

Univerzita Karlova  
Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# Diplomová práce

Bc. Adéla Čadková

**Transformace vztahu ke čtení u žáků učebních oborů na SOŠ  
(prostřednictvím modifikace výuky českého jazyka a literatury)**

The transformation of the relationship to reading in students in vocational schools  
(through the modification in teaching Czech language and literature)

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D.

Konzultant: Mgr. Ondřej Vojtíšek, Ph.D.

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. za odborné vedení, cenné podněty, trpělivost a podporu. Velké díky patří také Mgr. Ondřeji Vojtíškovi, Ph.D. za inspirativní přístup k výuce literatury a hodnotné připomínky k pojetí vyučovacích hodin v rámci výzkumu.

Mé poděkování patří rovněž žákům, kteří se ochotně zapojili do výzkumného šetření a věnovali mi svůj čas. Bez jejich spolupráce a ochoty sdílet své zkušenosti by tato práce nemohla vzniknout.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 27. prosince 2024

Bc. Adéla Čadková

**Klíčová slova**

vztah ke čtení; výuka českého jazyka a literatury; nematuritní odborné vzdělávání; čtenář; nečtenář; akční výzkum ve výuce ČJL

**Keywords**

attitude to reading; teaching Czech language and literature; vocational education; reader; non-reader; action research in the teaching Czech language and literature

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zaměřuje na čtenářské charakteristiky a vztah ke čtení žáků 3. ročníku učebního oboru na střední odborné škole. Zkoumá možnosti ovlivnění postoje ke čtení prostřednictvím čtenářsky orientované výuky. Práce je rozdělena na teoretickou část a výzkumné šetření. Teoretická část popisuje klíčové aspekty čtení, rozebírá roli čtení ve školním kontextu a věnuje se rovněž prostředí, v němž proběhlo výzkumné šetření, tedy učebním oborům v českém vzdělávacím systému. Šetření vychází z konceptu akčního výzkumu a zahrnuje polostrukturované rozhovory, realizaci změn ve výuce a následné skupinové reflexe. Práce dokládá, že čtenářsky orientovaná výuka, která propojuje texty s osobními zkušenostmi a aktuálními zájmy žáků, dokáže v konkrétní situaci překonat jejich negativní postoje ke čtení. Práce ve čtenářství učňů zároveň identifikuje hluboce zakořeněné bariéry vůči čtení, jejichž překonání by vyžadovalo dlouhodobý a systematický přístup ve výuce českého jazyka a literatury.

## **Abstract**

The thesis examines the reading habits and attitudes towards reading among third-year vocational school students. It explores the potential for influencing these attitudes through reading-oriented teaching methods. The thesis is divided into two main sections: a theoretical part and a research part. The theoretical section outlines the key aspects of reading, its significance in the school context, and the specific environment in which the research was conducted – namely, vocational schools within the Czech education system. The research is based on an action research design and incorporates semi-structured interviews, the implementation of lesson changes and follow-up group reflections. The paper demonstrates that reading-oriented teaching, which connects texts to students' personal experiences and current interests, can positively influence their attitudes towards reading in a specific situation. However, the thesis also identifies deep-rooted barriers to reading in students' attitudes. Addressing these barriers would require a long-term, systematic approach to the teaching of Czech language and literature.

# Obsah

<b>Obsah.....</b>	<b>6</b>
<b>Úvod .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Klíčové koncepty a teoretická východiska .....</b>	<b>11</b>
1.1 Čtení.....	11
1.1.1 Čtení jako kognitivní proces .....	11
1.1.2 Čtení jako kontakt se světem.....	13
1.1.3 Čtení jako aktivní interakce s textem.....	14
1.1.4 Čtení v době internetu .....	15
1.2 Postoj ke čtení .....	17
1.3 Čtenáři a nečtenáři.....	18
1.4 Čtenářství a rodina.....	20
<b>2 Čtení a škola.....</b>	<b>22</b>
2.1 Škola jako cesta čtením .....	22
2.2 Škola a motivace ke čtení.....	23
2.3 Role učitele .....	24
2.4 Čtení v předmětu český jazyk .....	25
2.5 Čtení jako otázka pro didaktiku literatury.....	26
2.5.1 Čtení ve výuce literatury.....	26
2.5.2 Za smyslem výuky literatury .....	27
2.5.3 Aktuální stav výuky literatury v reflexích .....	29
2.5.4 Jak k výuce literatury přistoupit jinak? .....	30
<b>3 Kontext: nematuritní střední odborné vzdělávání.....</b>	<b>33</b>
3.1 Nematuritní obory ve vzdělávacím systému .....	33
3.2 Organizace studia .....	34
3.3 Žáci učebních oborů .....	34
3.4 Čtení v kurikulu učebních oborů .....	36
3.4.1 Koncepční dokumenty .....	37

3.4.2 Rámcové vzdělávací programy .....	37
<b>4 K výzkumné části .....</b>	<b>42</b>
4.1 Výzkumný vzorek a charakteristika prostředí a pozice výzkumníka .....	42
4.2 Metodologický rámec .....	43
<b>5 Cíle a výzkumné otázky .....</b>	<b>45</b>
<b>6 Průběh šetření .....</b>	<b>46</b>
6.1 Čtenářská charakteristika žáků SOŠ: polostrukturované rozhovory .....	46
6.1.1 Realizace rozhovorů .....	47
6.1.1.1 Rozhovory: zpracování dat .....	50
6.1.2 Čtenářské začátky: vzpomínky na předčítání a první čtenářské zkušenosti.....	50
6.1.3 Kniha – objekt: otázka vlastnictví .....	52
6.1.4 Čtenářské návyky a formulovaná stanoviska ke čtení: typologie čtenářů knih	54
6.1.5 Čtenářské návyky: čtou všichni? .....	56
6.1.6 Škola a čtení: reflexe vzdělávacího systému .....	59
6.1.7 Komplikace při čtení: bariéry.....	62
6.1.8 Čtení v asociacích .....	63
6.2 Realizace změn: čtenářsky orientovaná výuka .....	63
6.2.1 Koncepce čtenářsky orientované výuky: východiska.....	64
6.2.2 Volba témat a textů: vztahování se.....	65
6.2.2.1 Vztahy: téma hodiny i hybatel dění ve třídě .....	67
6.2.2.2 Kulturní obraz drog: skryté čtenářské dovednosti.....	68
6.2.2.3 Příběh závislosti: řízené čtení .....	70
6.2.2.4 Mapy mých pocitů: tvorba .....	71
6.2.2.5 Dílna čtení: možnost volby.....	74
6.3 Závěrečná fáze: skupinové reflexe .....	75
<b>7 Zjištění: perspektiva čtenářsky orientované výuky v kontextu středního odborného vzdělávání.....</b>	<b>78</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>81</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>84</b>

Zdroje (texty pro přípravu čtenářsky orientované výuky).....	89
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>90</b>

# Úvod

V prostředí středního odborného vzdělávání se často setkáváme s výrazným nezájmem žáků o čtení a texty obecně. Na otázky týkající se oblíbených knih nebo zkušeností se čtením bývají odpovědi žáků odmítavé, nebo dokonce žádné. Dotazovaní sami sebe označují za nečtenáře, k předloženým textům se staví odmítavě a čtení často považují za úkol nad své síly. Projevuje se zde hluboce zakořeněný negativní vztah ke čtení, který představuje významnou bariéru při rozvoji čtenářské gramotnosti – nejde pouze o absenci technických dovedností, ale především o chybějící motivaci a vnitřní potřebu číst, které jsou pro čtenářskou gramotnost klíčovými předpoklady. Čtení však hraje zásadní roli v celém vzdělávacím procesu. Nejedná se o pouhé dekódování textu, nýbrž o základní nástroj, který člověku umožňuje porozumění světu, reflexi sebe sama i orientaci v dynamickém prostředí současné společnosti. Ti, kdo se z různých příčin staví vůči čtení do opozice, se tím připravují o příležitosti rozšiřovat si obzory a upevňovat klíčové kompetence potřebné nejen pro vzdělávání, ale i pro každodenní život.

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku čtenářství žáků učebních oborů středních odborných škol. Výzkumné části předchází tři kontextualizační kapitoly – v první z nich se věnujeme zásadním aspektům čtení, druhá kapitola mapuje pozici čtení ve školním kontextu a třetí se zabývá prostředím, v němž proběhlo výzkumné šetření, tedy učebními obory v českém vzdělávacím systému.

Teoretický rámec následně využijeme při realizaci výzkumné části, která vychází z konceptu akčního výzkumu. Cílem šetření je zmapovat postoje ke čtení žáků odborných škol a následně navrhnout podobu výuky českého jazyka a literatury, jež by mohla tyto postoje pozitivně ovlivnit. Akční výzkum se odehrává v reálné školní situaci, šetření proto proběhlo v konkrétní třídě, v níž autorka práce v daném školním roce vyučovala předmět český jazyk a literatura. Výzkum sestává ze tří fází: nejprve prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů zachytíme žákovské čtenářské charakteristiky (a vyvodíme jejich vztah ke čtení). Na zjištění z první fáze navážeme realizací změn ve výuce, kdy v sérii modifikovaných hodin českého jazyka a literatury zavedeme čtenářsky orientovanou výuku založenou na aktivním zapojení žáků a výběru textů jim blízkých. V závěru vyhodnotíme vnímání změn ve výuce ČJL žáky a případné posuny v jejich postojích (na základě záznamů skupinových reflexí).

Práce vychází z předpokladu, že čtenářsky orientovaná výuka, založená na aktivním zapojení žáků a přizpůsobení výukových materiálů jejich zájmům a zkušenostem, může přispět nejen k rozvoji individuálního čtenářství, ale také k překonání respondenty reflektovaného pocitu odcizení školního prostředí od životní reality žáků učebních oborů. Práce si tak klade za cíl

nejen pozitivně zapůsobit na čtenářství konkrétních žáků (a pozorovat možnosti tohoto působení), ale také přispět k diskusi o didaktice čtení (a literatury) v středním odborném vzdělávání.

# 1 Klíčové koncepty a teoretická východiska

## 1.1 Čtení

Pro vymezení pojmu čtení si neklademe za cíl syntetizovat veškeré dosažené poznatky, takový úkol leží mimo hranice diplomové práce. Pokusíme se předestřít body, jež považujeme za klíčové pro pojmání čtení v kontextu čtenářství žáků střední odborné školy.

Vycházíme zejména z pojetí předního českého odborníka na čtenářskou kulturu Jiřího Trávnička, jenž jej pro účel opakovaných výzkumů čtení v českém kontextu vymezuje takto: „mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní prisvojování, čas věnovaný knihám, základní aktivita související s knihami, socio-kulturní dovednost či kompetence“ (Trávniček, 2018, s. 33). Trávničkovu perspektivu však rozšiřujeme o přistupování k textům různorodého charakteru, neboť se na základě dosavadních zkušeností s cílovou skupinou žáků učebních oborů omezení na médium knihy jeví jako příliš úzké, tedy nevypovídající o jejich čtenářství.

### 1.1.1 Čtení jako kognitivní proces

*Nový encyklopedický slovník češtiny* čtení definuje jako schopnost vnímat psanou formu jazyka a porozumět významu obsaženému v textu (Nebeská, 2017). Součástí hesla tvoří nastínění kognitivních procesů, které se na čtení podílejí (od vizuální percepce jednotlivých písmen k automatizované dovednosti zahrnující předjímání na základě kontextu), stěžejní se zdá být zkušenost vedoucí k automatizaci činnosti. Literární vědec a didaktik Karel Šebesta v rámci didaktiky českého jazyka a komunikační výchovy rozlišuje čtení základní a čtení pokročilé (to navíc kategorizuje do různých úrovní) právě v závislosti na míře automatizace procesů, které jsou vzájemně podmíněny, takže schopnost automatizovaného dekodování grafického záznamu tvoří nezbytný předpoklad k dosažení následujících úrovní (od porozumění obsahu dále) (Šebesta, 1999, s. 84–91). K technickému zvládnutí čtení je nutné připočítat jeho následovné pravidelné udržování (frekvenci) – bez procvičování nelze dosáhnout kompetence pokročilého čtení (Trávniček, 2018, s. 32).

Čtení nepatří mezi vrozené dispozice lidí, musíme se jej naučit. Lidský mozek dokáže přizpůsobit své fungování novým účelům, využít jej odlišnými způsoby, a tak během učení se číst probíhá nové propojování různých drah a oblastí v lidském mozku, jak bylo přehledně a čtivě popsáno například Maryanne Wolf<sup>1</sup>. K zásadním poznatkům patří zejména skutečnost,

---

<sup>1</sup> Kapitola *Dopis druhý: Pod šapitó: Neobvyklý pohled na schopnost mozku číst* (Wolf, 2020, s. 27–45).

že „čtecí dráha mozku je v zásadě tvárná a ovlivňována klíčovými environmentálními faktory“ (Wolf, 2020, s. 29–30), čili naši schopnost číst ovlivňujeme tím, co čteme, jak čteme – i jakým způsobem jsme se čtení naučili. Každá čtenářská zkušenost s textem utváří modus, jímž se čtení vtiskne do procesů v našem mozku.

Konkrétní pohled na čtení v kontextu kognitivních procesů nabízí nizozemská studie *Literature Education as a School for Thinking*, která zdůrazňuje roli beletristických textů v rozvoji kognitivních schopností. Důraz klade zejména na procesy definované jako deautomatizace a rekonstrukce významu<sup>2</sup>. Deautomatizace, tedy narušení zažitých vzorců myšlení, přiměje čtenáře k vyšší pozornosti a hlubšímu zpracování textu. Následná rekonstrukce pak zahrnuje přehodnocení původních interpretací a hledání alternativních významů, přičemž oba procesy zásadně podporují rozvoj kritického myšlení (Koek, Janssen, Hakemulder & Rijlaarsdam, 2019). Tyto poznatky nacházejí uplatnění zejména ve vzdělávacím kontextu: literární texty, které záměrně zpochybňují čtenářská očekávání, pomáhají studentům nejen lépe porozumět obsahu, ale také si osvojit metakognitivní dovednosti potřebné pro vědomou práci s informacemi.

Jak ve svých publikacích opakovaně konstatuje Jiří Trávníček, čtení po sobě zanechává minimum přímých stop (naposledy např. Trávníček, 2023, s. 28), tudíž jej lze měřit se značnými obtížemi. Nedávné výzkumy však naznačují, že právě aktivní zapojení čtenáře do textu prostřednictvím empatického a kritického čtení zvyšuje jeho schopnost analyzovat text a zpracovávat nové poznatky (Koek, Janssen, Hakemulder & Rijlaarsdam, 2019; Friedlanderová a kol., 2022). A tak ačkoli může být čtení hodnoceno pomocí fyziologických jevů (např. sledování pohybu očí) nebo prostřednictvím sebehodnocení respondentů, klíčovým faktorem je mentální interakce čtenáře s textem. Tato interakce zahrnuje nejen technické aspekty (dekódování textu), ale i schopnost zpracovat nové významy a kriticky je aplikovat v reálném světě. Abychom na ni ve vzdělávacím kontextu mohli nahlédnout, je nutné zahrnout do výzkumného procesu i konkrétní čtenářskou činnost. Tento přístup zvolily autorky výzkumné sondy *Different Fiction Genres Take Children's Memories to Different Places*, ve které se zabývaly tím, jak literární texty vytvářejí silné spojení mezi čtenářovým životem a textem prostřednictvím tzv. „remindings“, tedy vzpomínek vyvolaných čtením (Kuzmičová a Cremin, 2022).

---

<sup>2</sup> De-automatization a (re)construction.

### 1.1.2 Čtení jako kontakt se světem

Čtení je více než jen technická dovednost; je to komplexní činnost, která umožňuje člověku komunikovat s okolním světem a zároveň zpracovávat informace pro vlastní porozumění. Jak píše Alberto Manguel, čtení se neomezuje pouze na knihy, ale zahrnuje široké spektrum textů, se kterými se denně setkáváme: „jakmile jsem se naučil číst svá písmena, četl jsem všechno: knihy, ale také vývěsky, inzeráty, drobná písmenka na zadní straně tramvajových jízdenek...“ (Manguel, 2012, s. 20–21). Čtení představuje základní nástroj, jak se orientovat v dění kolem nás, a v každodenním životě je naprosto nepostradatelné. Když si osvojíme dovednost čtení, čteme prakticky neustále, nedokážeme zahlédnout nápis či text, aniž bychom jej nepřečetli.

Čtení nejen informuje, ale také pomáhá pochopit sebe sama a své místo ve světě. Manguel tento proces popisuje jako základní lidskou funkci: „My všichni čteme sami sebe i svět kolem nás, abychom nahlédli, kdo jsme a kde se nacházíme. Čteme, abychom rozuměli nebo abychom začali rozumět. Nemůžeme jinak, musíme číst. Čtení, skoro jako dýchání, je naší základní funkcí“ (Manguel, 2012, s. 20). Tento akt porozumění není pouze mechanickým dekódováním textu, zahrnuje emocionální, intuitivní a intelektuální složky, které jsou ovlivněny zkušenostmi čtenáře. Například při čtení beletrie si čtenář často vytváří hlubší spojení s postavami, příběhem a kontextem, prostřednictvím čtení dokáže porozumět nejen textu, ale i sobě samému. „(...) nevnímám pouze písmena a mezery ve slovech, (...) zrekonstruuji kód znaků pomocí spojovacího řetězu skupin neuronů v mozku, řetězu, který se mění podle povahy čteného textu, a **naplním tento text něčím – emocemi, fyzickými vjemy, intuicí, vědomostmi, duší** –, a to **záleží na tom, kdo jsem a jak jsem se stal tím, kým jsem**“ (tamtéž, s. 57).

Čtení pomáhá jednotlivci navazovat spojení se sebou samými, beletrie vede k čtenářově sebepoznání. Ačkoli je zjevné, že u každého textu bude osobní rezonance či relevance „pro každého čtenáře jiná, učitelé mohou sehrát klíčovou roli při utváření schopnosti žáka se identifikovat a dávat do souvislostí s beletrií (pro celý jeho život)“ (Kuzmičová a Cremin, 2022, s. 38). Na druhou stranu se prostřednictvím čtení vztahujeme k aktuálnímu světu kolem nás. Čtením a tím, jak o něm uvažujeme i mluvíme, se zařazujeme do určitých společenských kategorií, vztahů s ostatními – tvoříme součást čtenářské kultury.

Každý čtenář je se čtením propojen sítí vazeb, již lze označit jako čtenářskou socializaci (Trávníček, 2019, s. 22). Čtení vytváří spojení čtenáře s dalšími lidmi, ačkoli technicky se jedná o individuální činnost (čteme si ve většině případů samostatně a v tichosti), svým obsahem se tato činnost stává navýsost sociální (při četbě beletrie se setkáváme s cítěním a myšlením postav, naučnou literaturu čteme pro vědomosti **někým** sepsané atd.), vstupujeme při něm

do různých typů vztahů. Tyto vztahy nás zakořeňují do prostředí, v němž žijeme: „jsme schopni jedno i druhé vidět v síti vztahů a determinant (klíčové slovo: motivace, důvod, kontext). Čtu, protože to umím (čtení). Čtu, protože chci (četba). Čtu, protože jsem součástí určité sítě vztahů a předpokladů (čtenářská kultura). Čtenářská kultura situuje čtení a četbu do patřičných socio-kulturních rámců, historicky je ukotvuje“ (Trávníček a Niec, 2020, s. 579–580).

Nejnovější výzkum čtení v českém kontextu zdůrazňuje již dříve předpokládaný koncept čtenáře jako aktivnějšího, zapojenějšího člověka. „Konfrontace čtení s aktivitami volného času ukázala, že čtenář je i na tomto poli aktivnějším. Rozhodně není oním peciválem, za něhož bývá tradičně považován. Čtenářství je tak i druhem postoje, postojem, který zdaleka nesouvisí jen se čtením a činnostmi s ním spjatými“ (Trávníček, 2023, s. 93). K četbě nestačí text sám o sobě, čtení vyžaduje součinnost, čtenářskou aktivitu – a snad právě skrze ni se čtenář učí aktivnímu postoji ke světu kolem i svému vlastnímu životu.

