ Jaroslava Haška, nesmí tu chybět ani Karel Poláček a jeho „*Hostinec u Kamenného stolu*“, Jerome Klapka Jerome a ukázka z románu „*Tři muži ve člunu*“ i Zdeněk Jirotka se svým „*Saturninem*“.

Celkově lze říci, že v poměru zahraniční a národní literatury převažuje česká literatura. Ale jak jsem již výše uvedla, liší se to podle jednotlivých kapitol.

5.5.3. Analýza otázek a úkolů

Čítanka nakladatelství Fraus otázky a úkoly obsahuje, ale nejsou tak podrobné jako v případě čítanky ALTER či Nová škola. Jak jsem již uvedla v kapitole o obecné identifikaci a kontextu, čítanka obsahuje symboly, které odkazují na další četbu nebo na hledání souvislostí. A právě oddíl *Hledání souvislostí* na konci každé kapitoly obsahuje část otázek a úkolů. Ty však nejsou zaměřeny směrem k textům konkrétně, ale spíše obecně. Na konci kapitoly *Za literárními památkami* jsou uvedeny následující úkoly:

„•Víte, kde ve svém blízkém okolí najdete nějakou renesanční nebo barokní památku?
 •Co mají společného hrdinové z Boccacciovy novely (podkoní), Mlynářovy povídky G. Chaucera (chudý student) a lyrický hrdina (lyrický mluvčí) Villonových básní?
 •Z českých autorů se kromě V. Nezvala inspirovali tvorbou a osobností Villona i vám už známí dramatikové. Jak se jmenuje hra, kterou společně napsali pro Osvobozené divadlo?
 •Pokuste se napodobit Villonův styl a napište další sloku k jeho básni *Balada*, kterou napsal na výzvu vévody orleánského.
 •V čem spatřujete hlavní rozdíl mezi básněmi F. Villona a ukázkou z tvorby B. Bridela? Myslíte si, že pro současného člověka je příznačná pokora? Je pokora nutně spojena s ústupnictvím? Nebo nečinností, s životní pasivitou?
 •Tragický příběh lásky, jíž stály v cestě rasové předsudky rodin milenců, se odehrává v polovině minulého století v New Yorku a odkazuje k Shakespearovu dramatu *Romeo a Julie*. Tento světově známý muzikál má název *West Side Story*. Kdo je autorem libreta a hudby?
 •Faustovské téma je stále aktuální. Dvakrát ho filmově ztvárnil Jan Švankmajer. Prvnímu filmu vytvořil scénář a byl jeho výtvarníkem. Druhý, ve kterém hrál roli Fausta Petr Čepek, režíroval. Které filmy to jsou?“ (Lederbuchová, Stehlíková, 2006, s. 36)

V uvedené citaci lze najít několik druhů úkolů. První druh se ptá po širších souvislostech (jak naznačuje název oddílu), jedná se o otázku první, třetí, šestou a sedmou. Ptají se na architekturu, filmové a divadelní adaptace děl, z nichž pochází ukázky v kapitole. Žáci na ní odpověď buď znají ze svých zkušeností, nebo je musí dohledat v jiných zdrojích (např. internet). Druhý typ se již přímo vztahuje k ukázkám, ale nikoli k jednotlivým zvlášť, ale zakládá se především na srovnání, hledání společných či rozdílných prvků. Tento typ představuje otázka druhá a pátá. Poslední zbývající otázka, čtvrtá, vychází částečně z analýzy, tak jak se jí věnuje například Bloom, ale stojí na vlastním prožitku tvorby. Žáci mají poznat základní rysy něčí tvorby a zkusit v tomto duchu pokračovat v básni. Už žáků mívají tyto zážitkové úkoly většinou kladnou odezvu.

V tomto duchu se nesou i ostatní oddíly *Hledání souvislostí*. Počet otázek se liší, nejméně jsou dvě, maximální počet je sedm. Za poslední kapitolou nejsou uvedeny žádné otázky a úkoly.

Kromě oddílu *Hledání souvislostí* se otázky ještě vyskytují v postranní liště na okrajích stran. Nejsou uvedeny u všech ukázek a představují různé typy otázek.

Vztahují se přímo k textu a vyžadují hledání odpovědi v něm: „Vyhledejte v jazyce renesanční historky na s. 28 alespoň tři odchylky od současných tvarů slov a pravopisu.“ (tamtéž, s. 29) Tato otázka se řadí do druhé úrovně Bloomovy taxonomie. Mnoho otázek odkazuje k přechozím čítankám z této řady, např.: „K. Čapek jmenuje literární díla, z nichž jste četli ukázky v čítankách předchozích ročníků. Připomeňte si je.“ (tamtéž, s. 43) „Které Sládkovy básně už znáte? Připomeňte si ty z Čítanky 6“ (tamtéž, s. 19) Ovšem některé z otázek se zaměřují i na hodnocení a argumentaci ve prospěch svého názoru, např.: „Myslíte si, že humorem této povídky K. Čapek výsměšně zlehčuje tvorbu poetistů? Své rozhodnutí zdůvodněte.“ (tamtéž, s. 102) Na uvedených příkladech je vidět, že se autorky snažily věnovat různým úrovním dle Blooma, ale není zde vidět systematickosti tak jako u čítanky nakladatelství ALTER.

Pokud bychom se na obě skupiny otázek podívali z pohledu R. Fishera a jeho schématu, lze říci, že čítanka obsahuje otázky jak vyššího, tak i nižšího řádu. Ale vzhledem k tomu, že je otázek celkově velmi málo, nejsou zastoupeny příliš často.

Ani čítanka nakladatelství Fraus nepoužívá třífázový model dle zásad kritického myšlení.

5.6. Závěr analýzy čítanek

V rámci této praktické části jsem se podrobně seznámila s pěti typy čítanek, které současný trh nabízí vyučujícím. Samozřejmě, že nabídka je mnohem širší. Klíč, podle kterého jsem čítanky vybrala, jsem popsala již v úvodu této kapitoly. Každá čítanka představuje zcela odlišný přístup, některé z nich doslova deklarovaly, že vychází z RVP ZV. Při bližším pohledu na čítanky se ukázalo, že se o naplnění cílů RVP ZV snaží, že se nejedná pouze o obchodní slogan, který se dobře vyjímá na titulní straně. Pokud bych měla hodnotit čítanky na základě jejich kooperace s RVP ZV, vychází nejlépe čítanka nakladatelství Nová škola. Ta nejen že uvádí konkretizované klíčové kompetence a očekávané výstupy, jimiž se mohou učitelé inspirovat při tvorbě ŠVP, ale intenzivně pracuje také s průřezovými tématy a mezioborovými vztahy. U mnoha ukázek jsou odkazy na látku z jiných oborů, zejména dějepis, občanská

výchova a další. U ukázek jsou také formulované konkrétní prvky z průřezových témat a učiteli tak čítanka pomáhá s jejich realizací. Vztah s RVP deklarovaly pouze dvě čítanky.

V teoretické části jsem se věnovala východiskům, podle nichž jsem čítanky následně hodnotila. V této kapitole budu prezentovat závěry této analýzy.

Jedním z východisek byl program kritického čtení a myšlení. To při učení, nebo práci s textem prosazuje mimo jiné tzv. třífázový model E-U-R. Ani jedna z analyzovaných čítanek tento model nerespektuje. Všechny čítanky míří své otázky a úkoly do fáze uvědomění, méně pak do fáze reflexe. Fázi evokace se nevěnuje žádná z nich. Kromě zjištění učitele, co žák o textu ví, či co od něj čeká, naplňuje evokace ještě jednu důležitou funkci: „*V procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení (jinak řečeno – zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy; potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu atd.)*“¹⁹ (Hausenblas, Košťálová)

Konkrétně v rámci četby se fáze evokace může soustředit na naladění žáka, na jeho „navnadění“, vzbudit v něm chuť číst a přemýšlet o textu. Čas investovaný do fáze evokace se učiteli následně dobře zúročí ve fázi uvědomění i reflexe. Je ovšem nutné říci, že ne každý text je vhodný pro třífázový model, nebo že tento model vždy nemusí odpovídat cílům, tak jak si je učitel nastaví.

Dalším teoretickým východiskem analýzy bylo dělení otázek dle Roberta Fishera, jak jej uvádí se své knize „*Učíme děti myslet a učit se*“. Při dělení otázek vychází z Bloomovy taxonomie, které se podrobně budu věnovat níže. Otázky Fisher dělí do dvou skupin, na otázky vyššího a nižšího řádu. Z tohoto pohledu vychází ze srovnání nejlépe čítanka nakladatelství ALTER. Její otázky se věnují nejen ověřování znalostí, ale snaží se podněcovat diskusi téměř u každé ukázky. Některé z těchto ukázek poukazují nepřímo k průřezovým tématům a nabízí tak učiteli prostor pro jejich realizaci. Ale také například čítanka nakladatelství Nová škola se snaží využívat celou škálu úkolů. U čítanky nakladatelství Fraus lze tuto tendenci také odhalit. Vzhledem k nízkému počtu otázek a úkolů však není tak výrazná.

¹⁹ Dostupné na: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur [cit. 2013-05-05]

Podstatným východiskem byla především Bloomova taxonomie. Pokud bych měla vybrat čítanku, která nejlépe odpovídá právě této taxonomii, musela bych opět jmenovat čítanku nakladatelství ALTER. Otázky a úkoly se věnovaly všem úrovním v celkem vyváženém poměru. Oproti ní například čítanka nakladatelství Nová škola pracovala zejména s nižšími stupni taxonomie (otázky šesté úrovně téměř chyběly). Čítanka nakladatelství Fraus obsahovala celkově velmi málo úkolů. Otázky a úkoly byly zařazeny vždy až na konec kapitoly, tudíž se věnovaly spíše obecným poznatkům. To je logické, protože když kapitola obsahuje patnáct ukázek a v závěru sedm úkolů, nemohou se úkoly podrobně věnovat každé ukázce zvlášť. Otázky se věnovaly také nižším úrovním taxonomie, ale zkoumaly především obecné znalosti. Velmi málo byly zastoupeny otázky nejvyšší úrovně, hodnocení. Téměř žádná otázka se potom nesoustředila na vyvolání diskuse. Jak je již uvedeno v analýze, čítanka nakladatelství SPN z roku 2002, neobsahovala žádné otázky a úkoly. Ty jsou zpracovány v metodické příručce pro všechny ročníky druhého stupně ZŠ. Metodické příručky však nebyly součástí analýzy. Čítanka nakladatelství Nová škola měla zastoupení jednotlivých úrovní poměrně vyrovnaná.