### 1.1.3 Čtení jako aktivní interakce s textem

Při čtení se čtenář aktivně zapojuje do interpretace textu, stává se tvůrcem významu. Je třeba, aby si domýšlel a představoval nedořečené, vybíral úhel pohledu a předjímal následující. Text ve čtenáři na druhou stranu vyvolává odezvy, emoční reakce, ovlivňuje názory, proniká do myšlení. Čtenář je nucen být aktivním, záměrně operovat s textem určitými způsoby.

Koncept implicitního čtenáře Wolfganga Isera postihuje textovou strukturu, která toto naplnění textu skutečným (empirickým) čtenářem předpokládá a zdůrazňuje její nezbytnou přítomnost i v textech, jež se o čtenáře zdánlivě nestarají. Pro naši práci je však stěžejní zejména závěrečná pasáž Iserova textu konstatující proces přenosu textové struktury do čtenářova vědomí a tvorbu představy, jejíž obsažnost „je pak ovlivněna charakterem zkušenosti každého čtenáře. Zároveň ale (struktura textu) tomuto charakteru udává referenční pozadí pro to, aby zvětšovala možnost zpracovat, nebo přinejmenším umístit představu dosud nezažitých jevů. Koncept implicitního čtenáře opisuje tedy proces přenosu, pomocí kterého textové struktury postupují přes akty představování do charakteru zkušenosti čtenáře“ (Iser, 2005, s. 142). Zjednodušeně: každý text předpokládá čtenáře, vůči kterému se již předem otevírá či vztahuje. Pokud ale postavíme před nezkušeného čtenáře text, jenž neodpovídá jeho zkušenostem či schopnostem, vystavujeme jej riziku selhání – tomu, že s textem nedokáže aktivně zacházet.

Komplexní schopnost s textem operovat označujeme jako čtenářskou gramotnost: „schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Boudová, Tomášek, Halbová, 2023, s. 34). Mezi nejvýznamnější měření gramotnosti patří

šetření PISA<sup>3</sup>, v němž se sledují tři okruhy „dovedností, které čtenáři využívají, když chtějí porozumět textům, posuzovat je a využívat je k nejrůznějším účelům: vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování“ (Boudová, Tomášek, Halbová, 2023, s. 34). Podle metodické příručky *Čtenářská gramotnost ve výuce* vydané Národním pedagogickým institutem je však rozvíjení čtenářské gramotnosti podmíněno základním předpokladem, jímž „je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst“ (Altmanová, 2011, s. 8), z čehož vyplývá, že gramotnost nespočívá v pouhé mechanické dovednosti práce s textem, nýbrž úzce souvisí i s čtenářským prožitkem.

Čtenářský prožitek jednak představuje jeden ze způsobů, jimiž text a čtenář interagují, jednak s sebou přináší významný faktor čtenářské socializace, jak dokládá např. Janice Radway: „i když to čtenářky na vědomé úrovni přiznávají jen neochotně, čtení romancí má pro ně hodnotu hlavně proto, že jim umožňuje prožít příjemné pocity. (...) Čtení romancí poskytuje zprostředkovaný prožitek emocionálního naplnění a erotického očekávání a vzrušení“ (Radway, 2007, s. 188). Ke stejným závěrům v kontextu českého vzdělávání dochází díky své dlouhodobé práci i Ondřej Hausenblas: „Ale děti si nevybírají ty knížky kvůli tématům, nýbrž pro to, co se pro ně skrývá za tématem: prožitek a poznání! Co mohou děti prožít v četbě? Zasmát se, poplakat si, politovat (se), zatoužit si, zabát se, být chvíli silný a statečný či krásná a žádoucí, zažít úspěch až vítězství atd., nebo prostě vstoupit do kůže někoho, kdo je takový, jakým bych chtěl být, a pobýt v té kůži chvíli“ (Hausenblas, 2006, s. 40).

Aktivní interakce s textem vyžaduje od čtenáře nejen dovednost dekódování, ale také schopnost kritického myšlení, emocionální zapojení a ochotu reflektovat získané informace. Tento proces byl doposud pojímán zejména v kontextu tradiční literatury, kde čtenář pracuje s lineárním, strukturovaným textem. Současná čtenářská zkušenost však tuto dynamiku výrazně mění. S rozvojem digitálních médií a technologií se mění nejen to, co čteme, ale také jak čteme a jak texty ovlivňují naše myšlení.

#### 1.1.4 Čtení v době internetu

Vliv digitálních technologií na čtení nelze přehlížet. Nejen Jiří Trávníček ve čtenářských výzkumech dlouhodobě sleduje trend nárůstu času věnovaného novým médiím, zejména počítačům a mobilním telefonům, nicméně jeho závěry ukazují spíše na korelaci mezi nimi a čtením – „data nepotvrzují, že by čtení mělo být vydáno napospas jiným médiím. Čtenáři jsou celkově znatelně víc přítomni i na jiných médiích než nečtenáři. Markantní je to zejména u internetu“ (Trávníček, 2023, s. 88). Trávníček se vymezuje proti na veřejnosti

---

<sup>3</sup> PISA = Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků), jedná se o největší mezinárodní vzdělávací výzkum.

převládajícímu názoru, že jiná média čtení ohrožují. Internauti (jak nazývá uživatele internetu) jsou častěji čtenáři a naopak: „Korelace internetu a čtenářské kultury je tedy víc než zjevná. Čtenáři, návštěvníci knihoven, jakož i ti, jimž se v dětství předčítalo, jsou silnějšími internauty než nečtenáři“ (Trávníček, 2019, s. 16). Nepřímo tak potvrzuje tezi ze zprávy PISA z roku 2019, že čtení na internetu vyžaduje zdatnější čtenáře – ti mohou lépe zvládnout vyhledávat a vybírat z mnoha dostupných textů ten nejlépe odpovídající jejich potřebám a požadavkům (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 57). Lépe se vyrovnávají s nároky, které na ně toto prostředí klade, ovládají „dovednosti rychlého prohlížení textu (tzv. skimming) a sledování důležitých, byť často skrytých vodítek, jako jsou nadpisy, obsah, údaje o autorovi, adresa webové stránky či datum zveřejnění“ (tamtéž). Díky tomu je pro ně pohyb v médiích snazší, a tak na nich tráví větší množství času. Trávníčkova zjištění se vztahují k celé české populaci, nicméně pro nejmladší generaci, kterou digitální technologie provází od útlého dětství, platí zcela nepopíratelně. Četnost, s jakou využívají média ve svém volném čase dokládají výzkumy dětského čtenářství *České děti a mládež jako čtenáři* (2017, 2021). Je tedy nutné v kontextu výuky čtení i nadále brát v úvahu nejen technické schopnosti žáků při čtení tištěného textu, ale i jejich schopnost efektivně se orientovat ve světě digitálních médií, kterým čím dál více zasahuje do každodenního života všech.

Prostředí internetu s sebou však přináší i potenciální rizika. Poznatky o rozdílném čtení z tištěného a elektronického prostředí jsou dnes již značně obsáhlé. Většina zjištění souvisí s tím, jakým způsobem čtenář nakládá se svou pozorností – digitální čtení vede ke tříštění pozornosti, multitaskingu, přeskokování a vyhledávání (čemuž odpovídá i odlišný pohyb očima po textu), kdežto čtení klasických (tištěných) médií směřuje k lepší práci s informacemi, k jejich pochopení; lineární čtení je pozornější, rychlejší a čtenáře méně unavuje. Trávníček zdůrazňuje vliv tělesně-percepčního rozměru, upozorňuje na trojrozměrnou povahu čtení: „(čtení) je vázáno na výšku, šířku a hloubku stránky, na prostorovost knihy, na prostorovou ‚průběhovost‘ textu“ (Trávníček, 2019, s. 18–19).

S problémem tříštění pozornosti operuje i Maryanne Wolf zabývající se zejména čtením beletristického textu, jež ve své práci problematiku doplňuje o popis nebezpečí změny neuronových drah v mozcích dětí, které jsou vystavené prostředí internetu již od útlého věku: „dětí jsou na tom ještě hůř, protože jejich pozornost je neustále rozptylována a zaplavována podněty, které se nikdy nestanou součástí jejich zásoby vědomostí“ (Wolf, 2020, s. 14). Varuje před úpadkem rozvoje schopností indukce a dedukce vycházejících z tzv. hlubokého čtení, upozorňuje na nezájem veřejnosti o zmíněné změny v souvislosti s úbytkem čtenářství u dětí. Uvádí též riziko zahlcení související se snadnou dostupností velkého objemu textů a zdrojů. Stejně jako Trávníček poukazuje na rozdílnost mezi čtením z tištěného textu a z monitoru,

konkrétně předznamenává menší míru porozumění a zapamatování u čtenářů čtoucích z obrazovky počítače či telefonu (Wolf, 2020, s. 89). Tato myšlenka je důležitá pro kontext výuky – ačkoli se tištěné podklady mohou jevit jako plýtvání papírem, pokud je naše pedagogická pozornost zaměřena na čtení, měli bychom žákům poskytnout text ve snadněji přístupné formě.

## 1.2 Postoj ke čtení

Postoj chápeme jako tendenci jedince přistupovat k určité situaci určitým způsobem, reagovat na základě již vytvořeného rámce odpovídajícího jeho dřívějším zkušenostem s podobnou situací. Tento rámec, založený na předchozích zkušenostech, ovlivňuje nejen samotné chování, ale také emoční a hodnotové reakce. Postoj lze rozdělit na dvě roviny: uvědomovanou, již dotyčný dokáže verbalizovat (názor, mínění) a neuvědomovanou, ta zahrnuje tři různé složky (kognitivní, afektivní a hodnotící rozměr) (Vláčil, 2018).

Postoj ke čtení se tedy v jedinci utváří na základě zpracování předchozích zkušeností se čtením. Abychom dokázali postoje ke čtení identifikovat, musíme se jednak zaměřit na čtenářský životopis jedince, z něž lze zobecnit některé fenomény (Trávníček, 2017), jednak tento zasadit do kontextu respondentovy vlastní čtenářské sebereflexe (verbalizace mínění o čtení).

Souhrn postojů zároveň vytváří předem daný referenční rámec každé nové zkušenosti – pro efektivní výuku je tedy klíčové rozkrývat postoje jednotlivých žáků a operovat s nimi. Škola zároveň hraje klíčovou roli při formování postojů ke čtení, a to jak pozitivních, tak negativních. Ondřej Hausenblas upozorňuje, že škola by měla poskytovat žákům příležitosti k setkávání s literaturou, které jsou „normální, tedy aktivní, zajímavé, podnětné,“ a zároveň umožňovat, aby se žáci v četbě „setkávali sami se sebou“ (Hausenblas, 2006, s. 4). To zahrnuje jak výběr textů, které odpovídají zájmům a schopnostem žáků, tak způsoby práce s texty, které podporují interakci a hlubší zapojení. Takový přístup odpovídá i doporučením od Jiřího Trávníčka – nereprezentovat literaturu žákům jako absolutní a neměnnou hodnotu (bez ohledu na čtenářské zkušenosti jednotlivých žáků); „pracovat s aktuálními podněty žáků a studentů, snažit se jim naslouchat a rozvíjet je“ (Trávníček, 2019, s. 151); nehodnotit (negativně) žánry a obsahy žakovské četby.

Postoj ke čtení se skládá z vnímání četby v mnoha různých kontextech. Například nejnovější výzkum *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021* (2022) v dotazníkové části u otázky „Co si myslíš o čtení knih?“ operuje s nabídkou odpovědí:

- *Čtení je důležité pro vzdělání*

- *Číst knihy je zábavné*
- *Čtení knih je důležité pro můj další život*
- *Čtení knih je pro mě povinnost*
- *Číst knihy mě nutí hlavně rodiče*
- *Čtení je spíš nuda*
- *Čtení knih je dnes již zastaralé, nemoderní*
- *Čtení je pro mě ztráta času*
- *Čtení je trochu trapné*

Tato tvrzení ukazují, že na postoj ke čtení lze nahlížet různými způsoby, a zároveň naznačují, že vnímání četby je často podmíněno sociálním a kulturním kontextem. Postoj ke čtení totiž zásadně ovlivňuje, jak jedinec k četbě přistupuje, jak ji vnímá a zažívá, a tím pádem i to, zda se stane čtenářem, nebo zůstane nečtenářem. Vzhledem k tomu, že postoj ke čtení představuje klíčový faktor, který formuje čtenářství či nečtenářství, je nutné ve vzdělávacím prostředí věnovat pozornost nejen jeho identifikaci, ale také pozitivnímu ovlivňování prostřednictvím promyšleného výběru textů a metod výuky, jež podporují aktivní a konstruktivní čtenářství.

### 1.3 Čtenáři a nečtenáři

Pojem čtenář lze definovat kvantitativně, například na základě počtu přečtených knih.<sup>4</sup> Jiří Trávníček ve svých dlouhodobých výzkumech operuje se škálou rozdělovací čtenáře podle četnosti četby: častý čtenář (13+ knih za rok), pravidelný čtenář (7–12 knih), sporadický čtenář (1–6 knih) a nečtenář (0 knih). Tento přístup umožňuje mapovat statistické počty čtenářů v České republice a sledovat jejich proměny. Zjištění posledních let ukazují postupný pokles čtenářů napříč sociodemografickými skupinami: „hladina čtení poklesla bezmála ve všech sociodemografických ukazatelích“ (Trávníček, 2023, s. 35).

Kvantitativní přístup však odhaluje pouze jeden rozměr čtenářství. Na čtení můžeme nahlížet i kvalitativně, což zahrnuje způsob, jakým jedinec s texty pracuje, jak je interpretuje a jaké místo má četba v jeho životě. Tento přístup umožňuje rozšířit definici čtenáře i na jedince, kteří sice nečtou knihy, ale pravidelně se setkávají s jinými formami textů, jako jsou časopisy, noviny, online články nebo multimediální obsah.

Na opačné straně spektra stojí nečtenáři, tedy jedinci, kteří nečtou vůbec. Výzkumy ukazují, že nečtenářství často souvisí s absencí vnitřní potřeby a motivace číst. Výzkum *České děti a*

---

<sup>4</sup> Podrobnější odůvodnění volby tohoto kritéria lze nalézt v knize *Čtenáři a internauti* (Trávníček 2011, s. 53–54).

*mládež jako čtenáři v době pandemie 2021* pojmenovává dvě stanoviska: část nečtenářů a slabých čtenářů uvádí, „že je čtení nebaví,“ mezi mládeží zase stoupá počet těch, kdo si místo čtení zvolí jinou činnost, část argumentů se týkala toho, „že nevědí, co mají číst“ (Friedlanderová a kol., 2022, s. 61–62).

U některých mohou být za nečtenářství odpovědné negativní zážitky s četbou v minulosti, včetně pocitů nátlaku spojených s četbou ve škole<sup>5</sup> (zejména nemožnost si četbu zvolit, nucení ke čtení nahlas aj.). Alena Zachová ve své výzkumné práci poznamenává, že nečtenáři zpravidla nemají potřebu o knihách diskutovat, ani s vrstevníky, ani s rodiči, na rozdíl od čtenářů, kteří sdílejí zkušenosti s četbou jako sociální aktivitou, zůstávají nečtenáři často izolováni od diskuzí o literatuře nebo jiných typech textů. K rozhovorům o čtení se dostanou pouze v rámci výuky, což ale přináší další negativa: „Pravděpodobně jedinou možnou odpověď představuje škola, která ovšem téma knih a četby svazuje s určitou nutností a nemožností výběru, zda žáci chtějí na toto téma hovořit, protože v rámci výuky (...) jsou de facto donuceni“ (Zachová a kol., 2012, s. 68).

Specifika nečtenářství zahrnují také absenci zvyku trávit čas s texty, což se odráží v dalších aspektech, jako je nižší míra schopnosti kritického čtení nebo omezený kulturní rozhled. Důležitým faktorem je rovněž chybějící rodinná čtenářská tradice a nedostatek pozitivních čtenářských vzorů v okolí.

Hranice mezi čtenářem a nečtenářem tedy nevymezujeme jen schopností číst, ale především vztahem k textům a ochotou s nimi aktivně pracovat. Tím se přikláníme k funkčnímu didaktickému pojetí – „číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně ke svému záměru a situačním podmínkám“ (Šebesta 1999, s. 81). Čtenářství je výsledkem pěstování zájmu o čtení a utváření pozitivního postoje k textům, naopak nečtenářství představuje výzvu, jak tento zájem probudit – obzvlášť u jedinců, kteří k textům přistupují spíše s odporem než s nadšením. O tom, zda se člověk stane čtenářem, však v první řadě nerozhoduje škola nebo společenské prostředí, ale především rodina. Právě v ní se utváří procesy, které mohou ovlivnit jedincův postoj ke čtení na celý život.

---

<sup>5</sup> Viz kapitola *Půlka třídy to stejně stáhla z internetu*: „škola stavějící vůči čtení silnou bariéru, (...) obava z hlasitého čtení, (...) konfrontace s těmi, kdo číst umějí, útek před každým delším textem. (...) Čtenářská bilance jejich osmnácti let: dvě přečtené knihy, strach z dlouhých textů a vzpomínky na školní čtení jako něco frustrujícího“ (Trávníček, 2017, s. 364–367).

## 1.4 Čtenářství a rodina

Jiří Trávníček čtenářství zjednodušeně definuje jako „socio-kulturní návyk, cílené pěstování čtení“ (Trávníček, 2017, s. 22). Tento návyk však není vrozený – čtenářství je dovedností a postojem, který v sobě jedinec postupně formuje pod vlivem celé řady činitelů. Od chvíle, kdy dítě poprvé slyší příběh, až po okamžik, kdy si samo otevře knihu, vstupuje do hry rodina, škola, vrstevníci i širší kulturní prostředí. Klíčovou otázkou tedy zůstává: odkud se v nás čtení bere?

Podle teorie P. Richersona a R. Boyda lze na čtení a čtenářství aplikovat zásady platící pro veškeré kulturní varianty (tj. informace/dovednosti uložené v lidském mozku a související s kulturní evolucí člověka). To znamená, že je čtení předáváno či přenášeno několika různými způsoby, z nichž nejzásadnější se jeví dva: preferenční přenos (srovnání nákladů a výnosů určité konkrétní aktivity/procesu) a řízené změny (např. plánované učení). Konkrétní úvahu nad čtením-kulturní variantou v souvislostech preferenčního přenosu přináší ve své práci Michal Čuřín a Petra Bubeníčková: „Má-li si jedinec zapamatovat nebo se naučit jistou kulturní variantu, musí ji považovat za výhodnější než jinou. (...) Jaké obsahové bonusy přináší pro žáka přijetí kulturní varianty čtení? Z hlediska získávání informací je tato varianta nevýhodná a ztrácí ve srovnání s moderními komunikačními prostředky (...). Je nutno hledat tedy v oblasti individuálního prožívání a zábavy, ovšem i zde je silná konkurence audiovizuálních děl“ (Čuřín a kol., 2013, s. 16). Autoři studie vzápětí upozorňují na klíčovou roli rodiny, jež může svým vlivem zasahovat do přenosu kulturních variant. Rodina v dítěti formuje hodnotové pojmání světa, výrazný vliv má právě na čtenářství: „Působení rodiny je významným pilířem při vytváření čtenářských návyků“ (Čuřín a kol., 2013, s. 20).

Různí autoři se shodují, že formování čtenářství začíná už v raném dětství,<sup>6</sup> kdy dítě přijímá jazyk a literární kulturu prostřednictvím svých nejbližších. Právě rodinné prostředí se často ukazuje jako rozhodující – děti, jimž rodiče předčítají, mají nejen větší slovní zásobu, ale zároveň rozvíjejí i pozitivní vztah k četbě jako k příjemné činnosti. Jak dokládají četné výzkumy, zájem rodičů o knihy a jejich vlastní čtení výrazně ovlivňuje pravděpodobnost, že dítě bude považovat čtení za přirozenou součást života. Působení rodiny lze rozlišit do dvou skupin: explicitní, kam patří aktivity jako „hlasité čtení pohádek (nejčastěji před spaním); nákup nových knih a slovní pobídky dítěti ke čtení, (...) rozhovory, kdy rodiče vyzdvihují čtení

---

<sup>6</sup> Některé zdroje za počáteční fázi považují dokonce prenatální období a situace, ve kterých matka plodu čte, vypráví či brouká (viz Chaloupka, 1995).

a zdůrazňují jeho přínos“ (Zachová a kol., 2012, s. 62), a implicitní, tedy aktivní rodičovský vztah ke knihám, jenž si dítě přivlastní a ztotožní se s nimi.

Také Jiří Trávníček opakovaně konstatuje zásadní roli rodiny při formování čtenářství – výskyt čtenářského zázemí v rodině dokonce považuje za první předpoklad (Trávníček, 2019, s. 32). Komentuje také výraznější vliv mimoděk přejímaného, tedy toho, co „jsme zažili, čeho jsme byli svědky, než toho, co nám bylo vštěpováno v podobě doporučení či příkazů“ (tamtéž s. 138).

Nepopíratelnou roli rodině připisuje i Maryanne Wolf, která vysvětluje, že ačkoli se lidé rodí s genetickou výbavou umožňující čtení, geny samy o sobě zárukou nejsou. Čtení se musíme naučit sami, a to nám musí umožnit prostředí, v němž vyrůstáme a „které nám pomůže rozvinout a propojit složitý soubor základních i složitějších procesů, aby si každý mladý mozek dokázal vytvořit svoji zcela novou čtecí dráhu“ (Wolf, 2020, s. 30). Wolf zároveň upozorňuje na problematičnost předpokladu, že je čtení přirozené a stane se jaksí samo ve chvíli, kdy je dítě dostatečně zralé. Lidé řídící se ve výchově tímto předpokladem tak nevědomky čtenářskou cestu svých dětí komplikují.

Vzhledem k sociální povaze čtení (Trávníček, 2019, 2024) je zjevné, že důležitý vliv mají také vrstevníci a širší společenské prostředí. Sdílení čtenářských zážitků v komunitě – ať už ve třídě, mezi přáteli, nebo online – může výrazně přispět k tomu, že se čtení stane součástí identity jedince. V dnešní době pak do formování čtenářství výrazně zasahují digitální technologie, které přinášejí nové formy textů, ale zároveň posilují riziko fragmentace čtenářských návyků.

Kromě rodiny a čtenářské socializace mezi dalšími lidmi hraje zásadní roli škola. Ta však může být v procesu formování čtenářství jak oporou, tak překážkou. Zatímco inspirativní pedagogové dokáží nadchnout děti pro čtení a vést je k samostatnému objevování literatury, přílišný důraz na povinnou četbu, bez zohlednění individuálních preferencí, může působit kontraproduktivně. Čtenářství tedy nevzniká náhodou – je výsledkem interakce mnoha faktorů, které formují nejen samotnou dovednost čtení, ale i vztah k textům jako k významnému zdroji poznání a prožitku.

## 2 Čtení a škola

Institucionalizované vzdělávání tvoří základní osu formování čtenářských dovedností jednotlivce a současně čtení samo představuje klíčovou kompetenci nezbytnou pro rozvoj jeho vzdělání. Škola a čtení jsou dvě spojené nádoby – během povinné školní docházky se učíme číst, aby nám čtení a jeho zvládnutí umožnilo dále postupovat vzdělávacím systémem. Čtenářská gramotnost je v českém kurikulu zařazena mezi klíčové kompetence,<sup>7</sup> k jejichž rozvoji směřuje vzdělávání napříč všemi vyučovanými předměty.

Tato kapitola se zaměřuje na pozici čtení ve vzdělávacím systému České republiky. Představí jeho význam v rámci školního kurikula, se zvláštním důrazem na předmět český jazyk a literatura, který hraje klíčovou roli při rozvíjení čtenářských dovedností, budování vztahu k textům a podpoře čtenářské gramotnosti jako základní životní kompetence.

### 2.1 Škola jako cesta čtením

Nástup dítěte do první třídy základní školy představuje nejen první formální setkání se čtením jako součástí institucionálního vzdělávání, ale také zásadní krok k samostatnému čtenářství. Tento proces lze přirovnat ke vstupu do neznámého světa, který žák objevuje a postupně si osvojuje jeho pravidla. Podobně jako Harry Potter po příchodu do Bradavic odkrývá tajemství kouzelného světa a zároveň se učí jeho zákonitosti, i šestiletý žák začíná objevovat svět textu – učí se rozpoznávat písmena, chápat jejich význam a interpretovat je ve vlastním myšlení. Škola zde funguje jako průvodce tímto světem, poskytující dítěti nezbytné nástroje a podporu.

Role školy je v procesu osvojování čtení a formování čtenářství klíčová. Přestože rodina hraje v tomto procesu vstupní a zásadní úlohu, škola může tento vliv výrazně doplnit, v některých případech dokonce nahradit. Jak konstatuje studie *Jak čtou české děti?*, vliv školy na rozvoj dětského čtenářství sice činí přibližně jednu třetinu oproti rodině, ale zároveň „tvoří samostatný prvek, který silně a pozitivně ovlivňuje rozvoj dětského čtenářství (...), pokud rodina nezvládne úlohu v oblasti motivace dítěte ke čtení, pak ji škola může, i když s menší intenzitou, nahradit“ (Gabal a Helšusová, 2003, s. 49).

Aby škola tuto roli naplno využila, je nezbytné, aby ke čtenářství svých žáků přistupovala aktivně. To zahrnuje cílené budování čtenářských návyků, vytváření prostoru pro čtení a sdílení čtenářských zážitků, ale i zadávání úkolů, které čtení podporují. K tomu je zapotřebí

---

<sup>7</sup> Viz například klíčový dokument Strategie 2030+ dostupný z: [https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf).

nejen systematická práce pedagogů, ale i promyšlené začlenění čtenářských aktivit do školního kurikula, kde čtení není chápáno pouze jako technická dovednost, ale jako základní nástroj pro poznávání světa, rozvoj kritického myšlení a budování osobní identity.

Škola by tedy neměla fungovat pouze jako instituce zajišťující výuku čtení, ale jako místo, kde se z čtení stává klíčová kompetence a cesta k osobnímu i společenskému rozvoji. Důraz na aktivní přístup a podpora čtenářství od raného věku jsou zásadní pro to, aby si dítě nejen osvojilo schopnost číst, ale zároveň si k ní vytvořilo pozitivní vztah, který jej bude provázet po celý život.

## 2.2 Škola a motivace ke čtení

Motivace ke čtení hraje zásadní roli při formování čtenářských návyků. Podle Jana Čápa je motivace určována vnitřními silami, které aktivizují jedince (Čáp, 2001, s. 145–150), a tyto „potřeby“ se mohou stát i klíčovými hybateli čtenářského rozvoje. Především vnitřní motivace, jak uvádí Linda B. Gambrell ve své studii *Seven Rules of Engagement* (2011), má dlouhodobý vliv na udržitelný vztah ke čtení. Tato motivace zahrnuje potřebu poznání, touhu po porozumění a emocionálním uspokojení, které čtení přináší.

Gambrell mapovala, jakými způsoby může výuka přispět k rozvoji čtenářství, a to z pohledu samotných žáků. Její závěry zdůrazňují, že žáci se nejvíce angažují, když mají možnost volby při výběru knih, zažívají úspěch v četbě a vnímají její význam pro svůj život. Takový přístup harmonizuje s potřebou „poznávací“ a „vzájemného porozumění“, jak je definuje Čáp. Naproti tomu vnější motivace, jako jsou známky či odměny, může sice krátkodobě zvýšit aktivitu, avšak nepodporuje hlubší vztah ke čtení. Taková argumentace odpovídá i zjištěním aktuálních čtenářských výzkumů v českém kontextu (Trávníček, 2023; Friedlanderová a kol., 2022; Trávníček, 2019) – největší riziko pro čtenářství ve školním prostředí spočívá v situaci, kdy se z něj stane mechanická povinnost bez vztahu k reálnému světu.

Aby škola účinně podporovala motivaci ke čtení, měla by vytvářet prostředí, kde je čtení vnímáno jako obohacující a smysluplná aktivita. To zahrnuje nejen zapojení rozmanitých a atraktivních textů, ale také prostor pro sdílení čtenářských zážitků a diskuzi. Právě dialog o četbě může být mostem mezi čtením jako individuální činností a jeho sociální dimenzí, čímž škola naplňuje svou úlohu klíčového aktéra při utváření vztahu ke čtení a knihám.

## 2.3 Role učitele

Přistoupíme-li na Trávníčkem a dalšími formulovanou tezi, že je nezbytné, aby škola podporovala čtenářství – vytvářela prostředí, kde je čtení vnímáno jako smysluplná a obohacující činnost –, musíme se pozastavit u hlavního tvůrce školní situace. Stěžejní roli totiž zastává postava učitele, zejména učitele českého jazyka a literatury, protože přímo ovlivňuje vztah žáků ke knihám prostřednictvím výběru textů, způsobu jejich interpretace a stylu výuky. Jiří Trávníček popisuje základní dilema, před nímž dnešní učitelé stojí: „chceme, aby naši žáci udělali zkoušku, případně maturitu, nebo v nich chceme spíše podnítit touhu po knihách a čtení, která může propuknout třeba i někdy později? Chceme tedy učit mramorově stabilizovaný kánon těch nejprověřenějších hodnot písemnictví, nebo spíše probouzet lásku ke čtenářství, otevírat širší jeho možnosti a funkce?“ (Trávníček, 2019, s. 110).

Role učitele se však neomezuje pouze na výběr knih a metodickou práci s texty. Vytváření čtenářského prostředí a motivace ke čtení probíhá na vícero úrovních. Učitel koncipuje výukovou jednotku prostřednictvím volby aktivit, způsobu zadávání úkolů, kladení otázek, podpory žákovské autonomie i individualizace výuky. Stejně důležité je i jeho osobní naladění a schopnost vytvářet pozitivní atmosféru, která povzbuzuje žáky k objevování textů. Motivující prostředí vzniká nejen díky aktivitám, ale také skrze implicitní sdělení – názory, postoje a osobní vztah učitele ke čtení (Zachová a kol., 2012, s. 53).

Přestože má k podpoře čtenářství žáků nejbližší učitel českého jazyka a literatury, publikace Jiřího Trávníčka ukazují, že čtenářské příležitosti a doporučení od vyučujících jiných předmětů, například v přírodovědných nebo společenských disciplínách, mohou také sehrát významnou roli.<sup>8</sup> Knihy doporučené odborníky z různých oborů, související s tématy jejich výuky, propojují čtení s konkrétními zájmy žáků a ukazují, že literatura není izolovaným fenoménem, ale součástí širšího vzdělávacího i kulturního kontextu.

Takový mezioborový přístup nejen rozšiřuje čtenářské obzory, ale také podporuje dialog mezi předměty a učiteli. Čtení se stává nástrojem propojujícím různé oblasti vědění, a škola se tím transformuje na místo, kde čtení není pouze prostředkem k dosažení školních cílů, ale přirozenou součástí života žáků. Aby však tento přístup fungoval, je třeba, aby učitelé napříč

---

<sup>8</sup> Mezi současnými publikacemi pro učitele lze nalézt zdroje, které tento přístup přímo tematizují a tvoří mu teoretické zázemí – viz např. kapitola *Čtenářství v Metodické příručce: přírodovědné vzdělávání* (s. 24–26, dostupné z: [https://prirodovedne-vzdelavani.projektsypo.cz/wp-content/uploads/2022/02/4.1.6.1.5-Metodicka-priruccka-Prirodovedne-vzdelavani\\_textova-cast\\_30012022.pdf](https://prirodovedne-vzdelavani.projektsypo.cz/wp-content/uploads/2022/02/4.1.6.1.5-Metodicka-priruccka-Prirodovedne-vzdelavani_textova-cast_30012022.pdf)).

předměty vnímali čtení jako důležitou součást svého vzdělávacího působení a aktivně hledali způsoby, jak přiblížit texty svým žákům.

## 2.4 Čtení v předmětu český jazyk

Klíčová kompetence čtení je v rámci školního kurikula primárně pojímána v předmětu český jazyk a literatura. Výuka čtení začíná na prvním stupni osvojením základních dovedností, zatímco na vyšších stupních se zaměřuje na jejich rozvíjení: pěstování různých druhů čtení podle účelu a komunikační situace. Teoretické zázemí pro čtení poskytuje didaktika českého jazyka, specificky pak její složka komunikační výchova.<sup>9</sup>

Do kontextu komunikační výchovy je čtení zasazeno jako receptivní komunikační dovednost (jejím produktivním protipólem je psaní). Radíme jej mezi nadřazenou aktivitu interpretování a naopak podřazenou výchozí aktivitu – přímou manifestaci jazykového systému – vymezenou jako základní čtení. Podrobnější hierarchizaci typů čtení podal např. Karel Šebesta (Šebesta, 1999). Ten ve své didaktické koncepci čtení vyzdvihuje nezbytnost věnovat se mu setrvale během celé školní docházky, a to nejen jako technické dovednosti, ale i jako procesu, který je neoddělitelný od porozumění a interpretace textu. Jeho pojetí čtení představuje funkční model zaměřený na význam a odpovídá vymezení čtenářské gramotnosti.

Podstatou komunikační výchovy je „orientace na komplexní jazykové projevy zapojené do konkrétní komunikační situace“ (Šebesta 1999, s. 63), na což navazují stanoviska Stanislava Štěpáníka. Ten spatřuje základní cíl výuky češtiny v rozvoji poučeného jazykového vědomí žáka, v jehož rozvoji se setkávají všechny tři základní cíle jazykové výuky: komunikační, kognitivní i formativní. Aby mohly být tyto cíle naplňovány, musí docházet k rozvoji základních kompetencí: psaní, mluvení, naslouchání a čtení (Štěpáník, 2019, s. 61). Štěpáník také opakovaně zdůrazňuje potřebu komunikačně pojaté výuky, zejména v dnešní společnosti, která je „především audiovizuální, obrazy vytlačily z našich hlav texty, a nácvik čtení a psaní stále víc závisí na škole“ (Štěpáník a Šmejkalová, 2016, s. 30). Při apelu na změnu v pojetí výuky Štěpáník argumentuje i neoblíbeností mechanického, formalistního lingvistického přístupu u žáků. Zde s jeho tvrzeními korelují zjištění čtenářských výzkumů Jiřího Trávníčka – tam, kde je výuka češtiny (a literatury) vnímána jako odrazující povinnost s negativními asociacemi, jen stěží vznikne kladný vztah ke čtení. „Prostředí, které je vnímáno negativně, nemůže vytvářet pozitivní vliv“ (Trávníček, 2019, s. 126).

---

<sup>9</sup> V souladu s rozlišením předmětu na literární a jazykovou složku pojednáme čtení postupně, nejprve v kontextu didaktiky českého jazyka, následně jej propojíme s didaktikou literatury.

Komunikačně pojímaná výuka přenáší aktivitu na žáky, což odráží současné trendy v didaktice (Čapek, 2015 a další). Z celé plejády možných aktivizačních metod na závěr jmenujme model vycházející z programu RWCT (Reading and writing for critical thinking; Čtením a psaním ke kritickému myšlení), totiž E-U-R (evokace – uvědomění si informací – reflexe), který by (nejen) podle Štěpáníka neměl scházet v žádné práci s texty. Při rozvoji žakovského čtení je nezbytné „žákům stavět lešení“<sup>10</sup>, tedy pravidelně pracovat s aktivitami před, v průběhu i po čtení (Štěpáník a Šmejkalová, 2016, s. 51) a tím postupně rozvíjet jejich individuální čtenářské kompetence. Aktivní práce s texty se pak může stát pojítkem mezi dvěma složkami předmětu – jazykem a literaturou. Propojení jazykové a literární složky českého jazyka prostřednictvím komunikačně orientované výuky klade důraz na čtení jako klíčovou kompetenci. Následně se podrobněji zaměříme na specifika čtení v kontextu výuky literatury.

## 2.5 Čtení jako otázka pro didaktiku literatury

Výuka literatury představuje prostor, kde se čtení stává nejen prostředkem, ale i cílem vzdělávání. Ve čtenářských výzkumech se právě literární výuka opakuje jako výrazný motiv ovlivňující jedincův vztah ke čtení – pozitivně i negativně. Na jedné straně se ukazuje, že dokáže nabídnout příležitost k hlubokému emocionálnímu zážitku a reflexi vlastního života, na straně druhé však bývá vnímána jako povinnost svázaná s přetížením faktografickými údaji z literární historie a striktními očekáváními. Je zjevné, že bez konfrontace čtenářských zážitků žáků s literárními díly nelze dosáhnout adekvátního poznání textů, natož rozvoje hlubšího vztahu k literatuře (viz Trávníček, 2017, 2019, 2023).

Didaktika literatury proto čelí zásadní otázce: jak vést výuku tak, aby nejen podporovala čtenářskou gramotnost, ale zároveň kultivovala schopnost interpretace, hodnotového zvažování a estetického prožitku? Odpověď na tuto otázku spočívá ve spojení zážitkového a poznávacího aspektu četby, které umožňuje žákům nejen pochopit literární dílo, ale také v něm hledat smysl pro vlastní život. Jak ukazují výzkumy, literární výchova může být klíčem k formování vztahu ke čtení, ale pouze za předpokladu, že bude vnímat čtenáře jako aktivního účastníka, ne jako pasivního příjemce zprostředkovaných výkladů.

### 2.5.1 Čtení ve výuce literatury

Náplň jednotlivých předmětů je v českém školství vymezena prostřednictvím Rámcových vzdělávacích programů (RVP). Ty stanovují závazné výstupy, s jejichž osvojením by měl každý žák dokončit daný stupeň vzdělávání. RVP pro základní vzdělání formuluje hlavní čtenářský

---

<sup>10</sup> Viz zde: <https://triuicitelky.cz/%F0%9F%8E%A7-9-jak-detem-postavit-leseni/>.

výstup takto: „(žáci) 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“ (RVP ZV, 2023, s. 16). Z této formulace vyvozujeme několik zásadních poznatků:

1. Čtení je explicitně propojeno s výukou literatury – představuje klíčovou činnost v rámci výuky literatury, která zahrnuje jak technickou stránku recepce textu, tak jeho interpretaci a tvůrčí zpracování.
2. Čtení ztělesňuje nástroj pro hodnotový rozvoj žáků – recepce literárního textu je přímo spojena s rozvojem žákovských postojů, hodnotových orientací a duchovního života, což zdůrazňuje význam literatury jako nástroje nejen poznávacího, ale i formativního (srov. afektivní cíle výuky ČJL).
3. Absence konkrétní specifikace – RVP nedefinuje přesnou úroveň čtenářských dovedností, základní návyky ani konkrétní metody, jimiž má být těchto výstupů dosaženo.

Z toho vyplývá, že konkrétní náplň výuky, formulace dlouhodobých i průběžných cílů a způsob jejich evaluace jsou ponechány na uvážení konkrétního učitele a vzdělávací instituce. Tato volnost sice umožňuje přizpůsobit výuku potřebám konkrétní skupiny žáků, zároveň však představuje výzvu v otázkách jednotnosti a kvality výuky.

Výuka literatury z principu věci vyžaduje práci s texty. Současný směr v didaktice literární výchovy jde ještě dál – konstatuje, že literární výchova stojí na recepci a interpretaci uměleckých textů. Takový přístup vyžaduje, aby samotné čtení nebylo jen cílem, nýbrž i nezbytným prostředkem k hlubšímu porozumění literatuře a jejímu širšímu kontextu. Jak uvádí didaktik Ondřej Hník, „vlastním obsahem literární výchovy jsou texty, především umělecké literatury. Dítě musí těmto textům porozumět, aby měl vzdělávací předmět smysl“ (Hník, 2015, s. 48). Recepce textu tak tvoří klíčový pilíř výuky literatury, s nímž je možné naplno operovat jen při záměrném rozvoji žákovského čtenářství. Jak s ním souvisle zacházet je výzvou, na niž musí učitelé českého jazyka a literatury reagovat především u čtenářsky méně zdatných žáků. Čtení zároveň v literární výchově rezonuje i jako otázka pro širší didaktickou reflexi, otevírá prostor pro hledání smyslu a cílů výuky literatury.

## 2.5.2 Za smyslem výuky literatury

Naše bádání se soustředí na specifickou skupinu učňů (žáků studujících nematuritní obory středních škol), proto z rozsáhlých literárně-didaktických polemik vybíráme právě stanoviska

uplatnitelná v tomto kontextu. Ze současných trendů v didaktice literatury jednoznačně vyplývá nutnost akcentovat její afektivní složku. Aktuální publikace se vesměs shodují, že by literární výchova neměla být omezena pouze na kvantitativní zvládnutí literárně-historických faktů a memorování ustálených interpretací kanonického seznamu přečtených děl. Ondřej Hník zdůrazňuje, že právě literární výchova orientovaná na čtenářství (a působící prostřednictvím uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte) tvoří základní intenci literárního vzdělávání. „Respektovat základní výchovné a vzdělávací cíle znamená hledat především kvalitativní rozměr“ (Hník, 2015, s. 52). Literatura zde slouží jako nástroj, jenž umožňuje dětem nahlédnout na vlastní hodnoty, prozkoumat nové perspektivy a formovat postoje. Jak konstatuje Ondřej Hník, literatura může přispět nejen k pozitivní hodnotové orientaci, ale například také k redukci emocionální přetíženosti žáků (Hník, 2020, s. 55).