Z celkového pohledu pak lze nejlépe hodnotit čítanku nakladatelství ALTER, přestože vysloveně nedeklaruje provázanost s RVP ZV, koresponduje s ním. Rozložení textů a otázek do dvou samostatných sešitů má své praktické výhody i nevýhody a každý je bude vnímat odlišně. Některé otázky mohou prozradit či naznačit věci díky tomu, že jsou oddělené od textu, se tak stát nemůže. Nevýhodou je zase to, že žáci velmi snadno ztrácí či zapomínají pomůcky. Nemyslím si však, že by to byl ten nejdůležitější aspekt.

Jak jsem již uvedla výše, současný trh nabízí velké množství nejrozličnějších publikací, z nichž mohou učitelé vybírat. Kromě odborné stránky hraje v rozhodování, jakou čítanku škola nakoupí, také stránka ekonomická. Komplet čítanky a pracovního sešitu od nakladatelství ALTER vyjde nejdraž, nejdražší samostatná čítanka je potom od nakladatelství Fraus. Dalším aspektem je, že se na jednotné učebnici musí domluvit celá předmětová komise a každý učitel má jiné preference. Takže vybrat čítanku je složitý proces, ale učitelé by měli mít na paměti nejen ekonomické aspekty, ale především kvalitu čítanky pro stránce odborné, metodické, z hlediska výběru textů apod.

6. Tvořivá část

Na předchozích stránkách jsem hodnotila jednotlivé čítanky z hlediska skladby otázek a úkolů, které obsahují. Zjistila jsem pozitiva i nedostatky a tyto informace využiji při sestavení modelového příkladu. Pro tvorbu otázek a úkolů jsem zvolila text, který je obsažen v jedné z analyzovaných čítanek. Jedná se o písňový text básníka Jiří Dědečka „*Za trochu lásky*“. Text jsem zvolila z mnoha důvodů. Pro fázi evokace je dobré, pokud je text pro žáky neznámý. Předpokládám, že současní žáci devátých tříd texty Jiřího Dědečka příliš neznají. Druhým důvodem je, že text hovoří o aktuálních problémech a je svým způsobem kontroverzní. V neposlední řadě se nabízí srovnání s textem básně Jaroslava Vrchlického „*Za trochu lásky*“. U něj se nabízí možnost pracovat s intertextovostí. Ukázat žákům, že současná díla mohou nacházet inspiraci v dílech předchozích literárních etap. To vše může žáky k textu přilákat a zaujmout je. Kompletní text písňe je uveden v příloze č. 10.4. Text je uveden v čítance nakladatelství SPN z roku 2008, jejímž autorem je Josef Soukal. (Podrobná analýza této čítanky je uvedena v kapitole 5.3.)

Nejprve okomentuji text z hlediska jeho potenciálu, co v něm lze najít. Dále uvedu mnou sestavené úkoly a také možné odpovědi žáků. Úkoly okomentuji z hlediska teoretických východisek, ze kterých jsem vycházela při analýze.

Potenciálem textu myslím jednotlivé významy, které lze interpretací odkrývat. Podle mého názoru by bylo vhodné, aby čítanky, popřípadě metodické příručky pro učitele, obsahovaly rozbor textu z hlediska jeho potenciálu. Učitel nemá v praxi vždy tolik času, aby mohl v klidu sednout nad připravený text a rozebrat jej a stanovit, na které aspekty textu se s žáky danou hodinu zaměří a na které ne. Pro učitele by to byla velká pomoc při plánování výuky a také při plánování a zařazování průřezových témat.

Text Jiřího Dědečka je plný nejrůznějších symbolů. Nejjasněji text otevírá problematiku ideologií a extremismu. Nahlíží ji z obou stran, jak z perspektivy příslušníka skupiny neonacistů, ale také z pohledu nezapojeného člověka. Druhou vrstvu spatřuji v autorově práci s jazykem. Že to jak člověk mluví, může charakterizovat jeho postoje a hodnoty. Další vrstvou potenciálu je bezesporu prostor pro pochopení principu intertextovosti, aluze. Jednotlivým aspektům se dále věnuji u rozboru

konkrétních otázek. Dalším potenciál vyvstává při poslechu hudební nahrávky. Žáci se mohou zamýšlet nad tím, zda text, jeho přednes autorem a hudba koresponduje.

U takto kontroverzního textu je důležité, aby učitel třídu dobře znal. A i když si myslí, že třídu dobře zná, mohou se u některého z žáků objevit dosud skrývané sympatie s tímto extremistickým hnutím. V tom případě je nutné, aby byl učitel připraven reagovat, popřípadě, aby z nabízených otázek vybral pouze takové, které minimalizují riziko rozkladu hodiny a rozpoutání neadekvátní diskuse. Existuje i možnost, že pokud se některý ze studentů takto projeví, ostatní ze třídy mu dají jasně najevo, které hodnoty oni považují za správné a že s jeho postojem rozhodně nesouhlasí. A právě z důvodu těchto různých reakcí na text je nutná znalost poměrů ve třídě i vztahů mezi žáky.

Otázky k textu:

1. Zkuste podle názvu odhadnout, o čem bude text písně.
2. Přečtěte si první dvě sloky textu a své očekávání znovu formulujte.
3. Které postavy v textu vystupují a jaký je mezi nimi vzájemný vztah. Formulujte vlastními slovy a dokládejte na textu.
4. Kdy se děj odehrává? Svou odpověď zdůvodněte a doložte textem.
5. Jaký názor, postoj má „vypravěč příběhu“. Svě tvrzení doložte konkrétní slokou.
6. Které problémy současné společnosti text otevírá?
7. Proč někteří mladí lidé sympatizují s extremismem?
8. Pusťte si nahrávku písně. Všimněte si, zda obsah písně koresponduje s jejím hudebním ztvárněním a autorovým přednesem.
9. Pracovní list: Píseň odkazuje na text jiného autora. Kterého? Oba texty porovnejte.

Při analýze čítanek jsem zjistila, že v nich chybí úkoly zaměřující se na fázi evokace. Proto jsem tento typ úkolů zařadila. Jedná se o první dvě otázky. V první otázce, „Zkuste podle názvu odhadnout, o čem bude text písně“, žáci formulují svá

očekávání. U některých možná naskočí spojitost s textem Jaroslava Vrchlického. Lze očekávat, že některý z žáků připomene film Jana Svěráka „*Vratné lahve*“, ve kterém hlavní hrdina v podání Zdeňka Svěráka báseň J. Vrchlického cituje. Jedná se o poměrně současný film a je možné, že některý z žáků jej bude znát. V odpovědích očekávám, že se žáci zaměří především na city, nešťastnou lásku apod. Abych zajistila, že nebudou žáci ovlivněni textem, který zhlédnou, proběhne fáze evokace ještě bez otevřené čítanky. Název textu napíši na tabuli a k němu budu zaznamenávat jednotlivé nápady a návrhy. Vytvoříme tedy společně myšlenkovou mapu. Následně žákům položím druhou otázku „*Přečtěte si první dvě sloky textu a své očekávání znovu formulujte.*“ Po přečtení budou mít možnost vrátit se ke svým očekáváním a popřípadě je zrevidovat, změnit, přeformulovat. V odpovědích na tuto otázku očekávám zaměření na ideologickou linku příběhu. Žáci se nejspíš zaměří na slova „*neonacista, neonacistka*“ a budou uvažovat tímto směrem. Opět (barevně odlišně) zaznamenám odpovědi na tabuli k názvu básně a k původním odpovědím.

Po této úvodní fázi, evokaci, si žáci přečtou celý text. Zda budou číst potichu, nebo zda se text bude číst nahlas, záleží na povaze třídy. Po přečtení následuje práce na dalších úkolech.

Otázka číslo tři („*Které postavy v textu vystupují a jaký je mezi nimi vzájemný vztah. Formulujte vlastními slovy a dokládejte na textu.*“) se ptá na postavy vyskytující se v příběhu a jejich vzájemný vztah. První část otázky se vztahuje k první úrovni Bloomovy taxonomie, kde se po žácích vyžaduje vyhledání a zopakování faktů z textu. Druhá část otázky vychází z třetí úrovně, aplikace, při které mají žáci za úkol interpretovat fakta a vztahy, které naleznou v textu. U první části s odpověďmi nebude zřejmě problém. Očekávám, že žáci správně zformulují, že v příběhu vystupují dva mladí lidé, stopaři, kteří podle jasných signálů zastávají určitou ideologii, dále se v příběhu objevuje řidič auta, který stopaře svezl, ten se překrývá s vypravěčem děje. U interpretace vztahů očekávám odpověď žáků, že mezi mladými lidmi je blízký vztah. Mohou to doložit citací z textu: „*potkal jsem se s mladým neonacistou, měl napsáno PRAHA fixem na lístku, podpaží si ved mladou neonacistku*“ (Soukal, 2008, s. 152) Interpretace vztahu mladých lidí a řidiče/ vypravěče bude také zřejmě snadná, v textu lze doložit, že se jedná o náhodný vztah. Tato náhoda je zdůrazněna i tím, že vypravěč běžně stopařům nezastavuje. Doložit v textu to lze následující citací: „*Jindy sice nerad беру stopaře, těmhle dvěma však jsem viděl do tváře*“ (tamtéž, s. 152)

Čtvrtá otázka „*Kdy se děj odehrává? Svou odpověď zdůvodněte a doložte textem.*“ propojuje čtvrtou a pátou úroveň Bloomovy taxonomie. Tady žáci mají vyhledat informace, analyzovat je a následně z nich vyvodit obecný závěr. Těmi informacemi myslím především narážky na předchozí režimy „*kříže, srpy, kladiva*“ (tamtéž, s. 153), které jasně naznačují, že text musel vzniknout až po pádu komunistického režimu. Druhým vodítkem je bezesporu jazyk, který jeví známky současné mluvy. V textu se objevuje obecná čeština, např.: „*že bysem moh taky nosit hakenkrajc; A já jsem řek: Vole, jde tu o omyl; vypadala tak nák dětsky; Řekla, že má držka žádá plastiku; druhej Nerudu*“. (tamtéž, s. 152-153) Další indicií může být také slovo „*fix*“, tabulka se slovem Praha a jejich účel, tedy stopování. To je fenoménem 20. respektive 21. století. Z těchto informací by měli žáci usoudit, že se jedná o text ze současnosti či ne příliš vzdálené minulosti.

Otázky pět, šest a sedm by bylo možné spojit dohromady, protože se obsahově propojují. Respektive jedna vyplývá z druhé. Jsou zaměřené na hodnocení, ale také na vyvolání diskuse. Otázka číslo pět („*Jaký názor, postoj má „vypravěč příběhu“. Svě tvrzení doložte konkrétní slokou.*“) propojuje druhou, čtvrtou a šestou úroveň Bloomovy taxonomie, tedy interpretaci faktů získaných z textu, analýzu vztahů a hodnocení. Nevím přesně, jakou odpověď mohu očekávat. Předpokládám však, že by žáci mohli poukazovat zejména na šestou sloku: „*A já jsem řek: Vole, jde tu o omyl, já jsem jednak Róm a jednak židomil, mimo AIDS mám lepru, syfla, choleru, nemysli si, že se z tebe poseru*“ Dále v desáté sloce: „*Odjakživa dělám chybu velikou – příroda je u mě nad politikou...*“ A také samozřejmě v poslední sloce: „*z toho je snad jasný, jak se věci maj: že za trochu lásky šli by světa kraj*“. (tamtéž, s. 152-153) Výsledkem by měla být odpověď, že vypravěč si mnohem více cení přirozenosti, lidskosti než politiky, či příslušnosti k nějaké ideologii. Je schopný a především ochotný na ty dva mladé stopaře hledět jako na mladé, zamilované a možná trochu ztracené děti, které jen hledají místo, kam by mohli ve světě patřit. Každá lidská bytost potřebuje někam patřit a mít někoho, kdo ji bude mít rád bez všech připomínek. Pokud by žáci neodkryli významový rozdíl ve volbě slov v páté a šesté sloce, návodnými otázkami bych je k tomu přivedla. Jedná se o rozdíl v použití slov „*Cikán*“ a „*Róm*“. Mladý neonacista používá slovo „*Cikán*“, vyjadřuje tím despekt, nesnášenlivost apod. Vypravěč mu ovšem odpovídá slovem „*Róm*“, čímž dává najevo pravý opak. Pokud toto žáci odkryjí (sami či s učitelskou pomocí), otevírá se další tematika: postoj skrytý v jazyce. To, jak člověk

mluví, na druhé lidi působí určitým způsobem. Pokud mluvčího neznají, vytvoří si na tomto základě také první dojem, který bývá velmi důležitý a později se jen těžko mění. Toto téma může učitel pro žáky zaktualizovat, protože většinu z nich čekají přijímací zkoušky na střední školu a v blízké budoucnosti také pracovní pohovory a díky vhodné zvolenému jazyku se mohou dobře prezentovat. Tento moment považuji v textu za velmi přínosný. Lze na něm propojit teorii a reálný život žáků. Svou roli hraje také ironie (místy až sarkasmus), pomocí níž dává vypravěč najevo svůj názor. Rozeznání ironie bývá pro žáky občas těžké, nejsem si jista, zda ji právě v tomto textu odhalí.

Otázky šest a sedm („*Které problémy současné společnosti text otevírá?; Proč někteří mladí lidé sympatizují s extremismem?*“) se tedy již zaměřují na diskusi o problémech, které text otevírá. V rámci Bloomovy taxonomie je lze zařadit do šesté úrovně. Jedná se zejména o příklon k nedemokratickým ideologiím, co k nim nejen mladé přitahuje i v dnešní době. Bylo by možné diskutovat o tom, jak tomu lze zabránit, co může fungovat jako prevence. Zde si netroufám odhadnout průběh diskuse, v každé třídě může probíhat odlišně a je možné se dostat k trochu jiným tématům. Velmi záleží na znalostech, postojích a rozhledu žáků. Sdílení a promýšlení postojů je v rámci práce s tímto textem velmi důležité.

Osmý úkol („*Pusťte si nahrávku písně. Všimněte si, zda obsah písně koresponduje s jejím hudebním ztvárněním a autorovým přednesem.*“) otevírá další možný potenciál textu. Jak funguje hudba a poezie. Učitel, jenž vyučuje i hudební výchovu, by mohl tento potenciál vhodně rozvinout. Mohl by se věnovat tomu, zda je hudba důležitá, nebo zda jen dokresluje text. Proč si to žáci myslí apod. Z hlediska Blooma se tato otázka řadí do šesté úrovně. Není to samozřejmě to nedůležitější poselství, které lze tímto textem předat, ale tato tematika se také otevírá a je možné ji využít. Právě proto by měly být v čítankách či spíše jejich metodických příručkách formulovány potenciály textů tak, aby si učitel mohl vybrat právě ten, který mu v daném kontextu vyhovuje.

Poslední, devátá otázka je zde transformována do pracovního listu, ale pokud má učitel k dispozici dostatek času, či pokud si vybere jen některé z otázek, myslím, že by bylo možné i tuto otázku stihnout během vyučování. Otázka „*Píseň odkazuje na text jiného autora. Jakého? Oba texty porovnejte.*“. Žáci se věnují nejen hodnocení, tedy nejvyšší úrovni Bloomovy taxonomie, ale také si ožívují znalosti z předcházejícího učiva. Báseň Jaroslava Vrchlického, na kterou text odkazuje, je v čítance SPN z roku

2008 také uvedena. Nabízí se tedy otázka, zda to bylo záměrem autora čítanky Josefa Soukala. A pokud ano, proč to nevyužil v úkolech formulovaných za ukázkou? Podle mého názoru je to velmi vhodná možnost, jak realizovat fázi reflexe. Žáci se budou zamýšlet nejen nad rozdíly mezi básněmi, ale zároveň budou promýšlet, proč Jiří Dědeček využil konkrétní prostředky, co jimi sledoval a jaký účinek na ně měly. A jak jsou tyto prostředky použity v původním textu, popř. jak je původní rejstřík prostředků obohacen. Aby učitel zajistil, že se žáci budou věnovat konkrétním oblastem, může do pracovního listu uvést návodné otázky, či konkrétní oblasti, kterým se mají žáci věnovat. Návrh pracovního listu je zařazen v příloze této práce (příloha č. 10.5.).

Toto pořadí úkolů je zvoleno zcela záměrně. Při jejich sestavování jsem vycházela především z Bloomovy taxonomie. A úkoly z ní vzešlé jsem rozdělila podle tzv. třífázového modelu učení. Bloomova taxonomie postupuje od jednodušších úkolů k těm složitějším a přesně tento postup jsem se snažila zachovat. Některé úkoly jsou kombinací více úrovní. Myslím, že i toto může být pro žáky přínosem, protože se naučí pracovat komplexněji.

7. Realizace tvořivé části

V rámci tvorby této diplomové práce jsem se rozhodla vyzkoušet připravené úkoly v praxi. Zvolila jsem Základní školu Dukelských hrdinů v Karlových Varech. Vlivem mnoha organizačních okolností (konec školního roku, ukončování klasifikace, školní výlety, nácvik závěrečné školní akademie apod.) jsem tuto realizaci provedla v rámci třídy 8. A (během hodiny výtvarné výchovy). Po poradě s vedoucí této práci, Mgr. Štěpánkou Klumparovou, Ph.D., jsem se rozhodla pro tuto variantu. Po letních prázdninách budou žáci této třídy v devátém ročníku. Myslím, že pro potřeby této práce je to dostačující.

Podle mých zjištění nejsou žáci této třídy zvyklí pracovat podle zásad kritického myšlení. Svou roli hrál i fakt, že pro žáky jsem byla neznámá a mohli se tudíž do jisté míry stydět.

S žáky jsem pracovala podle připravených úkolů uvedených výše. Úvodní fáze byla poznamenána právě určitou nervozitou. Žáci odpovídali pomalu. Možná se i báli, že pokud něco řeknou, tak to nebude správně. Musela jsem tedy několikrát zmínit, že v rámci fáze evokace se počítá každý nápad, každá domněnka. Osobně jsem očekávala, že v rámci první a druhé otázky budou žáci aktivnější. Jejich nízkou aktivitu přičítám zejména tomu, že nejsou zvyklí touto metodou pracovat.

Následně jsem dal žákům dostatečný čas, aby si přečetli celý text. Oproti původnímu plánu jsem po přečtení textu zařadila otázku, zda žáci rozumí všem slovům v textu. Překvapilo mě, že žákům nejsou známy některé významy. Ptali se zejména na význam slov „*hakenkrajc*“, „*svastika*“. S vysvětlováním důvodů jsem dala nejprve prostor ostatním žákům, pokud nikdo z nich nevěděl, teprve v té chvíli jsem význam vysvětlovala osobně. Význam slova „*hakenkrajc*“ vymysleli žáci sami, u slova „*svastika*“ však nikdo z nich nevěděl. Proto jsem slovo vysvětlila a pro ilustraci nakreslila na tabuli. K této aktivitě jsem přistoupila z důvodu, abych si byla jistá, že žáci chápou text v celém jeho rozsahu.

Po této aktivitě jsem již přistoupila k výše uvedeným úkolům. V jejich průběhu bylo znát, že ze žáků opadáva ostýchavost a nervozita. Odpovídali celkem podle očekávání, formulovaných v předchozí kapitole. Pouze rozmanitost byla menší.