Hníkovy teze o výchovné složce předmětu trefně rozšiřuje pojetí Dobravy Moldanové, která poukazuje na to, že právě literatura vytváří duchovní prostor, jenž uchovává paměť národa, mentalitu a hodnotové směřování. Nabízí vzory lidského jednání, alternativy řešení základních situací a učí hodnotit je z různých perspektiv. V době, kdy masová kultura přináší jednoduchá řešení a pseudoproblémy, by měla škola poskytovat protiváhu. Setkání s literaturou umožňují formovat hodnoty, prozkoumávat smysl života a nacházet toleranci vůči jiným přístupům k řešení problémů. Připomínají, že člověk může jednat nejen pro okamžitý prospěch, ale i s ohledem na vyšší hodnoty (Moldanová, 2011, s. 241–242).

Zachová a kol. dále poukazují na to, že schopnost porozumět estetickým a mnohovýznamovým rovinám textů rozšiřuje možnosti, jak chápat komplexní povahu reality. „Bez této schopnosti by čtenář nepochopil mnohovýznamovost reality, v níž se pohybuje a žije“ (Zachová a kol., 2012, s. 8). Zde se řízená literární výchova stává nezastupitelným nástrojem pro hlubší poznávání světa i sebe sama.

Výuka literatury může být prostředkem k utváření harmonicky rozvinuté, tvořivé a emocionálně zralé osobnosti. Jak uvádí Komberec (2018), narativní fikce díky své podstatě přispívá k utváření eticky vnímavého jedince. Tento pohled odpovídá didaktickým stanoviskům Hníka (2021), že interpretace literárního textu není jen intelektuálním cvičením, ale též příležitostí k osobnímu prožitku a sebepoznání. „Interpretovat znamená pronikat ke smyslu díla, tedy otevírat se mu, vstupovat do něj bez zábran, autenticky, sám za sebe“ (Hník, 2021, s. 71).

Podle publikace Rozměry čtenářství mnohé školní vzdělávací programy přímo akcentují rozvoj základních čtenářských návyků, tvořivé recepce a interpretace literárních textů. Tyto aktivity pak vedou k prožitkům, které pozitivně ovlivňují postoje žáků a obohacují jejich duchovní život

(Zachová a kol., 2012, s. 14). Literatura by měla fungovat jako most mezi poznáváním, tvořivostí a hlubším porozuměním, které může být klíčové právě pro žáky nematuritních oborů. Právě v tomto prostředí lze literární výchovu zaměřit na praktické dovednosti, jako je schopnost reflektovat vlastní čtenářství, rozpoznávat hodnotnou literaturu a rozvíjet estetické cítění.

Specifickým úkolem literární výchovy na nematuritních oborech je vytvořit smysluplnou náplň vzdělávání, která odráží potřeby a možnosti žáků. Ve světle opakujících se konstatování<sup>11</sup> o nekvalitách všeobecného vzdělávání na nematuritních oborech je dvojnásob potřebné opustit představu akademicky vzdělaných učňů a zaměřit se na prožitkovou dimenzi literatury. Výuka by měla být méně orientována na literární historii a více na interpretaci a zážitek z četby. Tento přístup umožňuje žákům navázat hlubší vztah k textům a chápat literaturu jako nástroj pro osobní růst, nikoliv jako nepřehledné, komplikované a nedostupné bludiště.

### 2.5.3 Aktuální stav výuky literatury v reflexích

Postřehy o současné podobě výuky literatury odrážejí dlouhodobě sledované problémy zaznamenané již od 19. století.<sup>12</sup> Hník cituje například Huberta Gordona Schauera, jenž roku 1890 kritizoval tehdejší literární výchovu za odtrženost od reality mladých lidí, její přílišné opírání se o literární historii a absenci hlubšího přemýšlení o textech. Tento problém podle Hníka přetrvává i dnes. Uvádí, že výuka literatury je obsahově přetížená fakty a zaměřená na mechanické osvojení pojmů, což žákům brání vytvářet trvalé poznatky opřené o vlastní zkušenost s literaturou (Hník, 2021, s. 37). Trávníčkovy čtenářské výzkumy (např. Trávníček, 2017 a 2019) zachycují výpovědi směřující k témuž a uvádějí je do souvislosti: takový přístup často vede k odcizení žáků od četby, zejména pokud jsou texty objevující se ve výuce vnímány jako nepřístupné nebo nesrozumitelné.

Jedno z klíčových témat tvoří otázka literárního kánonu, otázka, jež ve veřejném prostoru budí hlasité emocionálně zabarvené reakce, jak popsala Andrea Králíková (Králíková, 2020, s. 5). Z jejího příspěvku vyplývá, že se dosavadní debaty o literárním kánonu soustředily spíše na konkrétní díla než na jeho kritéria či funkci. Snahy o institucionální kánon narazily na

---

<sup>11</sup> Viz např. jeden ze tří základních problémů odborného školství vzešlých z analýzy společnosti Eduin: „malá prostupnost systému způsobená nedostatečně solidním všeobecným předmětovým základem“ (Zeman, 2021), nebo doporučení autorů studie *Společenský status učňovského vzdělávání v České republice: vývoj posledních 15 let a srovnání se zahraničím*: „Zlepšení dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů, například poskytnutím kromě čistě odborných oborových kompetencí také kompetencí všeobecných a průřezových, které žákům umožní se lépe na trhu práce adaptovat“ (Korbel a Münich, 2021, s. 2).

<sup>12</sup> Přehledové shrnutí diskuze lze nalézt v článku Ondřeje Hníka a Václava Jindráčka *Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí* (2020/2021).

individuální preference, přičemž častokrát odhalily metodologickou nejistotu diskutujících. Kritici poukazovali na rozpor mezi povinnými tituly, vnímanými jako „nařízení shora“, a obecností rámcových vzdělávacích programů. Autorka svůj příspěvek rámuje zásadním předpokladem panujícím o výuce literatury: „Tradice našeho vzdělávání vytvářela iluzi neohraničenosti, iluzi, že škola by měla poskytnout ‚celé‘ vědění o literatuře“ (tamtéž). Ve stínu tohoto maximalistického požadavku tak velmi často dochází k tomu, že se výuka literatury smrskne na data o spisovatelích a ustálené poučky interpretací, dějiny „jistých čtení, třebaže starších a informovanějších než moje, avšak o nic méně závislejších na náhodě a okolnostech“ (Manguel, 2007, s. 37).

Druhým klíčovým tématem je otázka povinné četby. Jak uvádí Trávníček, nepřiměřená povinná četba často odrazuje žáky, kteří nemají čtenářské zázemí, protože texty prezentované jako povinné mohou působit jako bariéra. Pro čtenářsky znevýhodněné žáky „představuje daleko větší náraz a namnoze má i větší sílu vytvářet celkový obraz četby a knížek: tak tohle by měl být ten svět, který by mi měl přinést zážitky, uvolnění, poznání, chvíle napětí atd.? No, pěkná otrava a nuda“ (Trávníček, 2019, s. 110). Trávníček i Králíková upozorňují na potřebu výběru knih vztahujících se k žákovi a jeho skutečnosti – schopnost výběru vhodných textů považují za zásadní kompetenci učitele českého jazyka a literatury.

Atmosféra a celkové nastavení výuky činí další klíčový faktor ovlivňující vztah žáků k literatuře. Jak uvádí Zachová a kol., atraktivita výuky literatury úzce souvisí s didaktickými metodami, probíranou látkou a osobností učitele (Zachová a kol., 2012, s. 73). Formální přístup zaměřený na pojmy a faktografii, předávaný převážně frontální formou, se i zde ukazuje jako spíše odrazující, zatímco metody založené na kooperativní práci s čtenářským zážitkem, interpretací a reflexí mohou vést k hlubšímu pochopení literatury a jejímu propojení s vlastním životem žáků. Jak ukazuje též výzkumná práce Jiřího Trávníčka, podstatným impulsem pro pozitivní vztah k literatuře je, že výběr textů a samotná výuka reflektují žákovu realitu a zájmy, díky čemuž se literatura stává relevantní a přístupnou součástí jeho vzdělávací zkušenosti (Trávníček, 2019).

#### 2.5.4 Jak k výuce literatury přistoupit jinak?

Popsaný tradiční přístup, v jehož rámci se o literatuře „učíte kontext a fakta a na interpretaci nedejde nebo je školometská a nikoho nezasáhne osobně“ (Feřtěk, 2015), bývá v posledních letech celkem pravidelně kritizován napříč médii. Různí autoři přináší často silně angažovaná stanoviska odmítající neustálou „reprodukcí chronologie“ a nucení žáků „číst antikvární díla, jež v této vývojové linii tvořila milníky“ (Jícha, 2021). Řada z diskutujících pak připojuje i v různé míře rozpracovanou ideu, jak s literaturou ve výuce pracovat inovativně. Ačkoli zde není

prostor mapovat celou rozsáhlou diskuzi, pokusíme se přinést jakousi syntézu doporučených receptů „jak jinak“. Domníváme se totiž, že právě pro učňovské školství je chronologické a faktografické pojetí výuky literatury neefektivní, protože, jak upozorňuje Ondřej Hník (Hník, 2021), tento tradiční přístup založený na předkládání literárněhistorických poznatků a memorování ustálených interpretací kanonických textů nevede k rozvoji čtenářských kompetencí ani ke kladnému vztahu ke čtení. Hník představuje hlavního současného zastávce výuky literatury jako literární výchovy, předmětu s výraznou expresivní složkou, a tak přichází s konceptem propojení četby, tvorby a nauky – modelem zaměřeným na čtenářský zážitek a osobní reflexi literatury (Hník, 2021, s. 41).

Hníkův koncept nezavrhuje vědomosti ani nauku, ale k jejich získání přistupuje jinak než tradiční modely. Namísto frontálního výkladu literárněhistorických faktů staví na aktivní účasti žáků a jejich vlastní expresi. Tento přístup vede k odlišným typům znalostí: zatímco tradiční pojetí se soustředí na fakta literárněhistorické či kunsthistorické povahy, inovativní přístup zahrnuje také esteticko-umělecké poznatky a chápe literaturu i četbu jako celistvý celek. Hník zdůrazňuje potřebu zaměřit se na osobnost žáka a jeho čtenářské kompetence, jako je interpretace textu, různé typy zpracování vlastního zážitku z četby, reflexe čtenářských strategií a rozvoj čtenářského vkusu (Hník, 2021, s. 38, 41).

Argumenty pro podobný přístup však nalezneme i v dalších zdrojích. Jak uvádí Chaloupka, škola má ukázat, co čtenářství může žákovi nabídnout, jak se při četbě realizovat, přičemž klíčové je dát žákovi prostor k aktivnímu zapojení do čtenářského aktu (Chaloupka, 2012–2013, s. 60). Chaloupka doporučuje učitelé nebát se vykročit do nejistoty a nabídnout žákům interaktivní, suverénní vstup do čtenářství – směřuje k celkovému propojení textů se světem žáků, k jejich seberealizaci v literárním textu. Podobný postoj ke vztahu žák–text zaujímá i Feřtěk: „Základem je zkoumat živý text, to ostatní jsou jen nástroje, které volím podle toho, zda jsou potřeba. Někdy ta fakta k interpretaci potřebujete, někdy ne. Úlohou učitele je to rozlišit“ (Feřtěk, 2015). Oba se shodují, že právě učitel je tím, v jehož ruce leží úloha výběru vhodných zdrojů i metod.

K přímé a individuální práci s texty vybízí i doporučení formulovaná ve zprávě PISA: „Ke zvýšení zájmu žáků o čtení lze využívat nové formy výuky a přístupy ke čtení (např. čtenářské dílny, které žákovi poskytují možnost volby textu, vlastního tempa čtení a pomáhají čtenáři dostat se do ‚čtenářského stavu mysli‘)“ (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 55). Autoři rovněž zdůrazňují význam spolupráce s knihovnami a využívání informačních lekcí, které mohou podpořit zájem žáků o čtení.

Ačkoli je celková koncepce výuky naprosto klíčová, rozhodující faktor činí také konkrétní zvolené formy a metody. Inspiraci lze čerpat v programu RWCT<sup>13</sup> a modelu E-U-R (evokace – uvědomění si informací – reflexe), jehož prostřednictvím je možné v hodinách literatury systematicky rozvíjet čtenářské kompetence a podporovat hlubší porozumění textům. Takové aktivity nabízejí žákům příležitost zapojit vlastní zkušenost, což je u učebních oborů klíčové – považujeme za nezbytné stavět na praktických dovednostech a přímé vazbě na realitu. Dílčí kroky ke změně pak představují jednotlivá zadání, do nichž by se měla promítnout skutečnost, že „žáci základních a středních škol se teprve učí být čtenáři a škola by jim měla v ideálním případě poskytovat pro jejich budoucí čtenářství dostatečně pevnou oporu“ (Marková, 2020, s. 6). Žáci potřebují postupně objevovat literární text a své vlastní čtenářství, což lze umožnit pouze pomocí přístupu, „kdy učitel nezahluje žáky svým názorem na text, ale dává jim šanci zaujmout vlastní hodnotící pozici“ (tamtéž, s. 6).

Změna výuky literatury na učebních oborech vyžaduje od učitele odvahu upustit od tradičního kurikula zaměřeného na literární historii a místo toho vytvořit prostor pro aktivní čtenářství. Literatura by zde měla být představena jako živý prostor pro objevování, zážitek a inspiraci, nikoliv jako nepřístupná a komplikovaná struktura. Pouze tak se může stát nástrojem rozvoje osobnosti a bránou ke světu, který přesahuje hranice učebnic.

---

<sup>13</sup> Volně dostupná čísla čtvrtletníku *Kritické listy* představují vynikající podklad pro inspiraci – jak koncepční, tak stran konkrétních metod a aktivit.

## 3 Kontext: nematuritní střední odborné vzdělávání

V této kapitole popíšeme specifický segment středního vzdělávání, a to nematuritní odborné (učební) obory. Tento vzdělávací kontext je v širších pedagogických reflexích často opomíjený, přestože představuje významnou část českého vzdělávacího systému. Cílem kapitoly je přiblížit charakteristické rysy tohoto vzdělávacího prostředí, identifikovat jeho potřeby a zmapovat výzvy, kterým čelí jak žáci, tak pedagogové.

Nematuritní obory jsou určeny především pro žáky, kteří neplánují pokračovat ve vysokoškolském vzdělávání a jejichž cílem je získání praktických dovedností nezbytných pro výkon povolání. Tento pragmatický charakter vzdělávání však může způsobit, že se pozornost věnovaná všeobecným předmětům (jako je český jazyk a literatura) stává druhořadou. Přesto právě tento všeobecný základ má potenciál významně ovlivnit osobnostní a profesní rozvoj žáků, a to skrze posilování komunikačních dovedností, čtenářské gramotnosti a kritického myšlení.

Vzhledem k tomu, že v současně vedených diskuzích o výuce literatury a českého jazyka často absentuje rovina věnovaná specifikům daného typu vzdělávání, vnímáme jako zásadní věnovat se právě jeho potřebám. Kapitola proto představí základní východiska nezbytná pro pochopení sociokulturního, vzdělávacího i profesního kontextu žáků nematuritních oborů, tedy prostředí, jemuž se věnuje výzkumná část práce.

Jde nám o poskytnutí uceleného obrazu nematuritního středního odborného vzdělávání jako prostoru s vlastním vzdělávacím potenciálem a výzvami, které si zaslouhují samostatnou pozornost.

### 3.1 Nematuritní obory ve vzdělávacím systému

Střední vzdělávání je v České republice určováno zákonem č. 561/2004 Sb.<sup>14</sup> Ten rozlišuje 3 typy tohoto vzdělání: a) střední vzdělání, b) střední vzdělání s výučním listem, c) střední vzdělání s maturitní zkouškou.

---

<sup>14</sup> Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dostupný např. na <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>.

## 3.2 Organizace studia

Střední vzdělání s výučním listem je definováno jako zpravidla tříleté studium zakončené standardizovanou závěrečnou zkouškou. Obory středního odborného vzdělávání s výučním listem se dělí do dvou kategorií – H jsou klasické učební obory, E jsou zjednodušené obory cílící převážně na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami<sup>15</sup>. Od středního všeobecného vzdělání (gymnaziálních a lyceálních oborů) se liší zejména časovou profilací žáka na konkrétní obor či profesi. Tomu odpovídá i organizace výuky – hodinová dotace všeobecných předmětů je snížena ve prospěch praktického vyučování (odborné praxe, odborného výcviku apod.). Výuka je zpravidla koncipována v týdenních cyklech, přičemž se střídají lichý a sudý týden. V jednom z nich probíhá teoretická výuka, kdy se žáci vzdělávají v budově školy ve standardních učebnách podle běžného rozvrhu, v druhém pak rozdělení do menších skupin absolvují odbornou praxi (často na pracovištích a provozovnách, jež se danou činností zabývají).<sup>16</sup>

## 3.3 Žáci učebních oborů

Podle údajů Českého statistického úřadu tvoří žáci odborného vzdělávání s výučním listem sice nejmenší skupinu středoškoláků, ale stále představují významnou část českého vzdělávacího systému. Mezi školními roky 2012/13 a 2022/23 podíl těchto žáků kolísal mezi 20,4 % a 21,8 % všech středoškoláků (ČSÚ, 2023, s. 10). Tito žáci pocházejí často z rodin s nižším socioekonomickým statusem, což ovlivňuje nejen jejich vstupní znalosti a dovednosti, ale i jejich přístup ke vzdělávání a budoucímu uplatnění. Často čelí pocitu akademické marnosti – přesvědčení, že bez ohledu na vynaložené úsilí zůstane školní úspěch mimo jejich dosah. Tento fenomén negativně ovlivňuje jejich motivaci a zapojení do výuky (Straková a Simonová, 2020).

Žáci odborných škol často přicházejí se slabší přípravou zejména v oblastech, jako je matematika a čtenářská gramotnost, což komplikuje jejich studium i další rozvoj. Školní klima na těchto školách navíc bývá méně podnětné než na gymnáziích – učitelé zde často mají nižší očekávání a výuka klade menší nároky na žáky. Tento přístup však přispívá k nižším vzdělávacím výsledkům a nedostatečnému rozvoji klíčových kompetencí, jako jsou kritické myšlení nebo schopnost efektivní komunikace.

Gramotnostní úroveň žáků učebních oborů vykazuje výrazné rozdíly ve srovnání s ostatními typy středního vzdělávání. Podle šetření PISA 2018 byl rozdíl v gramotnostech mezi žáky

---

<sup>15</sup> Viz přehledový článek o středním vzdělávání zde: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/stredni-vzdelavani.html>.

<sup>16</sup> Tato organizace studia ve dvoutýdenních cyklech se týká i oborů, jež studují respondenti této práce.

učňovského vzdělávání a ostatních středních škol v průměru 113 bodů. Tento rozdíl odpovídá rozdílu mezi mediánem a 15. percentilem v populaci nebo rozdílu mezi výsledky Singapuru (1. místo) a Srbska (43. místo) (s. 10). Taková propast poukazuje na zásadní nerovnosti, které mohou mít dlouhodobé důsledky pro profesní i osobní rozvoj těchto žáků. Ze zprávy PISA z roku 2019 navíc vyplývají i nelichotivá svědectví o klimatu takových škol – téměř polovina učňů si myslí, že si jich učitelé neváží: „Největší podíl žáků, kteří uvedli, že si jich jejich učitelé váží, byl zjištěn ve čtyřletých gymnáziích (78 %), naopak nejmenší podíl takových žáků najdeme v nematuritních oborech středních škol (54 %)“ (Boudová, Tomášek, Halbová, 2023, s. 6).