Například u první otázky zazněly odpovědi týkající se citů, nešťastné lásky apod., nikdo ze žáků však neuvedl spojitost s básní J. Vrchlického či deklarovanou souvislost s filmem Jana Svěráka. U druhé otázky, která následovala po přečtení prvních dvou odstavců, se žáci podle očekávání zaměřili na ideologii, ale zazněl také nápad, že řidič se zamiluje do mladé stopařky. Tato varianta odpovědi mě při promýšlení nenapadla. U páté otázky, která se zabývala názorem vypravěče, žádný z žáků neodhalil ironii. Zaměřili se zejména chování mladých stopařů. Toleranci, která je znatelná z postoje vypravěče, žáci také neodhalili. Musela jsem je na ní navést doplňujícími otázkami, které směřovali k textu. V závěrečné písemné reflexi hodiny jedna žákyně formulovala své překvapení, že lze v básni odhalit toleranci.

Z důvodu časově omezené dotace jsem upustila od práce na pracovním listu a raději věnovala dostatečný prostor úkolům pro společnou práci. Nedošlo tedy na závěrečnou reflexi práce, tak jak jsem ji formulovala v předchozí kapitole. Bylo to způsobeno především tím, že žáci nejsou na tento způsob práce zvyklí a trvalo jim delší dobu pochopit, co se od nich očekává. Pokud bych měla k dispozici více času, určitě bych se práci na pracovním listě věnovala. Byla by to další cenné zkušenost. V úplném závěru hodiny jsem žáky požádala o písemnou formu reflexe. Zdůraznila jsem, aby se nevěnovali pouze výběru textu, ale také způsobu práce s ním. Nabídla jsem jim, že mohou srovnat způsob práce ve svých běžných hodinách literatury a v hodině, kterou absolvovali se mnou. Písemná reflexe byla anonymní, abych zaručila, že se žáci budou vyjadřovat opravdu otevřeně.

Ohlasy na hodinu byly pozitivní. Často se v nich objevovalo, že v hodinách literatury se rozbořením textu téměř vůbec nezabývají a že jim tento přístup přišel velmi zajímavý. Jedna žákyně uvedla: *„Nevěděla jsem, že u jednoho textu se dá poznat, v jaké době se to odehrává, nebo že tam je tolerance. Myslím, že jsem se poučila.“* Jiná reakce uvádí: *„V našich hodinách literatury občas čteme, ale rozbor textu moc neděláme. Když se to rozebírá, je to lepší, protože se může srovnat mnoho důležitých faktů, kterých bychom si při normálním čtení nevšimli. Text se i lépe chápe.“* Někteří žáci se pozitivně vyjádřili i o výběru textu. Ocenili, že je *„zaměřený na život“*, *„Bylo to zajímavé téma,*

které my moc často nemíváme. Je to přínosné pro všechny z nás. Jak jste to udělala, je to moc dobré a hezké. “²⁰

V hodině se mi osobně pracovalo dobře, protože jsem předem mírnila svá očekávání. Věděla jsem, že třída je dlouhodobě vedena jiným způsobem práce. Při realizaci jsem si chtěla vyzkoušet především to, jak fungují uvedené úkoly. Myslím, že mnou sestavené úkoly se v praxi ověřily. Žáci byli z počátku práce nesmělí, následně se však zapojovali aktivněji. Osobně pro mě bylo těžké nechat žákům dostatečný čas na přemýšlení. O tomto fenoménu se zmiňuje Robert Fisher ve své knize *„Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování“*. Neschopnost učitele dát žákovi dostatečný, návodnými otázkami nerušený čas na přemýšlení, má významný vliv na kvalitu odpovědí. Zpočátku hodiny jsem se s tím také potýkala. Když jsem položila otázku a žáci neodpovídali, byla jsem z nastalého ticha nervózní. V průběhu práce se však i toto zlepšilo. Oproti původním otázkám bych nyní jeden přidala. Byla by to otázka mapující, zda žáci rozumí všem slovům. Při promýšlení úkolů mě nenapadlo, že žáci nebudou některé reálie znát.

Během hodiny jsem sledovala také to, zda podle takto sestavených úkolů mohou pracovat žáci, kteří nejsou na tento způsob práci zvyklí. Jak jsem výše uvedla, možné to je, ale nelze zaběhlý způsob práce změnit během jediné hodiny. Nejlepší cestou, podle mého názoru, je zařazovat inovativní způsoby práce postupně.

Celý tento experiment považuji za investici do své budoucí praxe. Protože brzy nastoupím do školy, kde se s textem takto nepracuje. Žáky budu muset pomalu přivádět na nový způsob a nechat je si zvyknout. Zároveň jsem si však ověřila, že žáci o tuto změnu stojí. V písemné reflexi hodiny několikrát zaznělo, že se jim tento způsob práce líbil, že díky tomu pochopili text lépe. Někteří byli překvapeni, co vše lze z textu vyčíst a vyvodit.

²⁰ Autentické citace z písemné reflexe žáků 8. A na ZŠ Dukelských hrdinů, Moskevská 25, Karlovy Vary, kde proběhla realizace tvořivé kapitoly této diplomové práce.

8. Závěr

Celá tato práce se věnovala čítankám pro 9. ročník ZŠ z hlediska otázek a úkolů v nich obsažených. Tvoří určitý celek s bakalářskou prací, kterou jsem obhájila v roce 2011 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V rámci práce učitele českého jazyka a literatury jsou čítanky velmi důležitou pomůckou. Čítanky nejsou určeny pouze učitelům, ale stejně tak i žákům. Učiteli by měly pomáhat organizovat práci v hodinách, pomáhat při výběru otázek, přispívat k rozvoji čtenářství žáků. Stejně důležité jsou, či spíše by měly být, i pro žáky. Jim by měly pomáhat utvářet vztah ke čtení, nabízet jim zajímavé texty a inspiraci pro jejich osobní četbu. Texty by měly být inspirativní. To jeden z nejdůležitějších úkolů dnešních čítanek. Pro žáky je důležitá mimo jiné také vizuální podoba čítanky. Zmiňuji se o tom nejen v této diplomové práci, ale také v předchozí bakalářské.

V teoretické části jsem se věnovala osobnosti dětského čtenáře. Je nutné nejprve pochopit žáka, jeho zájmy, vývoj pro stránce psychologické, aby mohl učitel tyto informace dobře reflektovat ve své výuce. Protože proces výuky a výchovy by měl být především dialogem mezi žákem a učitelem. Bohužel i v dnešní době se stává, že se jedná spíše o jednostranný proces ze strany učitele.

Dále jsem se v teoretické části věnovala východiskům pro následnou analýzu čítanek. Mezi tato východiska jsem zařadila jednak Bloomovu taxonomii, která je časem prověřenou teorií, která respektuje způsob učení a rozvoje myšlení žáka. Uvedla jsem také klasifikaci otázek dle Roberta Fishera, který klasifikuje otázky na základě uvedené taxonomie. A neopomněla zmínit také mezinárodní šetření PISA, jehož se čeští žáci pravidelně účastní a bohužel výsledky vykazují spíše pokles než zlepšení. Interpretace těchto výsledků se zamýšlejí, zda je problém v českých žácích (jejich schopnostech, dovednostech, intelektu) nebo v tom, že nejsou zvyklí pracovat s textem způsobem, který se v mezinárodních šetřeních vyskytuje. Podle mých zjištění se přikláním spíše k druhému stanovisku. V mnoha školách se stále učí podle „zajetých kolejí“ a nerespektují se aktualizované požadavky na výuku a její výsledky.

Tato teze se potvrdila i v provedené analýze určitého vzorku čítanek nabízených na českém trhu (kapitola 5. Analýza vybraných čítanek). Do analýzy bylo zařazeno

celkem pět čítanek od čtyř nakladatelství (Nová škola, SPN, ALTER, Fraus). Od nakladatelství SPN byly vybrány dvě čítaneky. Důvodem byl potenciál, který toto srovnání nabízelo. Jedna čítanka byla vydána v roce 2002 ještě podle původních pojetí výuky na ZŠ. Druhá, vydaná v roce 2008, byla koncipována již podle zásad RVP ZV. Po podrobné analýze lze konstatovat, že rozdíl mezi oběma publikacemi byl znatelný. Nejvíce právě v oblasti otázek a úkolů. První čítanka otázky a úkoly vůbec neobsahovala. Byly uvedeny pouze v metodické příručce určené všem ročníkům druhého stupně. Druhá čítanka již úkoly obsahovala, jejich podrobnou analýzu lze najít v kapitole 5.3.3.).

Čítanka od nakladatelství Nová škola otázky a úkoly také obsahovala. Většina z nich se zaměřovala především na nižší úroveň myšlení dle Bloomovy taxonomie. Při podrobném zkoumání jsem ale našla menší množství otázek směřujících k vyšším úrovním, k hodnocení, k rozpróduení diskuse apod. Pozitivem této čítaneky jsou bezesporu odkazy na mezipředmětové vztahy a průřezová témata uvedená přímo u jednotlivých ukázek. Tento prvek učitelé velmi usnadňuje práci a přípravu. Podrobná analýza čítaneky v kapitole 5.1.

Čtvrtou čítankou byla čítanka nakladatelství ALTER, ta nabízela z hlediska úkolů nejkomplexnější nabídku. Byly zastoupeny všechny úrovně myšlení v celkem vyrovnaném poměru. Otázky se vztahovaly ke konkrétnímu textu. Byly zařazeny mimo čítanku v pracovním sešitě. Jak jsem v rozboru uvedla, toto řazení může mít své výhody i nevýhody. Podrobně k tomuto rozboru v kapitole 5.4.

Poslední zařazenou čítankou byla publikace nakladatelství Fraus. Zde byly otázky uvedeny přímo v čítance, ale formulovány byly pro celou kapitolu a v poměrně malém počtu (uvážíme-li počet ukázek v kapitole). To značně omezovalo jejich pole působnosti. Ale i na takto omezeném prostoru se pokusily respektovat různé úrovně myšlení.