Méně podnětné školní klima s nižšími nároky a očekáváními ze strany učitelů oslabuje nejen rozvoj klíčových dovedností, jako je kritické myšlení a efektivní komunikace, ale také negativně ovlivňuje motivaci žáků k hlubšímu zapojení do výuky. Motivace žáků je úzce spjata s tím, jaké prostředí jim škola nabízí. Nedostatečné zapojení a nízká vnímaná hodnota jejich vzdělávání vedou k rezignaci na hlubší vzdělávací snahy. „Pro mnoho žáků učebních oborů škola nefunguje jako motivující prostředí, ale spíše jako místo, kde se snaží získat minimální požadovanou kvalifikaci“ (Straková a Simonová, 2020, s. 10). Aby mohli žáci odborných škol plně využít svůj potenciál, je nezbytné upravit vzdělávací přístupy a posílit podporu jejich čtenářských a komunikačních dovedností, které mohou obohatit nejen jejich profesní, ale i osobní život. Proto je potřebné směřovat výuku k funkční práci s texty, což se podle šetření PISA děje na učebních oborech nejméně.<sup>17</sup>

Dalším specifíkem je silná profesní orientace těchto oborů. Výuka se primárně zaměřuje na rozvoj praktických dovedností nezbytných pro výkon povolání, což často vede k opomíjení všeobecně vzdělávacích předmětů. Například čtenářská gramotnost, která je klíčová pro celoživotní učení, bývá ve výuce odsouvána na druhou kolej, ačkoli právě ona by mohla významně přispět k adaptabilitě a osobnostnímu rozvoji těchto žáků. Menší adaptabilita absolventů se pak projevuje např. v množství nezaměstnaných: „Průměrná nezaměstnanost čerstvých absolventů učňovského vzdělávání v období 2003–2018 se pohybovala okolo 15 %, oproti 11 % absolventů odborného vzdělávání, tedy téměř třetinový rozdíl. (...) Nezaměstnaných absolventů gymnázií ve zkoumaném období bylo jen kolem 3,5 %. Problematické bylo také uplatnění absolventů v oboru, kde tři roky po absolvování pracovalo

---

<sup>17</sup> „Žáci uváděli, jak často učitel v hodinách vybízí žáky, aby vyjádřili vlastní názor na nějaký text; pomáhá žákům najít v jejich životě souvislost s příběhy, které čtou; ukazuje žákům, jak informace získané z textu navazují na to, co už znají; pokládá otázky, které žáky motivují k aktivní účasti v hodině. Žáci ve druhých škol s vyšším průměrným výsledkem ve čtenářské gramotnosti (žáci gymnázií a středních odborných škol s maturitou) se častěji setkávají s aktivitami a situacemi, které podporují práci s texty a vnímání textů v širších souvislostech každodenních situací a dosavadních zkušeností“ (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 44–45).

ve svém nebo příbuzném oboru jenom kolem 55 % absolventů učňovského vzdělávání“ (Korbel a Münich, 2021, s. 12).

Žáci učebních oborů představují skupinu, která často zůstává na okraji zájmu vzdělávací politiky a širších pedagogických diskuzí. Nízká úroveň gramotnosti, méně podnětné školní klima a omezené příležitosti k rozvoji všeobecných dovedností je staví do situace bezprizornosti, která může vést k negativnímu vývoji v jejich osobním i profesním životě. Tato situace vyžaduje, aby školy poskytovaly těmto žákům zvýšenou péči a cílenou podporu.

Žáci středních odborných škol se totiž vzdělávají v prostředí, které vykazuje vyšší kulturu akademické marnosti, což negativně ovlivňuje jejich výsledky. Pokud škola selhává v nabídce podpory a smysluplné výuky, mohou se žáci cítit opomíjeni a izolováni, což je může vést k rezignaci na hlubší vzdělávací snahy a omezit jejich možnosti uplatnění. Na druhou stranu zjištění Strakové a Simonové potvrzují, že cílené úsilí školy o snížení pocitu akademické marnosti u jednotlivých žáků, i kultury akademické marnosti v jednotlivých třídách, by se mělo následně pozitivně odrazit ve výsledcích žáků. (Straková a Simonová, 2020, s. 59).

Je proto nezbytné, aby střední odborné školy vytvářely prostředí, které nejen reflektuje specifické potřeby žáků, ale také posiluje jejich pocit vlastní hodnoty a důležitosti. Takový postup je zásadní pro jejich motivaci a schopnost rozvíjet čtenářské a komunikační dovednosti, dovednosti klíčové nejen pro profesní uplatnění, ale i pro celkový osobní rozvoj. Tito žáci potřebují více než jen praktické dovednosti – potřebují podporu, vedení a vzdělávací kontext, který jim umožní vidět vzdělávání jako příležitost k růstu a naplnění jejich potenciálu. Škola by měla fungovat jako bezpečné místo, kde se cítí respektováni, podporováni a kde mohou postupně překonávat vlastní překážky.

### 3.4 Čtení v kurikulu učebních oborů

V knize *Moderní pedagogika* je kurikulum definováno jako „obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech k ní vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení“ (Průcha, 2005, s. 236–247). Průcha přitom rozlišuje různé přístupy k pojetí kurikula – například jako stanovený vzdělávací plán, celkový obsah vzdělávání nebo konkrétní realizaci výuky. Tato kapitola se zaměřuje na kurikulum ve smyslu státem stanovených cílů a výstupů vzdělávání. Rozebírá, jak je čtení reflektováno v závazných kurikulárních dokumentech a jaký důraz se v nich klade na rozvoj čtenářských kompetencí v rámci středního odborného vzdělávání.

### 3.4.1 Koncepční dokumenty

Význam čtenářské gramotnosti je zdůrazněn ve Strategii vzdělávací politiky ČR 2030+, která současně stanovuje dva hlavní strategické cíle: zaměřit vzdělávání na rozvoj klíčových kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život a snížit nerovnosti ve vzdělávání. Čtenářská gramotnost je jedním z nástrojů naplňování těchto cílů, protože rozvíjí nejen schopnost rozumět textům, ale i dovednost kriticky zpracovávat informace a vyhledávat v nich smysl. Strategie zároveň apeluje na potřebu zohlednit rozmanité potřeby žáků, včetně podpory těch, kteří se potýkají s obtížemi při čtení, a zdůrazňuje důležitost motivace ke čtení jako základního pilíře vzdělávání.

Propojení čtenářské gramotnosti s dalšími kompetencemi, jako je schopnost samostatného učení, řešení problémů nebo práce s technologiemi, je rovněž důležité v kontextu dynamických změn ve společnosti. Strategie 2030+ proto doporučuje integrovat čtenářské dovednosti do modernizovaných výukových metod a podporovat jejich rozvoj napříč školním kurikulem. Tento přístup má zajistit, že čtení nebude jen technickou dovedností, ale přirozenou součástí celoživotního vzdělávání a aktivního zapojení do společnosti.

### 3.4.2 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy stanovují základní rámec pro každý stupeň i obor vzdělávání. RVP středního odborného vzdělávání se odlišují od RVP pro gymnázia primárně svou rozrůzněností – pro každý jeden obor existuje specifický RVP. Ty se od sebe liší v oblastech *Odborné kompetence, Uplatnění absolventa, Organizace vzdělávání apod.* (čili v těch, jež vyžadují konkrétní vymezení vzhledem k odlišnostem oboru vzdělávání), naopak *Klíčové kompetence, Průřezová témata* či všeobecné *Vzdělávací oblasti* ad. se napříč různými RVP SOV shodují<sup>18</sup>.

Na základě RVP si každá škola vytváří vlastní Školní vzdělávací program, který by měl být konkrétnější a aplikovatelný v souladu se směřováním dané školy. Navzdory této skutečnosti budeme při popisu kurikulárního pohledu na čtení a čtenářství vycházet zejména z RVP středního odborného vzdělávání. Činíme tak ze tří důvodů – zaprvé by bylo jen těžko možné zachovat anonymitu respondentů<sup>19</sup> výzkumné části, pokud bychom uvedli název konkrétní

---

<sup>18</sup> Srov. jednotlivé dokumenty RVP SOV v databázi MŠMT na <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/databaze-vsech-rvp-sov-od-1-9-2023/>.

<sup>19</sup> Ze stejného důvodu záměrně vybíráme pro odkazování RVP jiného oboru, než který studují respondenti výzkumné části. Oblasti *Vzdělávání a komunikace v českém jazyce* a *Estetické vzdělávání* jsou totožné v citovaném RVP a v RVP oboru respondentů.

školy, na které výzkum proběhl. Zadruhé jsme zjistili, že formulace konkrétních ŠVP učebních oborů nebývají vypracovány s potřebnou péčí<sup>20</sup> (RVP tak představují i lepší východisko k úvahám nad výukou). Zatřetí si tato práce klade za cíl přinést poznatky uplatnitelné v odborném vzdělávání bez ohledu na konkrétní školu nebo obor.

Na rozdíl od zmíněných RVP pro základní vzdělávání (kapitola 2.5.1) neobsahují RVP SOV žádný výhradně čtenářsky orientovaný výstup. Čtení a čtenářství se zde objevuje pouze v širším kontextu komplexnějších kompetencí, především ve vztahu ke studijnímu čtení a analytické práci s textem. Například v bodě „3 Práce s textem a získávání informací“ je kladen důraz na techniky a druhy čtení (zejména studijní čtení), orientaci v textu a jeho rozbor z hlediska sémantiky, kompozice a stylu (RVP Strojník, 2008, s. 16). Tento důraz na převážně pragmatickou a analytickou práci s texty je akcentován opakovaně. Naopak samotné čtenářství, včetně jeho estetického a zážitkového rozměru, je zmíněno pouze v oblasti *Estetické vzdělávání*: „Práce s uměleckým textem je na tomto stupni vzdělávání zaměřena především na výchovu k vědomému, kultivovanému čtenářství. (...) Žáci jsou vedeni i k esteticky tvořivým aktivitám“ (tamtéž, s. 33).

RVP SOV celkově striktně oddělují oblast *Vzdělávání a komunikace v českém jazyce* a oblast *Estetické vzdělávání*, přičemž veškeré výstupy týkající se literární výchovy zařazují do druhé z nich. Přestože dokument obsahuje pasáž vysvětlující, že *Estetické vzdělávání* přispívá k naplňování cílů stanovených ve *Vzdělávání a komunikaci v českém jazyce*, nenabízí žádné podpůrné argumenty pro takovéto rozdělení.

Tento přístup vyvolává pochybnosti hned ze dvou důvodů. Zaprvé jde proti současným trendům v didaktice českého jazyka a literatury, které se zaměřují na propojení jazykové, slohové a literární složky předmětu, aby žáci mohli vnímat práci s texty komplexně a integrovaně. Oddělení literární složky od jazykové a komunikační výuky v RVP SOV tento záměr narušuje a činí práci s literaturou izolovanější. Zadruhé je tento postup paradoxní ve srovnání s RVP pro gymnázia, které žádné takové striktní rozdělení literární a jazykové složky neobsahuje<sup>21</sup>. Naopak zdůrazňuje vzájemné propojení všech složek předmětu český jazyk a literatura a klade důraz na čtenářské kompetence v celém rozsahu vzdělávacího procesu. Srov. úvodní výstup oblasti Jazyk a jazyková komunikace v RVP G: „(...) žáci získávají přiměřené poučení o jazyku (...) jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů. To umožní vybudovat kompetence pro jejich recepci a produkci a

---

<sup>20</sup> Viz např. ŠVP oboru Strojník silničních strojů na pražské SŠ (volně dostupný zde: <https://www.klapice.cz/data/dokumenty/SVP-SSS.pdf>), v němž jsou výstupy formulovány doslovným přenosem z RVP téhož oboru.

<sup>21</sup> Znatelné rozdíly lze nalézt i ve formulaci konkrétních výstupů, viz Tabulka 1.

pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům. Učitel iniciuje hovory či úvahy o nich“ (RVP G, 2007, s. 12). Při přímém srovnání jednotlivých formulací je zjevné komplexnější rozpracování RVP G včetně výrazně převažující orientace na žáka a jeho osobnost:

RVP 23-65-H/01 Strojník	RVP pro gymnázia
Kompetence k učení <i>(Prvořadým předpokladem učení je čtenářská gramotnost, ...)</i> – uplatňovat různé způsoby práce s textem (zvl. <b>studijní a analytické čtení</b> ), umět efektivně vyhledávat a zpracovávat informace;	–
VZDĚLÁVÁNÍ A KOMUNIKACE V ČESKÉM JAZYCE	5.1 Jazyk a jazyková komunikace
3 Práce s textem a získávání informací – <i>techniky a druhy čtení (s důrazem na čtení studijní), orientace v textu, jeho rozbor z hlediska sémantiky, kompozice a stylu</i> – <i>druhy a žánry textu</i> – <i>získávání a zpracovávání informací z textu (též odborného a administrativního), jejich třídění a hodnocení</i> – <i>zpětná reprodukce textu</i>	(...) <i>žáci získávají přiměřené poučení o jazyku – ve svém obsahu i rozsahu prohloubeném ve srovnání se základním vzděláváním – jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů. To umožní vybudovat kompetence pro jejich recepci a produkci a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům. Učitel iniciuje hovory či úvahy o nich.</i>
ESTETICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	
<i>Práce s uměleckým textem je na tomto stupni vzdělávání zaměřena především na výchovu k vědomému, kultivovanému čtenářství. Poznání textu slouží rovněž k vytváření rozmanitých komunikačních situací, v nichž probíhá dialog žáků s texty a učitelem i mezi žáky navzájem. Žáci jsou vedeni i k esteticky tvořivým aktivitám.</i>	Vzdělávání (...) vede žáka k: – <i>tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti;</i> – <i>vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka</i>
Učivo: 2 Práce s literárním textem	Učivo: LITERÁRNÍ KOMUNIKACE
– <i>základy teorie literatury</i> – <i>literární druhy a žánry ve vybraných dílech národní a světové literatury</i> – <i>četba a interpretace literárního textu</i> – <i>metody interpretace textu</i> – <i>tvořivé činnosti</i>	– <i>základy literární vědy – literární teorie, literární historie, literární kritika, poetika; interdisciplinárnost literární vědy; literatura a její funkce</i> – <i>metody interpretace textu – interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování</i> – <b>způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi</b> (osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky)

Tabulka 1 Srovnání RVP SOV a RVP G z hlediska výstupů orientovaných na čtení

Nepřítomnost podobného výstupu v RVP SOV, který by explicitně reflektoval potřebu práce s textem vedoucí k hlubším čtenářským zážitkům a reflexím, je nejen paradoxní, ale i problematická. Indikuje podcenění estetických a zážitkových dimenzí čtení, které by měly být nedílnou součástí vzdělávacího procesu i v rámci odborného vzdělávání. Tato absence může naznačovat implicitní předpoklad, že estetická a čtenářská složka vzdělávání není pro žáky učebních oborů relevantní nebo potřebná. To ukazuje na nesoulad mezi teoretickými východisky současné didaktiky, výstupy šetření PISA a praktickou realizací v kurikulárních dokumentech SOV. Oddělený přístup k literární výchově v RVP SOV nejenže nereflektuje aktuální požadavky na výuku, ale také omezuje možnosti efektivního rozvoje čtenářství u žáků učebních oborů.

Jak upozorňuje Ondřej Hník, bez konfrontace čtenářských zážitků žáků a jejich prekonceptů fikčního světa díla není možné vytvořit adekvátní poznání literárního díla. Pokud vzdělávací obsah literární výchovy není dostatečně zaměřen na interpretaci a neposkytuje žákům prostor pro svobodné vyjádření jejich názoru na text – zda se jim líbí, co pro ně znamená, jakým způsobem je text oslovuje nebo jak se vztahují události a postavy k jejich vlastní zkušenosti – nedává jim možnost do textu skutečně vstoupit. Tato interakce je zásadní nejen pro rozvoj estetického soudu, ale i pro to, aby žáci mohli literární dílo propojit se svými čtenářskými zážitky a osobními zkušenostmi, což je klíčové pro hlubší porozumění textu a pro jejich osobní růst (Hník, 2021, s. 38). Tento problém je obzvláště významný v kontextu odborného vzdělávání, kde jsou žáci zaměřeni na praktičtější dovednosti, ale zároveň by měli mít možnost zažít čtení jako klíčovou součást svého intelektuálního a kritického rozvoje.

## 4 K výzkumné části

Pokud je naším cílem pojmout čtenářství na odborné střední škole, musíme se nejprve zaměřit na dějiny čtenáře – tedy na osobní čtenářské zkušenosti jednotlivých žáků, jak naznačuje A. Manguel ve své knize *Dějiny čtení*.<sup>22</sup> Jak bychom mohli pochopit nějaký jev, aniž bychom znali jeho pozadí, aniž bychom tušili odkud vyrůstá? Teprve poté se můžeme pokusit zjištěný stav ovlivnit či změnit – a právě to je cílem naší práce.

Výzkum sestává z několika fází: 1. polostrukturované rozhovory s jednotlivými žáky (sběr vstupních dat o jejich čtenářství); 2. realizace změn ve výuce (série modifikovaných hodin ČJL se zaměřením na různá čtení a čtenářské aktivity); 3. skupinové reflexe (pozměněné ohniskové skupiny mapující žákovské prožívání předchozí fáze, zhodnocení čtenářsky orientované výuky i vlastního prožitku respondentů).

### 4. 1 Výzkumný vzorek a charakteristika prostředí a pozice výzkumníka

Práce vychází z konceptu akčního výzkumu<sup>23</sup>, odehrává se proto v reálném školním prostředí. Respondenty tvoří konkrétní uzavřená sociální skupina – školní třída ve třetím (závěrečném) ročníku střední odborné školy. Jedná se o nematuritní, učňovský obor<sup>24</sup>. V dotyčné třídě se v době konání výzkumu nacházelo 18 žáků (5 chlapců, 13 dívek)<sup>25</sup> ve věku 17–18 let. Dvě žákyně ze třídy opustily vzdělávání krátce před zahájením výzkumu.

Vzhledem k tomu, že výzkum probíhá v reálném školním prostředí, je důležité zmínit i specifika školy a třídního kolektivu, která mohla ovlivnit samotné výzkumné šetření. Autorka práce ve třídě působila jako vyučující českého jazyka a literatury od ledna 2022, kdy na školu nastoupila souběžně při studiu navazujícího magisterského oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro SŠ, tzn. v době konání výzkumu se žáci a vyučující znali již cca 2 a půl roku. Zcela v souladu s poznatky o učitelském povolání<sup>26</sup> byly pro autorku práce tyto první roky v praxi obdobím hledání, pokusů a omylů. V náročné situaci začínající učitelky se však podařilo navázání kladného vztahu mezi autorkou a respondenty, díky čemuž byly vytvořeno vhodné prostředí pro konání výzkumu. Vzájemná důvěra umožnila autorce respondenty otevřeně poprosit o součinnost, s čímž všichni souhlasili se značnou mírou nadšení, ozývala se mnohá

---

<sup>22</sup> „A tak jsem se od svých dějin čtenáře ambiciózně dostal k dějinám čtení“ (Manguel, 2007, s. 44).

<sup>23</sup> Nezvalová, 2003; podrobněji viz Metodologický rámec.

<sup>24</sup> Z důvodu zachování anonymity respondentů neuvádíme název školy ani konkrétní obor studia.

<sup>25</sup> Seznam respondentů uvádíme v *Příloze 2*.

<sup>26</sup> Viz např. Průcha 2017, s. 207–2019.

ujištění jako: „Pančelko, jasně, že vám pomůžeme!“, která se posléze opakovala i při samotném šetření.

Ve zjevném kontrastu vůči naladění třídy a vzájemnému vztahu mezi ní a vyučující stojí celkové klima školy. Jedná se o středně velkou školu, jež je situována do kapacitně ne zcela dostačujících prostorů bývalé kancelářské budovy. Kromě nevyhovujících prostorových a materiálních podmínek ji negativně ovlivňuje také velmi vysoká fluktuace a neaprobovanost učitelů<sup>27</sup>, časté kázeňské problémy a ne zcela kvalitní výuka založená na frontální metodě výkladu<sup>28</sup>. Na škole by se dala demonstrovat celá řada negativních jevů v současném českém školství: nedostačující podpora učitelů ze strany vedení, neexistence pravidelných evaluací výuky, dlouhodobě neřešené patologické jevy (návykové látky, nefunkční kolektivy ve třídách, osobní rozpory mezi pedagogy a vedením ad.).

Žáci třetích ročníků, kteří již dospívají v mladé dospělé, jsou schopni reflektovat klima školy i přístupy svých učitelů. Oceňují zejména snahu o odlišný a inovativní přístup, jenž autorka této práce uplatňovala od počátku své pedagogické praxe. Pozitivní zpětná vazba žáků, zahrnující například kladné hodnocení „zábavnějšího“ charakteru hodin českého jazyka a literatury vytvořila vhodné podmínky pro realizaci výzkumu. Nicméně třídní kolektiv se vyznačoval komplikovanými vztahy, zejména v podobě častých osobních konfliktů umocněných obtížemi žáků v regulaci emocí a emočních projevů, což vedlo k opakovaným hlasitým slovním konfrontacím a hádkám. Tyto problémy byly během doby studia spíše prohlubovány absencí efektivních nástrojů na podporu třídních učitelů a řešení dysfunkčních kolektivů na škole. Uvedená skutečnost se v průběhu výzkumu opakovaně projevovala.

## 4.2 Metodologický rámec

Šetření je inspirováno konceptem akčního výzkumu, jehož cílem je zlepšení praxe a studium reálné školní situace, přičemž se zároveň snaží přispět k rozvoji pedagogické teorie (Nezvalová, 2003, s. 300–302). V této práci se konkrétně jedná o reaktivní variantu výzkumu, kdy po sběru informací a dat o výzkumném problému následuje jejich vyhodnocení, návrh změn a jejich následná realizace, přičemž na závěr se vyhodnocuje celý proces (tamtéž, s. 305). Tato metodologie je v souladu s naším postupem: po analýze čtenářských návyků žáků jsme na

---

<sup>27</sup> Na nedostatky opakovaně upozorňují zprávy České školní inspekce (poslední inspekce na škole proběhla v roce 2023): nestabilizovaný pedagogický sbor, nízká míra využití didaktické techniky ve výuce (konkrétně inspekce kritizuje převahu frontální výuky, nízkou míru aktivizace žáků apod.).

<sup>28</sup> V pravidelném hodnocení výuky ČJL, které autorka od svých žáků vyžaduje, se mnohokrát objevily připomínky a povzdechy, že v ostatních předmětech se často jen opisují zápisky z tabule do sešitu.

základě získaných dat implementovali konkrétní opatření (modifikované hodiny), které byly následně reflektovány a vyhodnoceny.

Pozměněny byly pouze dva aspekty: náš postup zaprvé nezahrnuje práci s výzkumným týmem uvnitř dotyčné instituce (další učitelé, vedení školy, rodiče), neboť toto neumožňuje charakter školy.<sup>29</sup> Nicméně některé prvky výzkumu byly mezi kolegy přirozeně sdíleny (např. příprava výzkumné vyučovací jednotky<sup>30</sup> byla realizována i v jiných třídách). Místo týmového zpracování k reflexi využíváme samotné respondenty a jejich subjektivní hodnocení průběhu. Zadruhé výzkum neprobíhá v plně cyklickém formátu, tedy neobsahuje více cyklů sběru dat a změn, ale zaměřuje se na jeden cyklus (sběr dat – vyhodnocení informací – příprava změn – realizace nových postupů – reflexe a vyhodnocení úspěšnosti).

Zásadní rozdíl mezi akčním výzkumem a standardními výzkumnými postupy spočívá v roli výzkumníka. Ten je v tradičním pojetí nezainteresovaným odborníkem snažícím se o dosažení objektivitu, do situace vstupuje takzvaně zvenčí (případně přes prostředníky). Oproti tomu akční výzkum vychází z praxe a jeho výstupy se do ní opět vrací – proto je i výzkumníkem „insider“, učitel z praxe, který se nejen pohybuje ve zkoumaném prostředí mimo dobu výzkumu, ale i toto prostředí přímo ovlivňuje<sup>31</sup> (Nezvalová, 2003, s. 302). Celý koncept je koneckonců založen na potřebě nezakouřit práci u pouhého sběru a interpretace dat, nýbrž na potřebě školní situaci přímo reflektovat a měnit. Naše práce přesahuje rámec akčního výzkumu tím, že se zaměřuje na zhodnocení získaných výsledků a jejich zasazení do širšího kontextu. Na základě těchto poznatků se snažíme formulovat obecná východiska, což nás přibližuje k charakteristickému přístupu kvalitativního výzkumu.

---

<sup>29</sup> Viz níže (popis prostředí a průběh konkrétních vyučovacích hodin).

<sup>30</sup> Jedná se o lekci zaměřenou na emoce s knihou *Mapy mých pocitů* (Landmann, B.), kolegyně češtinářka ji realizovala během posledních červnových týdnů hned v několika učňovských třídách. Aktivita tím znovu prokázala svou aplikovatelnost v praxi, nicméně by bylo zajímavé (možná až potřebné) se dále zabývat vzniklými výstupy.

<sup>31</sup> Konkrétní zaznamenané příklady viz dále.

## 5 Cíle a výzkumné otázky

### **Cíle práce:**

1. Zmapovat čtenářské charakteristiky a postoje ke čtení žáků učebního oboru SOŠ.
2. Nastínit možné motivační pojetí práce s textem ve výuce ČJL v nematuritním odborném vzdělávání, poukázat na specifika (ne)čtenářství tohoto typu žáků.
3. U konkrétních žáků posílit vztah ke čtení.

Tři fáze výzkumu sice přibližně odpovídají třem stanoveným cílům, avšak práce je koncipována jako celek, nelze z ní vytrhnout jednu část a očekávat, že tak bude možno dosáhnout odpovídajícího cíle. Podobným způsobem kopírují postup výzkumu i stanovené **výzkumné otázky:**

1. Jaké postoje ke čtení zauímají žáci učebních oborů na SOŠ?
2. Jak žáci učebních oborů na SOŠ reflektují čtenářsky orientovanou výuku ČJL?
3. Nakolik lze čtenářsky orientovanou výukou ČJL pozitivně zapůsobit na čtenářské postoje žáků učebních oborů SOŠ?

## 6 Průběh šetření

Výzkum je rozdělen do tří fází a každá z nich přináší specifické výstupy. Podrobný popis procesu jejich sběru a zpracování následuje v souladu s chronologií šetření. Polostrukturované rozhovory a skupinové reflexe byly nahrávány pomocí diktafonu v mobilním telefonu a následně přepsány ručně do programu MS Word. Přepisy byly analyzovány dvojím způsobem: první, přehledový, poskytl přehled reakcí respondentů na jednotlivá témata, druhý, podrobnější, se zaměřil na identifikaci výrazných a opakujících se tendencí. Modifikované hodiny byly zaznamenány jak v bezprostředních reflexích autorky, tak prostřednictvím žákovských výstupů (autentických důkazů o učení).<sup>32</sup>

### 6.1 Čtenářská charakteristika žáků SOŠ: polostrukturované rozhovory

V této části výzkumu se zaměřujeme na zjišťování čtenářských charakteristik a postojů ke čtení žáků odborných škol. Jak zdůrazňuje Alena Zachová, pro pedagogickou praxi je zásadní pochopit, jak mladí lidé přistupují nejen k psanému textu: „Jestliže po současné nejmladší generaci vyžadujeme dovednosti a znalosti, které jsme si zvykli již považovat za klasické, musíme vědět, jakou hodnotu oni sami přikládají psanému lineárnímu textu. Musíme vědět, jakou hodnotu dnešní mládež přikládá beletristickému textu a kde všude se s textem během dne setkává“ (Zachová a kol., 2012, s. 55), ale i k jeho recepci a čtení v rozličných kontextech. Kromě jejich schopností recepce lineárního textu je zapotřebí poznat, jak žáci reagují na různé formy textu a jak tyto zkušenosti ovlivňují jejich čtenářské návyky a schopnost interpretovat informace, stejně jako je zapotřebí zmapovat, nakolik si uvědomují a reflektují své aktivity v digitálním prostředí.

V rámci polostrukturovaných rozhovorů jsme se proto jednak zaměřili na to, jaké zkušenosti mají respondenti se čtením tradičních lineárních textů (beletristických, ale i populárně naučných, zpravodajských apod.), nakolik je čtení součástí jejich každodenního života a jaké čtenářské návyky mají. Jednak jsme se pokusili propojit tyto poznatky se sebereflexí žáků v digitálním prostoru a se čtením médií, která běžně zůstávají stranou výzkumů čtenářství (sociálních sítí atp.),<sup>33</sup> neboť se domníváme, že právě takové čtení je u mladší generace čím dál častější. Další série otázek se týkala čtení v rámci školní docházky. Na základě těchto zjištění lze hledat konkrétní cesty, jak můžeme přizpůsobit výuku literatury, aby motivovala žáky k

---

<sup>32</sup> Příklady výstupů uvádíme v popisu jednotlivých lekcí (kapitoly 6.2.2.1–6.2.2.5).

<sup>33</sup> Srov. „Výzkum se týkal textů veřejné povahy, nikoli tedy e-mailů, facebookových statusů atd.“ (Trávníček, 2023, s. 43).

větší angažovanosti a vědomému rozvoji jejich čtenářství, čehož jsme následně využili při přípravě druhé fáze výzkumu – modifikovaných hodin ČJL.

### 6.1.1 Realizace rozhovorů

První fáze výzkumu zahrnovala provedení polostrukturovaného rozhovoru s každým jednotlivým respondentem, celkem jich bylo realizováno 18, přičemž každý trval mezi 13 až 20 minutami. Všechny rozhovory byly realizovány v průběhu dubna 2024 v prostorách školy, nahrány pomocí diktafonu v mobilním telefonu a následně manuálně přepsány do textového editoru.

Uskutečnění rozhovorů bylo umožněno díky podpoře a spolupráci kolegů z pedagogického sboru – část respondentů měla v době konání výzkumu běžnou výuku. Někteří z respondentů též dorazili ve svém volném čase, případně sami nabídli k využití dobu čekání na pohovor s ředitelem školy (součást přijímací zkoušky na nástavbové maturitní studium)<sup>34</sup>. Rozhovory probíhaly ve vymezeném prostoru učebny, kde byla vytvořena přátelská atmosféra. Vzájemná důvěra mezi učitelkou a žáky umožnila otevřenou a upřímnou komunikaci, jak dokládá závěr rozhovoru s Terezou:<sup>35</sup>

*C: Tak jo, děkuju, Terko.*

*T: Neni za co, snad sem vám pomohla nějak...*

*C: Rozhodně. Možná jenom, nechcete něco doplnit k tomu, o čem sme mluvily? Jestli vás nenapadne ještě něco?*

*T : Ty jo, asi ne, asi sem, myslim si, já sem se snažila mluvit co nejvíc, aby vám to nejvíc pomohlo. Nikdy nejsem tak moc jako vyprávěčná, ale aby vám to nějak... myslim si, že sem řekla asi všechno, v životě sem takhle nemluvila, strašně moc.*

Přízpůsobeno bylo samotné prostředí učebny – žádný rozhovor se nekonal v kmenové učebně oné třídy; ve sklizeném prostoru byly připraveny k sezení dvě židle naproti sobě (mezi nimi stála lavice). Každý respondent dostal na výběr, na které místo se usadí, teprve poté si přisedla dotazující.

Nahrávky rozhovorů byly následně přepsány do programu MS Word, jména účastníků byla ve všech materiálech nahrazena anonymizačními jmény. Pro přepis byla uplatněna pravidla

---

<sup>34</sup> Z dané třídy se na nástavbové maturitní studium hlásila naprostá většina žáků. Někteří z respondentů (poskytující rozhovor v onen den) byli sice z pohovorů s ředitelem školy poněkud nervózní, nicméně účastnit se v té chvíli výzkumu bylo jejich dobrovolné rozhodnutí. Domníváme se, že část z nich ocenila, že se jim nabídl způsob, jak si zkrátit čekání.

<sup>35</sup> Podobných verbalizovaných projevů bylo zaznamenáno několik – a to před, v průběhu i po skončení celého výzkumu.

vycházející z *Manuálu pro přepisovatele nahrávek do korpusu Dialog*<sup>36</sup> s drobnými úpravami. Jedná se o doslovnou transkripci zaznamenávající zejména obsahovou stránku rozhovorů, jak byly zachyceny na audionahrávkách. Přepis zachovává nespisovné tvary slov (koncovky, podmiňovací tvary sloves, protetické v, tvary slovesa být jako *sem, sme*) tak, jak byly mluvčími vyřčeny. Rozlišuje též vyslovovanou kvantitu hlásek (*nevím, myslím*). Přepis zachycuje pauzy, klesání a stoupání hlasu, stejně jako neverbální projevy mluvčích, ale v jejich vyznačování se může jevit nedůsledným ve snaze dosáhnout co nejvyšší míry srozumitelnosti obsahu.

C	označení mluvčí (autorka výzkumu)
A, B, D, E, F, H, CH, I, J, K, L, M, N, O, P, R, S, T, V	označení mluvčích (počáteční písmena smyšlených jmen jednotlivých respondentů)
[nevím] [v té]	simultánně pronesené pasáže
=	okamžité navázání na repliku partnera
<u>Z</u> ase	zdůraznění slabiky/slova
a:le:	výrazné protažení hlásky
e ee eee eh ehm em hm mhm ehe e-e	hezitační a responzní zvuky
(.) (..) (...)	pauza (podle délky)
?	výrazné stoupnutí hlasu
,	mírné stoupnutí hlasu
.	klesnutí hlasu
mon-	nedokončení slova

<sup>36</sup> KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*. 2006, 43(3-4), s. 18-51. Dostupné z <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89>.

(ale)	předpokládaný, ne zcela srozumitelný výraz
( )	nesrozumitelný výraz
((směje se))	komentář přepisovatelky
xxxx, yyyy, xy	konkrétní pojmenování činností typických pro obor studovaný respondenty – cenzurováno pro zachování anonymity

*Tabulka 2 Seznam transkripčních značek<sup>37</sup>*

---

<sup>37</sup> Převzato a upraveno z Kaderka a Svobodová, 2006, dostupné z <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89>.

### 6.1.1.1 Rozhovory: zpracování dat

Rozhovory odhalily, že ačkoli se žáci ve výuce často jeví jako homogenní skupina reagující na texty a výukové situace podobným způsobem, jejich individuální zkušenosti s četbou a vnímáním textů se značně liší. Přesto se v jejich výpovědích objevují opakující se prvky, které lze interpretovat jako obecné tendence ovlivňující vztah ke čtení. Mezi tyto tendence patří například vzpomínky na předčítání v dětství, sdílené zkušenosti s konkrétními knižními tituly, přístupy k výuce literatury či hodnocení čtení jako aktivity.

Na základě otevřeného kódování bylo vymezeno šest tematických okruhů, které slouží jako rámec pro další analýzu:

1. Čtenářské začátky
2. Kniha – objekt
3. Čtenářské návyky a formulovaná stanoviska ke čtení
4. Škola a čtení
5. Komplikace při čtení
6. Čtení v asociacích

Každý okruh zahrnuje několik konkrétních kódů vzešlých z otevřeného kódování, ty zachycují konkrétní projevy a tendence. Kompletní seznam kódů uvádíme v příloze.

Při analýze dat jsme se zaměřili zejména na obecné tendence, jež propojují zkušenosti jednotlivých respondentů, a tak odrážejí širší vzorce vztahu ke čtení. Popis zjištěných poznatků jsme strukturovali podle vymezených tematických okruhů, přičemž vycházíme z předpokladu, že postoj ke čtení je výsledkem souhrnu předchozích zkušeností.<sup>38</sup>

### 6.1.2 Čtenářské začátky: vzpomínky na předčítání a první čtenářské zkušenosti

Při zkoumání postojů ke čtení u žáků učebních oborů se nejprve soustředíme na to, jaké čtenářské zkušenosti a návyky si osvojili v dětství a jak tyto rané vlivy zapůsobily na jejich současný vztah ke čtení. Z rozhovorů jednoznačně vyplývá, že předčítání od členů rodiny bylo významnou součástí dětství většiny respondentů. Často se opakovalo v pravidelných denních rituálech, zejména před spaním. Předčítání mělo nejen relaxační, ale také emocionální funkci: „já sem si vždycky prostě lehla, mamka přišla a začala mi prostě číst pohádku, že jsme to měly tak jako nastavený jako večerní, takovou jako rutinu. Vždycky mi to přečetla, pak mi dala pusku na dobrou noc a šla sem spát“ (Andrea). Podobné zážitky se opakovaly: „babička mi četla, před

---

<sup>38</sup> Viz kapitolu 1.2 *Postoj ke čtení*.

každým spaním sme měly takovej rituál, že vždycky mi četla nějakou pohádku, kterou sem chtěla“ (Tereza).

Vzpomínky na společné předčítání byly u většiny respondentů konkrétní a poměrně jasné, řada z nich si vybavovala i tituly, které jim byly předčítány, a svůj vztah k nim: „Dášenu hodně, tu sem měla ráda, jako tu starou verzi ještě“ (Barbora); „většinou takovýty Disney knížky s vobrázkama a i sama sem si je četla, že sem si vždycky je vytáhla a třeba jenom koukala na ty vobrázky, to sem fakt byla malinká. A nejradší sem měla Ariel, malou mořskou vílu“ (Klára). Někteří respondenti spojovali předčítání i s konkrétními zlomovými zážitky z dětství: „a pamatuju si, že když mi babička četla knížku, tak sem vlastně zjistila, že Ježíšek neexistuje“ (Františka).

Respondenti také zdůrazňovali, že tato zkušenost podporovala jejich pocit bezpečí a uklidnění: „díky tomu nemyslí na to, že může mít třeba nějaký to strašidlo pod postelí, toho sem se vždycky bál jako malej, takže vždycky mi mamka nebo taťka četli pohádky a většinou sem jako usnul“ (Jakub). Pro část respondentů se předčítání stalo prostředkem navazování vztahu se členy rodiny, jako když s Petrem tatínek četl, aby mohli sdílet společné zájmy: „on mi hodně čet o vesmíru, o planetě, i vlastně mytologický věci, jako mytologii, kterou měl rád a mě docela taky zajímala.“ Několik výpovědí zdůrazňovalo, že předčítání nebylo jen rutinou, ale také zdrojem společně prožívané radosti a příležitostí k rozvoji fantazie.

Většina respondentů na tuto zkušenost vzpomínala pozitivně, a to zejména na samotný akt předčítání bez ohledu na konkrétní text: „vono to bylo jakože sem většinou usnul při prvních dvou odstavcích, ((pousměje se)) ale bavilo mě to“ (Martin). Jiní vedle hodnocení samotného předčítání tematizovali jistou nostalgii s ním spojenou: „hezký, jako klidně bych si to nechala číst i teďka, do takových těch dětských let bych se vrátila“ (Olga). Znamky této nostalgie byly výrazné ve způsobu, kterým respondenti o předčítání vypovídali – většina z nich se bezděčně usmívala, zjemnili hlas.

Navzdory podobnostem však předčítání neprobíhalo pokaždé stejně. Nejpatrnější rozdíly lze vysledovat v tom, kdo vlastně četl – někteří jaksí automaticky zmiňovali rodiče, u jiných to byli spíš další členové rodiny, ať už starší sourozenci: „pamatuju si, že ségra mi hodně četla, protože maminka hodně pracovala“ (Lenka), nebo prarodiče: „ale jenom babička teda“ (Tereza).

Ne všichni respondenti měli z předčítání intenzivní zážitek. Například Christian konstatoval, že si je sice vědom předčítání, ale bližší vzpomínku si nevybavuje. Robin prohlásil, že s předčítáním zkušenost spíše nemá nebo si na ni nevzpomíná.

Pro mnohé respondenty bylo předčítání impulsem k vlastním pokusům o čtení. Někteří předčítající tento návyk budovali záměrně: „vona si se mnou sedla a ukazovala mi jakože ty písmenka: a co to je, že jo, a vždycky mi to přečetla a ukazovala to“ (Vanesa); „babička mě nutila číst jí zpátky“ (Tereza). Některé rodiny aktivně podporovaly čtenářské aktivity a zapojovaly děti do společného čtení, což posléze přerostlo v záměrné společné učení se číst. Několik respondentek (zejména ty, jež i v jiných oblastech konstatovaly ke čtení pozitivnější postoje) samo sledovalo propojení mezi předčítáním a pozdějším přístupem ke čtení: „nikdy tam nebyl žádný jako negativní vztah ke čtení, právě mi přijde, že děda mi hodně rozvíjel ten kladnej vztah, abych se tomu i potom věnovala“ (Sandra).