Podrobnému rozboru výsledků analýzy čítanek se věnuji v kapitole 5.6. Závěr analýzy čítanek. Zde se věnuji srovnání čítanek podle stanovených kritérií.

V další části diplomové práce jsem se věnovala vlastní tvořivé činnosti. V ní jsem zohlednila poznatky z teoretické části a pokusila se o vytvoření aparátu otázek a úkolů k vybranému textu. Především jsem v této části zohlednila tzv. třířázový model

učení tak, jak jej propaguje kritické čtení. Tento model totiž nerespektovala ani jedna z analyzovaných čítanek. V rámci této práce jsem se rozhodla pro ověření úkolů v praxi. Navštívila jsem základní školu Dukelských hrdinů v Karlových Varech a vyzkoušela jsem tyto úkoly v osmé třídě. Osmá třída byla zvolena vlivem okolností. Reflexi této aktivity jsem se podrobněji věnovala v kapitole 7.

Tuto analýzu považuji za velký přínos i pro svou budoucí praxi. Výběr čítanky ovlivňuje mnoho faktorů, ale informovanost učitele a odborná kvalita čítanky by měly být těmi nejdůležitějšími.

9. Seznam použité literatury

Monografie:

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7

Gramotnosti ve vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0

CHALOUPKA, Otokar. *Horizonty čtenářství*. Praha: Albatros, nakladatelství pro děti a mládež, 1971. ISBN 13-718-71.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4

KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ K., HAUSENBLAS, O.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni. Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

MARTINEC, Lubomír, HONSOVÁ, Šárka, HUČÍN, Jan, KELBLOVÁ, Lucie, MODRÁČEK, Zdeněk, MOKRÁ, Lucie. *Co umí čeští žáci. Výzkum PISA*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2008. ISBN 978-80-211-0555-3.

Metodický portál www.rvp.cz, Sborník příspěvků, Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. ISBN 978-80-87000-18-2

PALEČKOVÁ Jana, TOMÁŠEK, Vladislav, BASL, Josef. *Umíme ještě číst? Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6

Procházková, Jana. *Analýza výběru textů do čítanek pro 2. Stupeň ZŠ*. 2011

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitkem, zážitek umění*. Praha: Univerzita Karlova, 2011. ISBN 8072904981

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

Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. ISBN 80-211-0366-3

Čítanky:

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka – příručka učitele*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-540-9

LÍSKOVCOVÁ, Marta, REZUTKOVÁ, Hana. *Čítanka 9*. Všeň: ALTER, 2001. ISBN 80-7245-017-4

VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka pro 9. ročník – učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2010. ISBN 978-80-7289-162-7

SOUKAL, Josef. *Čítanka 9*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2002. ISBN 80-7235-197-4

SOUKAL, Josef. *Čítanka 9*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-7235-397-2

Pracovní sešity

LÍSKOVCOVÁ, Marta, STAUDKOVÁ Hana. *Literární výchova 9 – Doplněk k Čítance 9 Alter*. Všeň: ALTER, 2001. ISBN 80-7245-022-0

Internetové zdroje:

GABAL, Ivan. Jak čtou české děti? 2003 Dostupný na WWW:
<<http://www.gac.cz/cz/nase-prace/vystupy-ke-stazeni>>

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole. In Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

Jakým způsobem funguje udělování schvalovací doložky učebnicím? Dostupný na WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jakym-zpusobem-funguje-udelovani-schvalovaci-dolozky-ucebnicim>>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Výzkumný ústav pedagogický 2007. Dostupný na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>>

PIRLS (Progress in International Reading Study). Dostupný na WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-%28Progress-in-International-Reading-Literacy>>

PISA (OECD Programme for International Student Assessment) Dostupný na WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PISA>>

Učebnice a pracovní sešity NOVÁ ŠKOLA, s.r.o. Dostupný na WWW: <<http://www.nns.cz/blog/informace-ucebnice>>

Kritické myšlení, o. s. Dostupný na WWW:
<http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupný na WWW: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Články:

Čtenářská gramotnost. *Učitelské listy*, 5. ledna 2011. Dostupný na WWW:
<http://www.ucitelske-listy.cz/2010/12/ctenarska-gramotnost.html>

DVOŘÁK, Dominik: Umíte se zeptat dítěte? *Rodina a škola*. 2005, roč. 52, č. 3.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro šestý ročník). *Český jazyk a literatura*. 2003 – 2004, roč. 54, č. 1.

10. Resumé

Podstatou diplomové práce bylo srovnat vybrané čítanky či pracovní sešity z hlediska doprovodných otázek a úkolů. Teoretickým východiskem byla charakteristika pubescentního čtenáře, ale také Bloomova taxonomie, typologie a výsledky v mezinárodním testování PISA apod. Práce se také zabývala čtenářskou gramotností. Její definice se v čase proměňuje. Čtenářská gramotnost se nezaměřuje pouze na získávání znalostí, ale hraje důležitou roli i při začleňování do společnosti. Jedná se o komplex několika rovin (vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace). Každá ze složek je nepostradatelná.

Do analýzy bylo zařazeno pět čítanek pro 9. ročník ZŠ od různých nakladatelství (SPN, Nová škola, Fraus, Alter). Nejednalo se tak o reprezentativní rozbor celé nabídky současných čítanek, ale o vybraný vzorek. Dvě čítanky pocházejí od stejného nakladatelství SPN, ale každá představuje jiný přístup (starší z nich vychází ze školních osnov, novější se vztahuje již k výuce podle RVP ZV).

Rozbor jednotlivých čítanek se nejprve věnovala obecné charakteristice a obecnému kontextu (autor, zda je deklarována souvislost s RVP ZV, ilustrace, celková struktura čítanky apod.). Dále bylo na čítanky nahlíženo z pohledu zařazených textů. Závěrečnou částí byl rozbor otázek a úkolů v čítankách k textům. Tato část vycházela z teoretických východisek, soustředila se zejména na to, o jaký typ úkolů se jedná, na kterou složku čtenářské gramotnosti jsou cíleny, zda se zaměřují spíše na znalosti či postoje a dovednosti. Součástí je také závěrečné shrnutí výsledků analýzy.

V závěrečné části jsem se snažila aplikovat poznatky z teoretické části práce. Vytvořila jsem soubor úkolů k textu z jedné analyzované čítanky. Snahou bylo vytvořit takové úkoly, které by odpovídaly požadavkům RVP ZV a zároveň rozvíjely žákovo čtenářství.

Resumé

The essence of this thesis is to compare selected reading books or workbooks in terms of the accompanying questions and issues. The work is theoretically based on the characteristics of the pubescent reader and also Bloom's taxonomy, classification and results in international tests like PISA etc. The thesis is also examining the readers' literacy. Its definition is changing in time. Literacy is not only focusing on the knowledge, but also plays an important role in integrating into society. It is a complex of several dimensions (relationship to reading, literal understanding, deduction, metacognition, sharing and application). Each of the components is indispensable.

Five reading books of the 9th year of elementary school from different publishers (SPN, New School, Fraus, Alter) were analyzed. Two reading books are published by SPN, but each represents a different approach (the older one is based on the school curriculum, newer relates to teaching according to the RVP ZV). It was not a representative analysis of the whole supply of current reading books, but only a selected sample.

Analysis of particular reading books is devoted to the general characteristics and context (author, declared associations with RVP ZV, illustrations, general structure of reading book, etc). In addition the reading books were reviewed in terms of included texts. The final part of the thesis is an analysis of questions and tasks to the reading books texts. This section is based on the theoretical background. It is focusing particularly on types of tasks, different components of the reader's literacy and whether are the tasks focused on knowledge or attitudes and skills. The last part also includes final summarization of the results.

In the conclusion I have tried to apply findings from the theoretical part. I have created a set of tasks to the text of one analyzed reading book. The aim was to create tasks, which would meet the demands of RVP ZV and at the same time develop the pupil's reading.

11. Klíčová slova

analýza

čítanky

učebnice

základní škola

druhý stupeň

ročník 9

literatura

literární výchova

čtenářská gramotnost

otázky

úkoly

Bloomova taxonomie

PISA

12. Textové a obrazové přílohy

12.1. Výsledky mezinárodního šetření PISA

Obrázek 1 - Úrovně způsobilosti na celkové škále čtenářské gramotnosti

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

(zdroj: zdroj: Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 43)

Obrázek 2 - Průměrný výsledek zemí OECD z roku 2009

Korejská republika	539	▲
Finsko	536	▲
Kanada	524	▲
Nový Zéland	521	▲
Japonsko	520	▲
Austrálie	515	▲
Nizozemsko	508	▲
Belgie	506	▲
Norsko	503	▲
Estonsko	501	▲
Švýcarsko	501	▲
Polsko	500	▲
Island	500	▲
USA	500	▲
Švédsko	497	▲
Německo	497	▲
Irsko	496	▲
Francie	496	▲
Dánsko	495	▲
Velká Británie	494	▲
Maďarsko	494	▲
Portugalsko	489	▲
Itálie	486	▲
Slovinsko	483	○
Řecko	483	○
Španělsko	481	○
Česká republika	478	
Slovensko	477	○
Izrael	474	○
Lucembursko	472	○
Rakousko	470	○
Turecko	464	▼
Chile	449	▼

Průměrný výsledek země

- je nad průměrem zemí OECD
- není statisticky významně rozdílný od průměru OECD
- je pod průměrem zemí OECD
- je statisticky významně lepší než výsledek ČR
- není statisticky významně rozdílný od výsledku ČR
- je statisticky významně horší než výsledek ČR

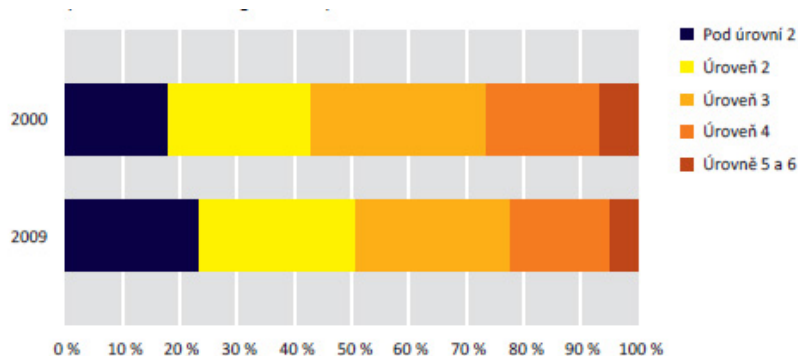
(zdroj: Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 15)

Obrázek 3 - Pořadí České republiky mezi 30 vybranými zeměmi podle průměrného výsledku

	rok 2000	rok 2003	rok 2006
Čtenářská gramotnost	18.	21.	19.
Matematická gramotnost	17.	10.	11.
Přírodovědná gramotnost	10.	6.	9.

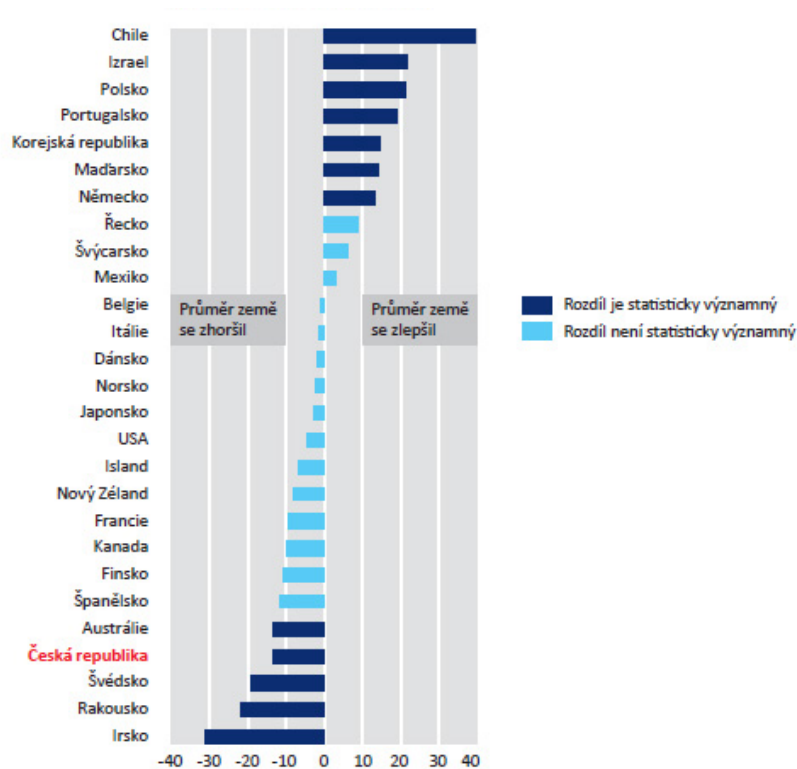
(zdroj: Martinec, L., Honsová, Š., Hučín, J. a kol., 2008, s. 4)

Obrázek 4 - Změny v zastoupení českých žáků na úrovních způsobilosti mezi roky 2000 a 2009 (čtenářská gramotnost)



(zdroj: Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 17)

Obrázek 5 - Změny ve výsledcích zemí OECD mezi roky 2000 a 2009 (čtenářská gramotnost)



(zdroj: Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 17)

Obrázek 6 - Výsledky na celkové a dílčích škálách ve čtenářské gramotnosti, část A

Země	Průměrný výsledek											
	Celkem	S.E.	Získávání informací	S.E.	Zpracování informací	S.E.	Zhodnocení textu	S.E.	Souvislé texty	S.E.	Nesouvislé texty	S.E.
Albánie	385	(4,0)	380	(4,7)	393	(3,8)	376	(4,6)	392	(4,1)	366	(4,6)
Argentina	398	(4,6)	394	(4,8)	398	(4,7)	402	(4,8)	400	(4,6)	391	(5,2)
Austrálie	515	(2,3)	513	(2,4)	513	(2,4)	523	(2,5)	513	(2,5)	524	(2,3)
Ázerbájdžán	362	(3,3)	361	(4,5)	373	(2,9)	335	(3,8)	362	(3,3)	351	(4,2)
Belgie	506	(2,3)	513	(2,4)	504	(2,3)	505	(2,5)	504	(2,4)	511	(2,2)
Brazílie	412	(2,7)	407	(3,3)	406	(2,7)	424	(2,7)	414	(2,8)	408	(2,8)
Bulharsko	429	(6,7)	430	(8,3)	436	(6,4)	417	(7,1)	433	(6,8)	421	(7,2)
Černá Hora	408	(1,7)	408	(2,3)	420	(1,6)	383	(1,9)	411	(1,8)	398	(1,9)
Česká republika	478	(2,9)	479	(3,2)	488	(2,9)	462	(3,1)	479	(2,9)	474	(3,4)
Dánsko	495	(2,1)	502	(2,6)	492	(2,1)	493	(2,6)	496	(2,1)	493	(2,3)
Dubai (SAE)	459	(1,1)	458	(1,4)	457	(1,3)	466	(1,1)	461	(1,2)	460	(1,3)
Estonsko	501	(2,6)	503	(3,0)	500	(2,8)	503	(2,6)	497	(2,7)	512	(2,7)
Finsko	536	(2,3)	532	(2,7)	538	(2,3)	536	(2,2)	535	(2,3)	535	(2,4)
Francie	496	(3,4)	492	(3,8)	497	(3,6)	495	(3,4)	492	(3,5)	498	(3,4)
Hongkong (Čína)	533	(2,1)	530	(2,7)	530	(2,2)	540	(2,5)	538	(2,3)	522	(2,3)
Chile	449	(3,1)	444	(3,4)	452	(3,1)	452	(3,2)	453	(3,1)	444	(3,2)
Chorvatsko	476	(2,9)	492	(3,1)	472	(2,9)	471	(3,5)	478	(2,9)	472	(3,0)
Indonésie	402	(3,7)	399	(4,7)	397	(3,5)	409	(3,8)	405	(3,7)	399	(4,5)
Irsko	496	(3,0)	498	(3,3)	494	(3,0)	502	(3,1)	497	(3,3)	496	(3,0)
Island	500	(1,4)	507	(1,6)	503	(1,5)	496	(1,4)	501	(1,6)	499	(1,5)
Itálie	486	(1,6)	482	(1,8)	490	(1,6)	482	(1,8)	489	(1,6)	476	(1,7)
Israele	474	(3,6)	463	(4,1)	473	(3,4)	483	(4,0)	477	(3,6)	467	(3,9)
Japonsko	520	(3,5)	530	(3,8)	520	(3,5)	521	(3,9)	520	(3,6)	518	(3,5)
Jordánsko	405	(3,3)	394	(4,0)	410	(3,1)	407	(3,4)	417	(3,2)	387	(4,1)
Kanada	524	(1,5)	517	(1,5)	522	(1,5)	535	(1,6)	524	(1,5)	527	(1,6)
Katar	372	(0,8)	354	(1,0)	379	(0,9)	376	(1,0)	375	(0,9)	361	(0,9)
Kazachstán	390	(3,1)	397	(3,7)	397	(3,0)	373	(3,4)	399	(3,1)	371	(3,9)
Kolumbie	413	(3,7)	404	(3,7)	411	(3,8)	422	(4,2)	415	(3,7)	409	(4,1)
Korejská republika	539	(3,5)	542	(3,6)	541	(3,4)	542	(3,9)	538	(3,5)	542	(3,6)
Kyrgyzstán	314	(3,2)	299	(4,0)	327	(2,9)	300	(4,0)	319	(3,2)	293	(3,7)
Lichtenštejnsko	499	(2,8)	508	(4,0)	498	(4,0)	498	(3,2)	495	(3,0)	506	(3,2)
Litva	468	(2,4)	476	(3,0)	469	(2,4)	463	(2,5)	470	(2,5)	462	(2,6)
Lotyšsko	484	(3,0)	476	(3,6)	484	(2,8)	492	(3,0)	484	(3,0)	487	(3,4)
Lucembursko	472	(1,3)	471	(1,3)	475	(1,1)	471	(1,1)	471	(1,2)	472	(1,2)
Macao (Čína)	487	(0,9)	493	(1,2)	488	(0,8)	481	(0,8)	488	(0,9)	481	(1,1)
Maďarsko	494	(3,2)	501	(3,7)	496	(3,2)	489	(3,3)	497	(3,3)	487	(3,3)

(zdroj: Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 46-47)