Naopak někteří respondenti s dyslexií či jinými diagnostikovanými potížemi popsali snahy o společné čtení jako méně pozitivní zkušenost, často poznamenanou pocitem selhání: „jelikož moje dyslexie, dysgrafie, tak moje čtení je takový, no prostě desetiletýho dítěte, takže moje čtení v tu dobu prostě nebylo čtení, bylo to takový koktání“ (Dana). Negativní zkušenost z počátků samostatného čtení se ve výpovědích variovala, někteří opakovaně nedokázali dočíst knihu dál než za začátek, jiní popisovali potíže se soustředěním.

Předčítání bylo většině respondentů blízké, pozitivní vzpomínky na tuto aktivitu potvrzují její význam nejen pro budování vztahu k literatuře, ale také pro rozvoj emocionálních vazeb v rodině. Nicméně se ukazuje, že samotné předčítání automaticky nevedlo k dlouhodobému pozitivnímu vztahu ke čtení – navzdory podobnosti výpovědí o předčítání se následný vývoj u jednotlivých respondentů značně různí.

### 6.1.3 Kniha – objekt: otázka vlastnictví

V předchozí kapitole jsme sledovali, jak bylo čtení v dětství respondentů zakomponováno do jejich rodinného prostředí, přičemž kniha zaujímala klíčovou pozici nejen jako nástroj pro předčítání, ale i jako symbol rodinných rituálů a společně tráveného času. Objekt knihy byl tedy v jejich dětství přítomný a měl pro mnohé silný emocionální význam. Jak se však vztah k materiální podstatě knihy vyvíjel v průběhu jejich dalšího života?

Data ukazují, že přístup k matérii knihy – tedy k fyzické existenci knih jako objektů – se v současnosti u respondentů různí. Tuto skutečnost dokládají jejich výpovědi o vlastnictví knih a přístupu k nim. Někteří respondenti knihy vnímají jako cenný majetek, symbol osobní identity nebo zájmu a mají k nim citový vztah: „já mám postel a naproti tý posteli mám komodu s televizí a okolo toho mám hrozně moc knížek, fakt tam mám třeba sto knížek“ (Lenka). Jiní vnímají knihy jako nástroj pro rozvíjení osobních zájmů: „dostal sem většinu dárkem a většinu sem koupil, když mě zaujala nějak, (...) teda ty vo tý astrologii, mám knížky o Hawkingovi, co se odehrávalo v Kolumbii třeba, jako historie, co se týče drog...“ (Jakub). Pro další jsou knihy

statusovým symbolem nebo projevem rodinné identity: „minimálně sto padesát, protože máma tam má nahoře knížky, který sou ještě starší, než je moje máma, než vy, než všichni takle. (...) Ale má to hodnotu, takže vona to nechce prodat. Má tam hodně cenný knížky, i první vydání některých“ (Dana).

Na druhé straně stojí respondenti, kteří k vlastnictví knih přistupují s nezájmem nebo dokonce odporem: „vůbec, já... já nemam to rád, nebaví mě to, knížky“ (Robin). Tento rozdíl v přístupu lze pozorovat i ve výpovědích o tom, kde se knihy doma nacházejí a jaký význam jim je přiřkládán – od organizovaných knihoven po knihy uložené v přístěncích nebo zašantročené v šuplících.

Analogicky k hodnocení vlastnictví knih se respondenti vztahovali k vnímání knihy jako dárku. Všichni si dokázali vzpomenout na situaci, kdy knihu jako dárek dostali, přičemž naprostá většina z nich pojmenovávala nutnost, aby daná kniha byla pečlivě zvolena vzhledem k preferencím obdarovaného: „jako jo, udělá mi to radost, když je to jako nějaká knížka, co mě fakt jako zaujme, zajímá“ (Andrea). Na druhou stranu se v hodnocení knihy jako dárku začínalo projevovat celkové negativní naladění vůči čtení, a tak se mezi výpověďmi několikrát variovalo, že je sice příjemné dostávat dárky, ale: „jelikož knihy nečtu, tak je to pro mě něco, co úplně by se mi zbytečně válelo doma“ (Barbora). Celkově respondenti vnímají knihy jako dárek převážně pozitivně, ačkoliv radost z nich často závisí na míře souladu s jejich zájmy a momentální motivací ke čtení.

Významným dílem do této kapitoly zapadají také veřejné knihovny, které představují přístup k objektu knihy mimo kontext vlastnictví. Někteří respondenti vzpomínali, že v dětství nebo na základní škole do knihovny pravidelně chodili: „já sem měla i permanentku do knihovny, takže sem tam chodila, když sem byla na základce, skoro každý den“ (Andrea). U dalších však návštěva knihovny byla spíše povinností spojenou s požadavky školy: „musela sem. My sme měli pravidelný čtenářský deníky, (...) dycky třeba tři dny předtim, než sem to měla psát, tak sem si šla pro knížku“ (Olga). Pro některé byla knihovna prostředím spojeným s komunitními aktivitami: „sme se tam scházeli“ (Christian). Na druhou stranu několik respondentů přiznalo, že do knihoven chodilo minimálně, nebo vůbec i v dětství.

Z rozhovorů je patrné, že v současnosti není knihovna pro žádného z respondentů navštěvovanou institucí. I v minulosti její role závisela na rodinném nebo školním prostředí, které tuto aktivitu podporovalo, v současnosti už však stojí zcela mimo okruh zájmů.

Knihy jako objekt však zůstává součástí života většiny respondentů ve formě vlastnictví, byť v různých podobách – pro některé má stále emocionální a kulturní hodnotu, pro jiné je spíše dekorativním předmětem nebo vzpomínkou na dětství. Tento závěr naznačuje, že zkušenosti

z dětství (například nabízení či darování vhodných knih) mohou hrát klíčovou roli v utváření dlouhodobého vztahu ke knihám. Pokud je kniha vnímána pozitivně již v dětství, existuje větší pravděpodobnost, že si k ní člověk uchová alespoň určitý respekt nebo zájem i v pozdějším věku, i když čtení knih už nemusí být součástí jeho života.

#### 6.1.4 Čtenářské návyky a formulovaná stanoviska ke čtení: typologie čtenářů knih

V předchozí kapitole jsme se věnovali významu knih jako objektů, tedy aspektu, jenž zrcadlí individuální čtenářské preference a emocionální vazby. Nyní se zaměříme na samotné čtenářské návyky respondentů – jak, kdy, proč (a jestli) knihy čtou.

Čtení knih (tedy standardizovaná forma čtenářství) ve výpovědích respondentů výrazně dominuje – najdeme zde celou škálu vztahování se: ať už jako k běžně realizované činnosti, nebo naopak k vnějšími okolnostmi vynucovanému požadavku, vůči němuž je zapotřebí se vymezit. Na základě analýzy dat jsme identifikovali čtyři základní typy čtenářů knih, kteří se liší svým vztahem ke čtení, frekvencí této aktivity a motivacemi, které je ke čtení vedou, stejně jako schopností formulovat postřehy o své čtenářské zkušenosti. Tato typologie si neklade za cíl rozdělit jednotlivé žáky do skupin, nýbrž syntetizovat rozmanité postoje a přístupy (od nadšeného zapojení po úplné odmítání čtení knih jako volnočasové aktivity), přičemž předpokládáme určitou míru prolínání jednotlivých typů.

**Zapojený čtenář** se vyznačuje silnou vazbou ke čtení a literatuře, která je integrální součástí jeho života. Tito čtenáři pravidelně sahají po knihách, které je tematicky zajímají, a své zážitky s četbou často sdílejí. Čtení vnímají jako zdroj potěšení, relaxace i intelektuálního obohacení. Tento typ čtenáře vykazuje schopnost hluboké reflexe přečteného obsahu a dokáže konkrétně a zaujatě hovořit o knihách: „baví mě to číst, myslet na to, dyž se nad tím, nad těma pár řádkama zamyslíte, tak vám to dává strašně prostě velkej význam, že byste vo tom dokázali mluvit třeba hodinu“ (Jakub); i o samotném procesu čtení, svých preferencích, schopnostech, hodnotě, kterou ve čtení spatřují: „mně se líp čte z telefonu než z knížky, mi přijde. Že já si i několik knížek kupovala na telefon a ty sem přečetla během dvou dnů“ (Klára). Významnou motivací je pro ně možnost rozšiřovat si obzory a získat nové poznatky, přičemž jejich čtenářský repertoár zahrnuje jak beletrii, tak populárně naučnou literaturu. Knihy sami záměrně vyhledávají a pořizují si je.

**Příležitostný čtenář** sahá po knihách nepravidelně, často v závislosti na momentálních podmínkách, jako je dostupný čas, nálada nebo vnější okolnosti: „mám takový vobdobí, že čtu a potom nečtu. Podle počasí, když jako prší a je hnusně venku, tak si doma lehnu do postele a

budu číst“ (Hana). Čtení není jejich prioritní aktivitou, ale může se stát prostředkem k relaxaci nebo zábavě, zvláště v situacích, kdy nemají jiné možnosti: „ale já mám někdy po večerech náladu, že prostě mě nic nebaví a potřebuju se uklidnit třeba, tak někdy si čtu“ (Irma). Tito čtenáři obvykle nemají silně vyhraněné preference, ale jejich vztah ke čtení není negativní. Často narážejí na neschopnost pojmenovat konkrétní faktor, který je při čtení zaujal: „mě hrozně... já vlastně ani nevím! ((rozpačité se zasměje)) Asi ta napjatá situace tam mě jako baví“ (Sandra), a uchylují se k nejasným formulacím: „pro mě to je líp podaný“ (Dana). Typicky se k literatuře vracejí po delších přestávkách, přičemž čtení považují za příjemný doplněk jiných volnočasových aktivit. Zároveň ale dokážou čtení vztáhnout ke konkrétnímu přínosu, ať se jedná o rozvíjení jazykových schopností (u žákyně s odlišným mateřským jazykem), nebo záměrné dohledávání zdrojů k aktuální potřebě: „protože sem psala Samostatnou odbornou práci, tak to sem tam vyhledávala nějaký pojmy“ (Olga).

**Nepravidelný čtenář** vykazuje výkyvy v zájmu o čtení, přičemž období, kdy čte, nejsou příliš častá. Čtení pro něj není pravidelnou aktivitou a většinou k němu přistupuje impulzivně, na základě vnějších podnětů, z nichž nejsilnější je závazné doporučení: „knížka vod mého strejdy, kterou mi pučil, a řekl mi, ať ji přečtu za celou- za týden. Zvládl sem to ((pyšně)) a byla to jako po dlouhý době vlastně v tom létě knížka, která mě bavila. I dyž sem lehce k tomu byl dokopanej, že ji musím přečíst“ (Christian). Jedná se i o zvědavost, v případě, že ji vzbudí někdo blízký: „protože děda teďka začal hodně číst, takže ten mi vo tom dycky vypráví, tak si to kdyžtak vod něj dycky pučím, že jako zkoumám, jestli je to zajímavý aspoň“ (Františka). Tento typ čtenářů si je schopen uvědomovat benefity spojené s četbou: „máma, jak čte jako hodně těch knížek, tak má větší slovní zásobu a já jí pak vůbec nerozumím“ (Andrea). Někdy narážejí na absenci knih, které by odpovídaly jejich čtenářským preferencím, snadno se od čtení nechají odradit nevhodně zvolenou četbou: „to mě prostě absolutně nebaví a nemám na to energii to číst vůbec. Že mě to tak nezaujme, nevtáhne mě to do děje, přečtu si dvě stránky a řeknu, tak to mě fakt nebaví“ (Vanessa). Mohou mít se čtením spojené příjemné prožitky: „knížku dočtu celou, ale pak mi zase trvá strašně dlouho, než se dostanu k další, i když vim, že mě to baví“ (Nela), ale bariéry jako nedostatek času nebo energie (dávají přednost jiným volnočasovým aktivitám) jim brání ve stabilním rozvíjení čtenářských návyků. Občas také reflektují dřívější období, kdy četli více, a porovnávají je se současným stavem.

**Uzavřený čtenář** čte jen velmi výjimečně, často pouze z povinnosti. Čtení není v jeho pojetí vnímáno jako smysluplná aktivita, a pokud po knihách sáhne, bývá to z vnějšího tlaku, například v rámci vzdělávacího procesu. Někteří v dětství zažili nátlak ze strany rodičů: „dyž sem byl menší, no tak mě docela nutili“ (Robin). Nemají nebo neznají své čtenářské preference a opakovaně konstatují své nečtení: „nečtu vůbec, takže já ani nějak nevím, o čem bych měla

jako ráda číst“ (Tereza). Nedokážou pojmenovat žádnou svou oblíbenou knihu (ani z dětství): „ne, nečtu vůbec teďka ((s nevěřícím uchechtnutím))“ (Martin). Tito čtenáři často deklarují, že nemají čas nebo že jim čtení nepřináší žádnou radost. Bývají poznamenáni opakovaným selháním při snaze nějakou knihu přečíst: „přečetla sem asi jenom z ní deset stran, a to sem takhle četla ty strany po měsíci, protože sem pak zapoměla, co tam jako je, tak sem zase četla znova deset stran, pak zase, zase se to opakovalo, nedočetla sem dál tu knížku. Což je docela smutný“ (Tereza); „a nikdy sem to nedočet, ani jednu“ (Robin). Jejich vztah k literatuře je spíše lhostejný nebo negativní, přičemž výrazně preferují jiné způsoby trávení volného času, například sledování videí.

Ve všech typech čtenářů se projevuje poměrně nízká míra schopnosti úmyslně si vyhledávat a vybírat četbu odpovídající konkrétním preferencím. Částečnou odchylku představují zapojení čtenáři, ale i ti zmiňovali cílené shánění knih spíše výjimečně. Celkově v rámci rozhovorů respondenti jmenovali 53 konkrétních knižních titulů (některé z nich byly zmíněny vícero respondenty – *Deník malého poseroutky* 8×, *Harry Potter* 4×, *Kytice* 4×).<sup>39</sup> Zajímavé jsou zde dva postřehy: mezi respondenty vynikají dvě žákyně (Klára a Lenka), které každá uvedly osm konkrétních titulů, což koresponduje s jejich celkovou výpovědní dynamikou (v různých kontextech projevovaly hlubší čtenářství než ostatní účastníci). Tato skutečnost potvrzuje dovednost zapojených čtenářů vztahovat se ke konkrétním zkušenostem s knihami. Dále se u poloviny (27) titulů jedná o literaturu pro děti a mládež, s níž respondenty často pojí pozitivní vzpomínky na předčítání.

### 6.1.5 Čtenářské návyky: čtou všichni?

Ačkoli jsme se dosud soustředili na čtení knih, je důležité uvědomit si, že čtenářství nelze v kontextu žáků středních odborných škol redukovat pouze na toto médium. I ti, kteří se sami označují za nečtenáře, vykazují ve svých výpovědích řadu aktivit, při kterých aktivně operují s texty. Považujeme za nezbytné rozšířit úhel pohledu a zobrazit čtenářství žáků SOŠ v širším kontextu. Při interpretaci dat jsme zkoumali, nakolik respondenti reflektují čtení (jako schopnost vnímat psanou formu jazyka a porozumět významu obsaženému v textu)<sup>40</sup> v různých situacích svého každodenního života a nakolik se mu věnují záměrně.

Z rozhovorů jednoznačně vyplynulo, že je čtení všudypřítomnou aktivitou. Většina respondentů dokázala bez většího přemýšlení popsat, co naposledy četli – výpovědi se navíc vztahovaly ke krátkému časovému úseku: „asi pět minut, než ste si vzala sem mě, psal sem si s

---

<sup>39</sup> Zahrnujeme i tituly zmíněné v kontextu dětského čtenářství. Kompletní seznam zmíněných knih uvádíme v *Příloze 6* včetně počtu zmínek a záznamu, kteří respondenti je uvedli.

<sup>40</sup> Viz kapitolu 1. 1 *Čtení*.

kamarádkou“ (Martin). Někteří dokonce tuto skutečnost sami reflektovali: „před dvaceti minutama ((směje se)) sme si tam s Nelčou četli nějaký příspěvek. Prostě každý den si čtete něco, ani vám to nedochází vlastně potom“ (Jakub).

Reflektované čtení lze na základě našeho pozorování rozdělit do několika základních kategorií: první označujeme jako **mimoděčné čtení ve veřejném prostoru** (to, jemuž se nelze ubránit, protože gramotný jedinec automaticky dekóduje písmena, která vidí napsaná): „na obchodech třeba, to si určitě přečtu, reklamy“ (Petr); „v metru třeba po takových těch sloupech, pak v autobuse, různě na zastávkách, dyž je něco nalepenýho“ (Tereza). Zachycení tohoto čtení se objevilo téměř u každého respondenta, mnozí jej navíc spojovali s účelnou orientací v prostoru a situaci: „na tramvaji, to čtu čísla, jaký je, čtrnáctkou potřebuju. Taky zastávky, že jo. Koukám, kdy už budu doma“ (Klára). Důležitým aspektem je zde každodennost a vysoká frekvence takového čtení.

Druhým nejčastěji reflektovaným je **čtení v digitálním prostředí**. Může se jednat o konzumaci publicistiky, jak zpravodajství: „dyž se něco stane, zase nějaký jako krimi nebo tak, tak to si přečtu, že támle se něco stalo“ (Lenka); „zprávy, tak to jo, to mě jakože baví si přečíst, fakt to mě jako baví vyloženě, že si kolikrát jako sednu k počítači a jdu jako na nějaký ty jako webový to, co se děje ve světě, to mě baví, to si čtu rád“ (Robin). Tak bulvárních médií: „o celebritách, třeba novinkách, co se nově teď bude dělat, nebo co kdo jako vyhrál“ (Františka); „dyž na mě něco jako fakt hustýho jako vyskočí, tak si du přečíst nějaký ten jako bulvár“ (Vanesa). Ale i různých zajímavostí, blogů atp.: „článek o holčině, která jela do Turecka do Antálie a to sme měli tam letět“ (Hana). Ačkoli si někteří respondenti záměrně vyhledávají, co by mohli číst, u většiny převažuje přístup: „když na mě vyskočí něco na Instagramu, co mě třeba zaujme, tak si to přečtu, ale není to, jakože bych to vyloženě vyhledávala“ (Nela). Jediným zmiňovaným rozcestníkem byly úvodní stránky webového vyhledávače (Seznam.cz) či internetového prohlížeče (Safari).

Všichni respondenti používají sociální sítě, konkrétně zejména Instagram a TikTok, ale čtení si v rámci těchto aplikací uvědomují jen někteří<sup>41</sup>: „dyž projíždím třeba TikToky a tam sou nějaký holky, který píšu na TikTocích něco, a mně to prostě nedává smysl, tak se podívám na ty komentáře“ (Irma). Stejně tak čtení při komunikaci přes mobilní telefon zmínila jen menší část respondentů: „dyž si píšu se svým klukem, tak dost čtu, musím číst“ (Dana). Ačkoli

---

<sup>41</sup> Ptali jsme se též, v jakém jazyce respondenti sociální sítě používají. Odpovědi se různily, nicméně většina se alespoň částečně pohybuje v anglojazyčném kontextu. Respondenti mezi vnímáním češtiny a angličtiny (až na záměrné vymezení Barbory: „dyž už to je fakt jako něco jako mimo Česko a nejde to přeložit, tak bohužel angličtina“) nepopisovali zásadní rozdíly.

respondenti tráví v digitálním prostředí nezanedbatelnou dobu z každého dne,<sup>42</sup> nechovají se v něm příliš vědomě a kriticky. Stejně jako si málokdy vybírají texty ke čtení, v minimální míře úmyslně volí či regulují obsah jimi sledovaný na sociálních sítích: „prostě scrolluju na TikToku a už ty videa pomalu ani nevnímám, ale prostě jedu“ (Nela); „co mi tam prostě padne, co to For you<sup>43</sup> vybleje, to se podívám“ (Olga). Někteří sice v rámci rozhovorů sami začali vysvětlovat, že si uvědomují rizika se sociálními sítěmi spojená: „zrovna ty sociální sítě zvyšují ten dopamin a vzniká na nich závislost, že jo“ (Sandra), ale ani tato konkrétní uvědomění nevedla ke změně jejich uživatelského chování. „Já si strašně uvědomuju, že v týchle době je to hrozně rizikový, že tady ty reels<sup>44</sup> a tady ty rychlý videa, tím strašně zkracuje dobu vnímání člověka, že vlastně se na to bude dívat mladej člověk a prostě hned je znuďenej, hned, hned se koukne, potřebuje se kouknout na další, protože mu to nedoplní ten dopamin. Ono to pro mě strašně zvyšuje výšku dopaminu, takže já si to moc uvědomuju a problém je, že já sem v tom chytlej taky“ (Petr).