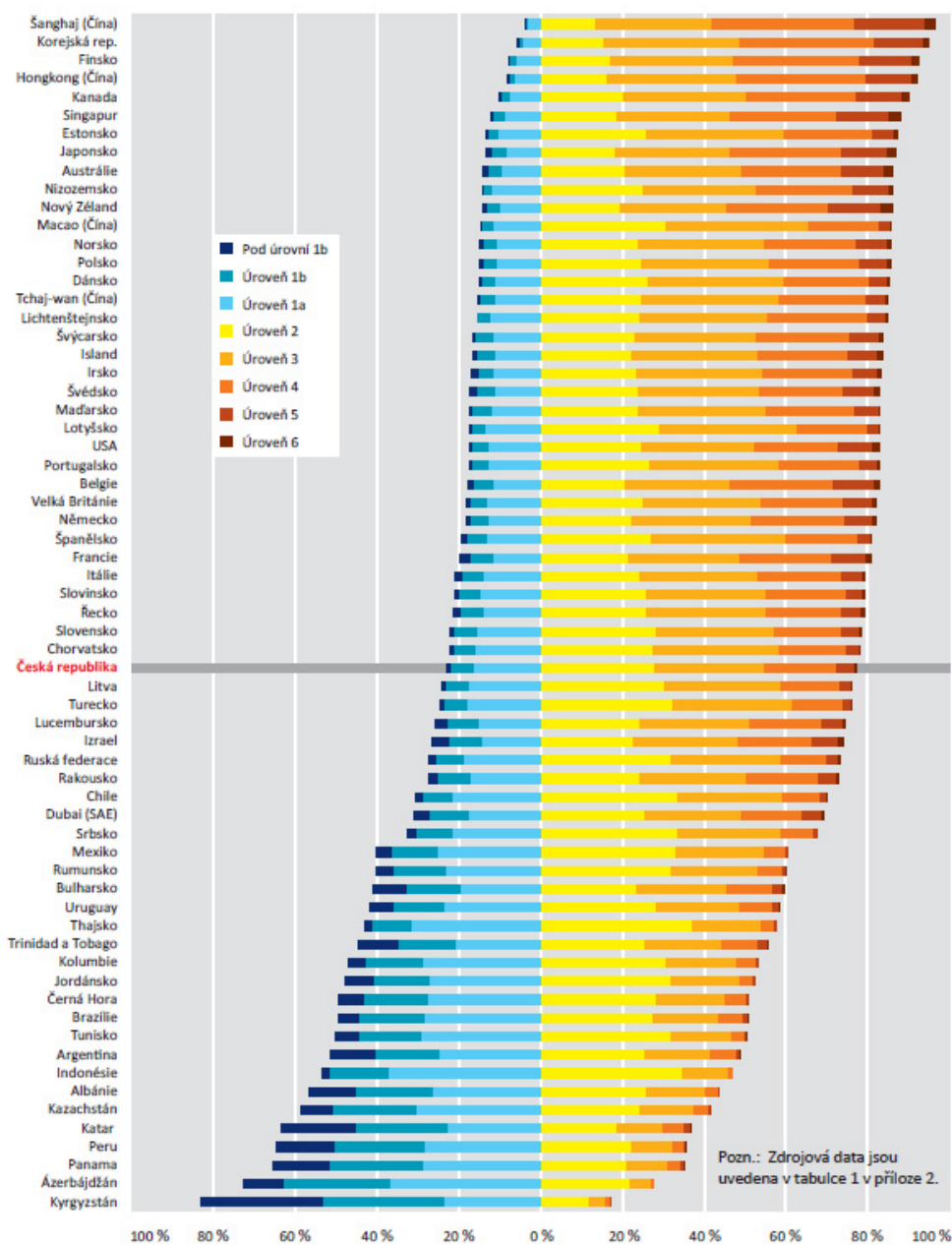
Obrázek 7 - Výsledky na celkové a dílčích škálách ve čtenářské gramotnosti, část B

Země	Průměrný výsledek											
	Celkem	S.E.	Získávání informací	S.E.	Zpracování informací	S.E.	Zhodnocení textu	S.E.	Souvislé texty	S.E.	Nesouvislé texty	S.E.
Mexiko	423	(2,0)	433	(2,1)	418	(2,0)	432	(1,9)	426	(2,0)	424	(2,0)
Německo	497	(2,7)	501	(3,5)	501	(2,8)	491	(2,8)	496	(2,7)	497	(2,8)
Nizozemsko	508	(3,1)	519	(3,1)	504	(3,4)	510	(3,0)	506	(3,0)	514	(3,1)
Norsko	503	(2,6)	512	(2,8)	502	(2,7)	505	(2,7)	505	(2,6)	498	(2,6)
Nový Zéland	521	(2,4)	521	(2,4)	517	(2,4)	531	(2,5)	518	(2,4)	532	(2,3)
Panama	371	(6,5)	363	(7,7)	372	(5,9)	377	(6,3)	373	(6,7)	359	(6,5)
Peru	370	(4,0)	364	(4,3)	371	(4,0)	368	(4,2)	374	(3,9)	356	(4,4)
Polsko	500	(2,6)	500	(2,8)	503	(2,8)	498	(2,8)	502	(2,7)	496	(2,8)
Portugalsko	489	(3,1)	488	(3,3)	487	(3,0)	496	(3,3)	492	(3,2)	488	(3,2)
Rakousko	470	(2,9)	477	(3,2)	471	(2,9)	463	(3,4)	470	(2,9)	472	(3,2)
Rumunsko	424	(4,1)	423	(4,7)	425	(4,0)	426	(4,5)	423	(4,0)	424	(4,5)
Ruská federace	459	(3,3)	469	(3,9)	467	(3,1)	441	(3,7)	461	(3,1)	452	(3,9)
Řecko	483	(4,3)	468	(4,4)	484	(4,0)	489	(4,9)	487	(4,3)	472	(4,3)
Singapur	526	(1,1)	526	(1,4)	525	(1,2)	529	(1,1)	522	(1,1)	539	(1,1)
Slovensko	477	(2,5)	491	(3,0)	481	(2,5)	466	(2,9)	479	(2,6)	471	(2,8)
Slovinsko	483	(1,0)	489	(1,1)	489	(1,1)	470	(1,2)	484	(1,1)	476	(1,1)
Srbsko	442	(2,4)	449	(3,1)	445	(2,4)	430	(2,6)	444	(2,3)	438	(2,9)
Šanghaj (Čína)	556	(2,4)	549	(2,9)	558	(2,5)	557	(2,4)	564	(2,5)	539	(2,4)
Španělsko	481	(2,0)	480	(2,1)	481	(2,0)	483	(2,2)	484	(2,1)	473	(2,1)
Švédsko	497	(2,9)	505	(2,9)	494	(3,0)	502	(3,0)	499	(3,0)	498	(2,8)
Švýcarsko	501	(2,4)	505	(2,7)	502	(2,5)	497	(2,7)	498	(2,5)	505	(2,5)
Thajsko	421	(2,6)	431	(3,5)	416	(2,6)	420	(2,8)	423	(2,8)	423	(2,7)
Tchaj-wan (Čína)	495	(2,6)	496	(2,8)	499	(2,5)	493	(2,8)	496	(2,6)	500	(2,8)
Trinidad a Tobago	416	(1,2)	413	(1,6)	419	(1,4)	413	(1,3)	418	(1,3)	417	(1,4)
Tunisko	404	(2,9)	393	(3,3)	393	(2,7)	427	(3,0)	408	(2,9)	393	(3,3)
Turecko	464	(3,5)	467	(4,1)	459	(3,3)	473	(4,0)	466	(3,5)	461	(3,8)
Uruguay	426	(2,6)	424	(2,9)	423	(2,6)	436	(2,9)	429	(2,7)	421	(2,7)
USA	500	(3,7)	492	(3,6)	495	(3,7)	512	(4,0)	500	(3,7)	503	(3,5)
Velká Británie	494	(2,3)	491	(2,5)	491	(2,4)	503	(2,4)	492	(2,4)	506	(2,3)
Průměr zemí OECD	493	(0,5)	495	(0,5)	493	(0,5)	494	(0,5)	494	(0,5)	493	(0,5)

S.E. = standardní chyba

(zdroj: Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 46-47)

Obrázek 8 - Rozdělení žáků v zúčastněných zemích podle úrovně způsobilosti (čtenářská gramotnost)



(zdroj: Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 14)

Obrázek 9 - Přehled uskutečněných cyklů výzkumu PISA

Rok	Hlavní testovaná oblast	Počet zemí	Počet škol v ČR	Počet žáků v ČR
2000	Čtenářská gramotnost	32	253	9 400
2003	Matematická gramotnost	41	260	9 900
2006	Přírodovědná gramotnost	56	246	9 000
2009	Čtenářská gramotnost	65	290	7 500

(zdroj: Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 10)

Obrázek 10 - Příklady toho, co se od žáka vyžaduje v testu PISA, část A

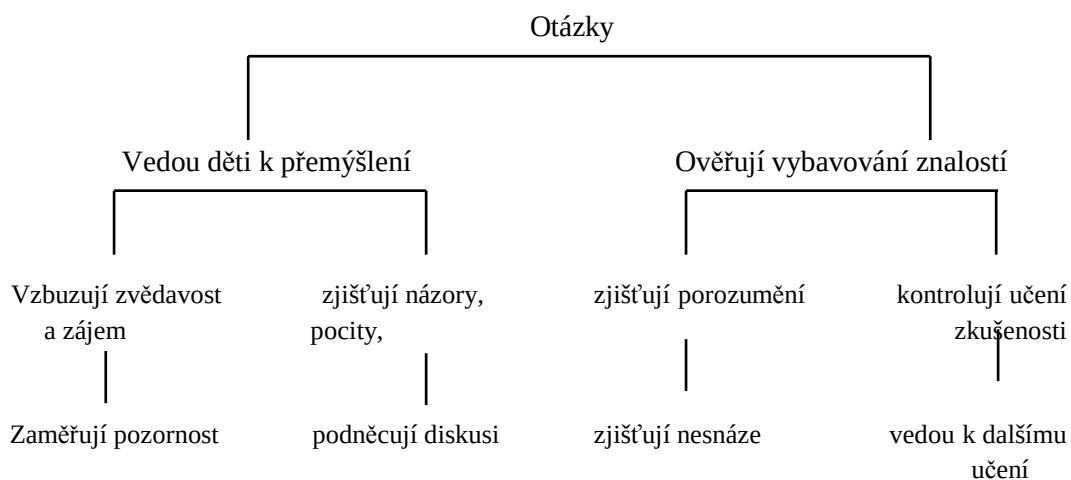
ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ	ZPRACOVÁNÍ INFORMACÍ		ZHODNOCENÍ TEXTU	
Nalezení informací	Celkové porozumění	Interpretace	Posouzení obsahu textu	Posouzení formy textu
Vyhledat dvě informace, které jsou výslovně uvedeny v popisku obrázku (9)	Určit hlavní myšlenky v krátkém popisném textu (5)	Využít informaci z textu ke zdůvodnění názoru (44)	Porozumět významu ilustrace, která je stimulem úlohy, za pomoci popisek k této ilustraci (11)	Pochopit význam grafického znaku v plánu (50)
Vyhledat informaci výslovně uvedenou v grafu (16)	Pochopit hlavní myšlenku popisku obrázku (12)	Dát do souvislosti větu s událostmi, které jsou v krátkém vyprávění pouze naznačeny (42)	Odhalit, že záměrem jedné věty reklamy je o něčem přesvědčit (15)	Rozpoznat analogii v krátkém popisném textu (8)
Vyhledat informaci přímo uvedenou na začátku krátkého textu (28)	Pochopit hlavní funkci sdělení (13)	Odvodit předchozí události na základě velmi krátkého vyprávění (41)	Pochopit, že tvorba textu je ovlivňována tím, jakému čtenáři je určen (18)	Poznat důvod, proč příběh začíná řečnickou otázkou (43)
Vyhledat informaci, která je přímo uvedena v popisném textu kombinovaného formátu (30)	Zobecnit informace uvedené v grafu (17)	Nalézt ekvivalentní vyjádření výrazu, který by nahradil ten původní, který byl vyjádřen nepřímo (35)	Rozlišit mezi strukturou a obsahem grafů (19)	Odlišit fakta od názorů (40)

Obrázek 11 - Příklady toho, co se od žáka vyžaduje v testu PISA, část B

ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ	ZPRACOVÁNÍ INFORMACÍ		ZHODNOCENÍ TEXTU	
Nalezení informací	Celkové porozumění	Interpretace	Posouzení obsahu textu	Posouzení formy textu
Vyhledat informaci propojením informací vyjádřených slovy a informací uvedených v grafu v popisném textu kombinovaného formátu (32)	Rozpoznat cíl polemičského textu v rámci kontextu (21)	Nalézt souvislosti mezi konkrétním detailem a hlavní myšlenkou bajky (27)	Vytvořit hypotézu, jak změna podmínek může ovlivnit člověka (45)	
	Nalézt hlavní myšlenku bajky (26)	Chronologicky seřadit události z vyprávění (25)	Porovnat postoje postav s vlastními znalostmi a zkušenostmi (36)	

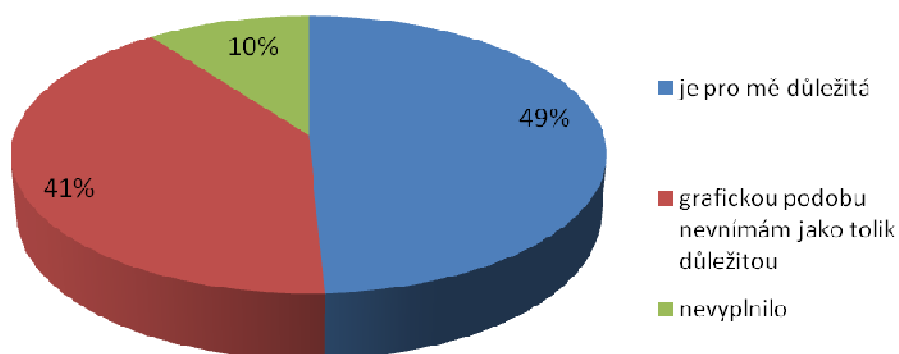
(zdroj pro obrázky 10, 11: Kramplová, 2011, s. 11)

12.2. Schéma otázek dle R. Fishera



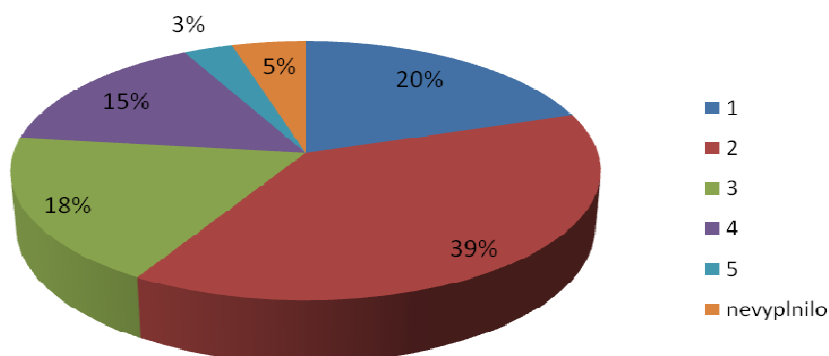
12.3. Grafy dotazníkového šetření z bakalářské práce

Tabulka 1 - Otázka: Jak je pro vás důležitá grafická podoba čítanky?



(zdroj: Procházková, 2011, s. 77)

Tabulka 2 - Jak bych hodnotil/a grafickou podobu čítanky používané ve škole?



(zdroj: Procházková, 2011, s. 78)

12.4. Text písně Jiřího Dědečka „Za trochu lásky“

Tato ukázka je uvedena v čítance nakladatelství SPN z roku 2008.

Za trochu lásky

Když jsem odbočoval z Plzně na Čistou,
potkal jsem se s neonacistou,
měl napsáno PRAHA fixem na lístku,
podpaží ved mladou neonacistku.

Jindy sice nerad беру stopaře,
těmhle dvěma však jsem viděl do tváře,
a byly to ještě děti docela,
on maličko smrděl, ona voněla.

Když se naklonila, že si zapne pás,
uviděl jsem věci, že mě přešel mráz:
v uších měla zlatý křížky hákový
a na prsou modrý, taky takový.

Pro mě jsou to pravda mrtvý symboly,
ať si je tetuje kdo chce kamkoli,
symboly jsou mrtvý, ale buď jak buď,
když je holce šestnáct, tak já kráší hrud'.

Nežli jsem jí stačil vyjevit svůj cit,
zeptal se mě ten chlapec, jestli nejsem Žid,
jestli nejsem Cikán, jestli nemám AIDS,
že bysem moh taky nosit hakenkrajc.

A já jsem řek: Vole, jde tu o omyl,
já jsem jednak Róm a jednak židomil,
mimo AIDS mám lepru, syfla, choleru,
nemysli si, že se z tebe poseru.

Když mě její kudla škrábala do čela,
ani přesně nevím, co to křičela;
helma se jí svezla trošku ke straně,
vypadala tak nák dětsky, bezbranně.

Řekla, že má držka žádá plastiku,
tak mi tam teď jizvy tvoří svastiku,
snad se časem ztratí nebo zahojí,
jedno nebo druhý. Nebo obojí. Na světě to chodí jako u blbejch,
jen se zrodí symbol, už je z něho cejch,

Jeden radši Sládka, druhéj Nerudu,
já už ale asi jinej nebudu.

Odjakživa dělám chybu velikou –
příroda je mě nad politikou, kde jsou všechny kříže, srpy, kladiva,
když se na mě holka takhle podívá...

Když se na mě koukne blíž a ještě blíž,
zabolí mě vlastní nalomenej kříž,
kterej se mi tímto vrazil do tváře;
ano, mládí, to se semnou nepáře.

Když jsem odbočoval z Plzně na Čistou,
potkal jsem se s mladým neonacistou,
měl napsáno PRAHA fixem na lístku,
podpaží ved mladou neonacistku.

Ona měla botku plíškem pobitou,
on šel bos a s hlavou odkrytou;
z toho je snad jasný, jak se věci maj:
že za trochu lásky šli by světa kraj.

Jedná se o text ze sbírky „*Reprezentant hrůzy*“, která vyšla v roce 1992.

12.5. Návrh pracovního listu

Text J. Dědečka: „Za trochu lásky“

Když jsem odbočoval z Plzně na Čistou,
potkal jsem se s neonacistou,
měl napsáno PRAHA fixem na lístku,
podpaží ved mladou neonacistku.

Jindy sice nerad беру stopaře,
témhle dvěma však jsem viděla do tváře,
a byly to ještě děti docela,
on maličko smrděl, ona voněla.

Když se naklonila, že si zapne pás,
uviděl jsem věci, že mě přešel mráz:
v uších měla zlatý křížky hákový
a na prsou modrý, taky takový.

Pro mě jsou to pravda mrtvý symboly,
ať si je tetuje, kdo chce kamkoli,
symboly jsou mrtvý, ale buď jak buď,
když je holce šestnáct, tak jí krásně hrud'.

Nežli jsem jí stačil vyjevit svůj cit,
zeptal se mě ten chlapec, jestli nejsem Žid,
jestli nejsem Cikán, jestli nemám AIDS,
že bysem moh taky nosit hakenkrajc.

A já jsem řekl: Vole, jde tu o omyl,
já jsem jednak Róm a jednak židomil,
mimo AIDS mám lepru, syfla, choleru,
nemysli si, že se z tebe poseru.

Když mě její kudla škrábla do čela,
ani přesně nevím, co to křičela;
helma se jí svezla trochu ke straně,
vypadal tak nák dětsky, bezbranně.

Řekla, že má držka žádá plastiku,
tak mi tam teď jizvy tvoří svastiku,
snad se časem ztratí nebo zahojí,
jedno nebo druhý. Nebo obojí.

Na světě to chodí jako u blbejch,
jen se zrodí symbol, už je z něho cejch,
jeden radší Sládka, druhej Nerudu,
já už ale asi jinej nebudu.

Odjakživa dělám chybu velikou –
příroda je u mě nad politikou,
kde jsou všechny kříže, srpy, kladiva,
když se na mě holka takhle podívá...

Když se na mě koukne blíž a ještě blíž,
zabolí mě vlastní nalomenej kříž,
ktej se mi tímto vrazil do tváře;
ano, mládí, to se se mnou nepáře.

Když jsem odbočoval z Plzně na Čistou,
potkal jsem se s mladým neonacistou,
měl napsáno PRAHA fixem na lístku,
podpaží ved mladou neonacistku.

Ona měla botku plíškem podbitou,
on šel bos a s hlavou odkrytou;
z toho je snad jasný, jak se věci maj:
že za trochu lásky šli by světa kraj.

(J. Dědeček: „Reprezentant hrůzy“)

Text pro srovnání:

Za trochu lásky šel bych světa kraj,
šel s hlavou odkrytou a šel bosý,
šel v ledu – ale v duši máj,
šel vichřicí – však slyšel zpívat kosa,
šel pouští – a měl v srdci perly rosy.
Za trochu lásky šel bych světa kraj,
jak ten, kdo zpívá u dveří a prosí.

(Ze sbírky „Okna v bouři“)

Otázky a úkoly k textům:

1. Kdo je autorem druhého textu?
2. Srovnajte oba texty. Zaměřte se především na využití jazykových prostředků, a formulujte svůj názor, proč je autoři takto použili
3. Formulujte hlavní myšlenky a témata.
4. Zhodnoťte oba texty, jak mohou působit na čtenáře. Všechny své odpovědi dokládejte ukázkami z textu.