Doplněním této neuvědomované konzumace (převážně audiovizuálního) obsahu je pak poslední zachycovaný typ čtení: **čtení s jasným cílem**, případně **čtení jako konkrétní nástroj**. Jedná se o jediný z reflektovaných způsobů čtení, který ze své podstaty vyžaduje záměrné rozhodnutí či nutnost jej realizovat. Takové čtení respondenti zmiňovali v kontextu zaměstnání a brigád: „dyž třeba jako dělám eeh uzávěrku“ (Irma); „máme takovou tu tabuli, tu dotykačku, víte, co myslím, jak tam klikáte, tak tam taky čtu, že jo“ (Robin). Nebo pro různorodé osobní účely – například zájmy: „ohledně jako auta svýho, že jako co tam jako můžu s tím přispět třeba do toho motoru, jinak jako nějaký inzeráty“ (Barbora); školní práce: „mám v telefonu stáhlý nějaký jako vyložene, že to sou bakalářský práce něčí a je tam vyložene hezky vypsany všechno“ (Nela); případně každodenní úkony: „du si udělat oběd třeba, tak čtu, co sem vzala za těstoviny a jó! Třeba jak dlouho se to má vařit“ (Vanesa). Tento typ čtení však byl zmiňován s nejmenší četností.

Z rozhovorů vyvstala překvapivá skutečnost, že většina respondentů se o svém čtení (či širším výběru přijímaného obsahu) téměř nerozhoduje vědomě. Ačkoli si někteří vybavují konkrétní texty nebo četby, které je zaujaly, u většiny reflektovaného čtení převažoval přístup pasivní konzumace toho, co jim bylo předloženo nebo co „na ně vyskočilo“ v online prostředí. Tato absence záměrného výběru zdrojů souvisí s obecnou nevyhraněností čtenářských preferencí, kterou respondenti opakovaně zmiňovali. Jak bychom si mohli volit, pokud nemáme

---

<sup>42</sup> Průměrný čas na 1 respondenta tvoří 5,94 hodiny, nejvyšší udávaná hodnota je 11 hodin, nejmenší 2–3 hodiny denně.

<sup>43</sup> Personalizovaná titulní strana v aplikaci TikTok – ukazuje uživateli obsah, který algoritmus vygeneroval přímo pro něj.

<sup>44</sup> Videá krátkého formátu (max. 90 vteřin) na sociální síti Instagram (obdoba obsahu, který zavedla sociální síť TikTok).

nastavená žádná kritéria, čím bychom se zabývat chtěli? Konzumace obsahu se stává nekončící honbou za něčím, co zabaví, zahltí pozornost diváka, a to bez ohledu na její přínos či smysluplnost: „sleduju takový ty videa, to, co má bejt vtipný a nedává to absolutně smysl, a sou to úplně největší kraviny, který mi vlastně k životu absolutně nejsou, a mně to jenom přijde vtipný, baví mě to“ (Vanesa). Tento přístup však přesahuje rámec sociálních sítí a odráží širší problém – neschopnost či neochotu kriticky hodnotit a selektovat, jaké informace do svého mentálního prostoru žáci SOŠ vpouštějí. Výpovědi ukazují, že omezená zkušenost s texty a z ní plynoucí absence definovaných čtenářských preferencí zbavuje respondenty schopnosti vědomého řízení svých inputů, což může přispívat k informační přesytenosti a ztrátě orientace v digitálním i reálném světě.<sup>45</sup>

Rozšířený pohled na čtení zahrnuje i schopnost čtenáře reflektovat text, který recipuje. Očekávali jsme, že se v analýze různých typů čtení projeví jednotlivé znaky z typologie čtenářů knih (např. že zapojení čtenáři dokáží interpretovat, analyzovat a hodnotit přečtené texty), ale rozhovory tyto dovednosti téměř nezachytily. Ukázalo se, že nejbliž ke schopnosti analyzovat a hodnotit přečtené texty se respondenti přiblížili, pokud dokázali ke čtení přistoupit primárně funkčně. Tyto závěry ukazují na nezbytnost pracovat ve vzdělávání se schopnostmi čtenářů vnímat hodnotu textu a rozvíjet dovednosti, které umožní překračovat hranici pouhé pasivní konzumace obsahu – posilování čtenářských schopností by mělo zahrnovat nejen schopnost porozumění textu, ale i vědomé řízení vlastního čtenářského výběru.

### 6.1.6 Škola a čtení: reflexe vzdělávacího systému

Dosavadní zjištění ukázala, že mnozí respondenti postrádají schopnost vědomě rozhodovat o svém čtenářském repertoáru a kriticky vybírat obsah, což přičítáme nedostatečnému rozvoji čtenářských kompetencí. Tyto kompetence by mělo formovat zejména školní prostředí.

Na základě výpovědí respondentů lze konstatovat, že čtení je běžně vnímanou součástí školního života, ačkoliv se jeho podoba a frekvence liší podle předmětu a způsobu výuky. Čtení se zde vyskytuje v různých formách – od čtení zadání na tabuli přes práci s učebnicemi a pracovními listy až po návody či odborné texty na praxích. Mnozí respondenti reflektovali čtení jako každodenní činnost: „prakticky všude, dyž učitel píše na tabuli, dyž si čtu nějaký zadání, v učebnici“ (Jakub), přičemž někteří zdůrazňovali jeho rutinní povahu: „každej den čteme, furt něco“ (Petr).

---

<sup>45</sup> Tato zjištění korelují se závěry Jiřího Trávníčka a zjištěními ze zprávy PISA 2019 – viz kapitolu 1.1.4 *Čtení v době internetu*.

Na druhé straně však respondenti často uváděli, že čtení ve škole nebývá systematicky zacíleno na rozvoj čtenářských dovedností. Převládající formou čtení je práce s texty sloužícími k zápisům nebo plnění úkolů, které mají především instruktivní charakter, spíše než aby rozvíjely kritické myšlení nebo porozumění textu. Výpovědi respondentů odhalují různorodé zkušenosti se čtením ve škole, přičemž jejich reflexe jsou rozptýlené a často vágní. Zmínky o čtení se týkaly široké škály předmětů (od odborných, jako technologie nebo materiály, přes očekávanou češtinu a angličtinu až po překvapivější – např. zdravotní věda).

Přesto však respondenti téměř nejsou schopni identifikovat situace, kdy by se ve výuce setkali s textem, jehož recepce by v nich probudila zájem. Někteří sice zmiňují, že je zaujaly úryvky z literárních textů: „líbilo se mi třeba, Krysaře sme probírali, tak to mě docela bavilo, že to bylo takový napínavý“ (Lenka), ale spíše výjimečně. Paradoxní se jeví, že několik žáků poznamenalo, že texty z přijímacích zkoušek<sup>46</sup> byly podle jejich názoru dobře srozumitelné a relevantní: „v češtině hrozně zaujal jeden text, kterej sme s nim měli pracovat (...) sem zapomněla, že vůbec píšu ty přijímačky“ (Sandra). Celkově respondenti dokládají, že jejich zájem o čtení ve škole je do značné míry podmíněn buď osobní relevancí textu, nebo způsobem, jakým je text představen: „nějaký ty vaše vobčas jsou jako zajímavý, ale většinou to jako není nějaký ten můj typ knížky, kterej bych si přečetla, ale vobčas mě to chytne“ (Nela), ale pozitivní zkušenosti nejsou příliš časté. Výpovědi dokládají také nezbytnost volby relevantních textů: „muselo by to být nějaký zajímavý téma, protože takový ty historický věci, co se udály třeba před sto lety, tak to upřímně nebaví nikoho, maximálně jenom takový ty šprtky“ (Barbora).

Zjišťovali jsme i to, jestli se respondenti ve své školní docházce setkali s institucionálním zájmem o svou osobní četbu; zda se ve škole o čtení diskutovalo – z výpovědí vyplývá, že takový zájem byl spíše okrajová záležitost: „možná tak po prázdninách, dyž se nás učitelky na češtinu ptaly, jestli sme si četli“ (Barbora). Významným faktorem, který ovlivňuje, jak respondenti příležitosti k diskuzi vnímali, je osobnost pedagoga a jeho přístup k výuce literatury. Někteří učitelé podle respondentů zaujímalí přímo negativní postoj: „na základce na to naše učitelka moc nebyla. Nechtěla moc učit tu češtinu, jí to nebylo blízky“ (Dana). Co se týče volné diskuze mezi spolužáky, ta byla spíše sporadická a omezená na konkrétní příležitosti: „my sme se se spolužákama vobčas bavili vo tom, co nás baví za knížky, že někdo řekl, že ho baví tohle, že jako to doporučuje“ (Andrea). Celkově však pro respondenty čtení nebylo běžným tématem rozhovorů ve výuce ani mimo ni.

---

<sup>46</sup> V době konání rozhovorů za sebou část respondentů měla čerstvou zkušenost s psaním jednotných přijímacích zkoušek, neboť si podali přihlášku na navazující nástavbový dvouletý obor.

Nejkomentovanější školní strategií pro rozvoj čtenářství se jednoznačně stala povinná četba, nejčastěji ve formě čtenářských deníků. Někteří respondenti popisují systém, kde byla pevně stanovena konkrétní díla, jež museli přečíst a následně zpracovat podle zadaných pokynů: „kdo byl autor, kolik to mělo stránek, vo čem to je, co mě na tom zaujalo, jaká byla postava hlavní nebo kdo byla moje oblíbená postava“ (Dana). Zadané tituly však většinou nehodnotili kladně: „prostě tam nebyly zajímavý knížky. To prostě byly starý knížky nebo nějaký dětský knížky a mě to nebavilo“ (Olga). Jiní měli volnější režim, kdy si mohli knihy sami vybírat v rámci určitého rámce, což bylo vnímáno pozitivněji.

Čtenářské deníky byly hlavním nástrojem, jak povinnou četbu kontrolovat (a zároveň přimět žáky přečtené knihy nějakým způsobem zpracovávat). Tyto úkoly však často působily na žáky náročně: „*Máj*, to mě nebavilo, jedna votázka z toho byla, co tím jako básník chtěl říct, a já sem v nějakejch dvanácti třinácti letech absolutně nevěděla, co vlastně jako ta učitelka po mně chce slyšet“ (Lenka),<sup>47</sup> zejména pokud pro ně zadané knihy nebyly atraktivní. Velká část respondentů tak přiznala, že se snažila povinnou četbu obejít: „někdy mě to nebavilo, tak sem se na to vykašlala, udělala sem to z internetu nebo zezadu tý knížky, to jako vim. Ale že by mě úplně bavilo číst, to moc ne-e“ (Olga). Někteří s pýchou vzpomínali na způsoby, jimiž dokázali přechytračit vyučující: „já to dokážu jako skomolit jinak, že to nepoznaj ty učitelé, jako z internetu, že dokážu udělat úplně ten samej smysl, co tam je jako napsanýho, ale jinak zformulovat. Takže to nikdo jako nepoznal“ (Barbora). Kladná přijetí povinné četby byla spíš výjimečná a formulovali je převážně zapojení čtenáři.<sup>48</sup>

Pro mnohé žáky se povinná četba stala spíše zdrojem frustrace než radosti z objevování literatury. Výběr knih, jejichž tematika často nekorespondovala s jejich zájmy, byl jedním z hlavních důvodů nezájmu: „to byly věci, co nikoho nebavily“ (Barbora). Podobně občas zmiňované prezentování knih před třídou bylo spojováno se stresem a zátěží: „jednou sem tam zkolabovala před třídou“ (Vanesa).

Se školním prostředím se u části respondentů pojí i další negativní zkušenosti se čtením. Mnozí v rozhovorech tematizovali hlasité předčítání před třídou – to bylo vnímáno jako stresující a ponižující. Mnozí respondenti zmiňovali nervozitu, strach z chyb a kritiku učitelů či výsměch spolužáků: „nemám ráda čtení před celou třídou, protože mi to hrozně znervózňuje“ (Barbora). Někteří uvedli, že se s těmito situacemi museli vyrovnávat i přes své diagnostikované poruchy učení, které nebyly školou respektovány: „vona jí jako máma řekla,

---

<sup>47</sup> Tato výpověď koreluje s problematikou pojednanou v publikaci *Jak se učí poezie* (Jindráček, 2024).

<sup>48</sup> Mezi pozitivně hodnocenými tituly opakovaně zazněla *Kytice* Karla Jaromíra Erbena: „na to, že to jsou básničky, tak to mě bavilo, zase jak to sou takový ne úplně lichotivý příběhy, tak to mě vždycky docela bavilo“ (Lenka).

že mám dyslexii a dysgrafii, vona jí dala i papíry na to a vona to ta učitelka neuznala a třeba mě schválně před třídou jako vytahovala a dělala si ze mě p- srandu“ (Dana). Zkušenosti se zesměšňováním nebo nezvládnutou podporou při čtení často vedly k pocitu studu a k negativnímu vztahu ke čtení. Náročnost této situace často zhoršoval dysfunkční třídní kolektiv, jehož výsměch kvůli chybnému čtení mohl ještě více prohloubit odpor k této aktivitě: „spolužáci se rádi vysmívali lidem, co číst neuměli“ (Sandra).

Z výpovědí respondentů vyplývá, že škola místo rozvoje čtenářství často působila jako odrazující činitel. U některých žáků docházelo k přímému zraňování – učitelé přehlíželi specifické potřeby žáků s poruchami učení, spolužáci zesměšňovali chyby při čtení a neempatický přístup mnohých pedagogů vedl k stresujícím čtenářským zážitkům. U většiny respondentů škola negativně ovlivnila jejich vztah ke čtení spíše nepřímo. Povinná četba často postrádala osobní relevanci, úkoly byly pro mnohé náročné či nesrozumitelné a výuka literatury zůstala odtržená od žité skutečnosti. Místo aby škola podporovala čtenářský růst, často způsobila stagnaci – čtení bylo vnímáno jako povinnost bez hlubšího významu, která jen posilovala lhostejnost nebo odpor k literatuře.

### 6.1.7 Komplikace při čtení: bariéry

Čtenářské zkušenosti respondentů byly významně poznamenány různými individuálními překážkami. Ty byly zmiňovány jak v kontextu školního prostředí, tak i při prostém hodnocení procesu čtení. Někteří respondenti poukazovali na diagnostikované poruchy, jako jsou dyslexie, dysgrafie nebo ADHD: „sem v tu dobu hodně se zadržával a učitelka stále mě napomínala a snažila se, ať jako čtu plynuleji, ale úplně mi to nešlo, jelikož mám dyslexii, dysgrafii a dysortografii“ (Christian). Další respondenti popisovali specifické problémy při samotném čtení, jako je přeskokování slov, potíže s udržením pozornosti nebo nesnadné zvládnání dlouhých textů: „furt se blbě soustředím, takže... pro mě to je pořád těžký“ (Petr). Jedna dívka dokonce popisovala neodhalenou vadu zraku: „to eště nikdo nevěděl, že mam mít brejle, takže sem to nedokázala přečíst ani ty espézetky třeba a mamka na mě řvala a nechápala ((směje se)) proč, že jsem úplně blbá, že to nepřečtu“ (Vanesa).

Ačkoli byly výpovědi o tíživých zkušenostech zjemňovány smíchem či ujišťováním, že se v současnosti vše zlepšilo, takové situace respondenty hluboce zasáhly. Vícekrát se ukázalo, že okolí (zejména rodina a škola) nedokázalo tyto individuální bariéry překonat a respondenty podpořit.

### 6.1.8 Čtení v asociacích

Na závěr každého rozhovoru jsme se tázali na tři konkrétní asociace se čtením spojené. Tyto se ukázaly být široce rozptýlené, od konkrétních prostředků a neutrálních slov až po výrazně emocionální nebo negativní konotace.

Nejčastěji zmíněným slovem byla jednoznačně **knih**a nebo knížka. K té se pak přidávají různá další média: časopisy, učebnice, články, noviny, ale i papír či písmena. Tyto asociace ukazují na silné propojení čtení s psaným textem.

Vedle toho se však v asociacích objevují i **emocionální náboje**. Někteří respondenti spojovali čtení s příjemnými činnostmi, jako je relaxace, pohodlí. Jiní uvedli asociace, které naznačují únavu nebo nezájem, a to buď obecně, nebo konkrétně vůči čtení ve škole: únavné, nuda, bolesti mozku. Některé odpovědi byly přímo vysvětleny širšími souvislostmi: „že mě to jako nebaví, dyž mě ta knížka nebaví, tak hm, tak prostě a je to z donucení“ (Barbora).

Zajímavé je, že čtení si respondenti spojovali i s širšími koncepty – kdy čtení není vnímáno pouze jako samostatná činnost, ale také jako nástroj nebo **prostředek k dosažení jiných cílů**: vědomosti, práce, zamyšlení, učení.

Celkově lze říci, že čtení pro větší část respondentů nepředstavuje jednoznačně pozitivní nebo negativní fenomén, ale spíše směs různorodě propletených asociací. Ty jsou formovány nejen jejich osobními zkušenostmi, ale také tím, jaké místo čtení zaujímá v jejich každodenním životě a ve škole – zde naplno vyniká ambivalentní vztah, který mnozí respondenti ke čtení mají.

Rozhovory s respondenty poskytly vhled do jejich čtenářských návyků, preferencí i postojů, čímž vytvořily rámec pro plánování a realizaci následné fáze – modifikované výuky. Prezentované výsledky ukazují nejen na pestrost individuálních zkušeností se čtením, ale především na obecné tendence a specifika, která ovlivňují přístup žáků nematuritních oborů k textům.

## 6.2 Realizace změn: čtenářsky orientovaná výuka

Zjištění z rozhovorů ukázala, že vzdělávací proces u zkoumaných žáků nenaplnil svůj potenciál jako prostředek rozvoje čtenářských dovedností a pozitivního vztahu k literatuře. Spíše naopak přispěl k odcizení od čtení – kvůli nevhodně zvoleným textům, formalistickému a odosobněnému nakládání s nimi, nedostatečné podpoře specifických potřeb, nebo kvůli neadekvátnímu nastavení povinné četby. Dosavadní výuka tak žákům nejen neposkytla adekvátní nástroje k vědomému výběru a interpretaci textů, nýbrž i v některých případech

posílila jejich negativní postoje k samotnému čtení. Druhá fáze výzkumu reaguje na tyto nedostatky návrhem a realizací modifikované, čtenářsky orientované výuky s cílem překonat identifikované bariéry a přiblížit čtení žákům. Pro řadu z nich tato zkušenost představuje poslední možnost, kdy jejich čtenářství může být v rámci formálního vzdělávání ovlivněno, neboť se nacházejí v závěrečném ročníku studia.<sup>49</sup>

### 6.2.1 Koncepce čtenářsky orientované výuky: východiska

Teoretický rámec čtenářsky orientované výuky je tvořen především poznatky z didaktiky literatury a českého jazyka. Za stěžejní považujeme zejména stanoviska Ondřeje Hníka, že výuka by měla vycházet z přirozených čtenářských činností, skládat se podobnou měrou z četby a tvorby „ve smyslu vlastní čtenářské aktivity žáků a studentů a její reflexe a vlastní tvůrčí aktivity žáků a studentů a její reflexe“ (Hník, 2021, s. 40), přičemž cílem není pouze analýza textu, ale také hledání jeho smyslu. Výuka by měla také podporovat čtenářské sebevědomí žáků, vytvářet: „takové prostředí, ve kterém se jednotlivci nebojí projevit své názory, chybovat a zkoušet různé cesty vedoucí k porozumění textu“ (Marková, 2020, s. 6).

V souladu s těmito východisky byla modifikovaná výuka zaměřena na **aktivní zapojení žáků**. Cílem bylo, aby žáci nejen pasivně přijímali informace, ale aby se sami podíleli na čtení, interpretaci a vyvozování závěrů z textu. Snažili jsme se výuku navázat na žákovské zkušenosti a nabídnout prostor pro vlastní reflexi a hledání osobního smyslu v literárních dílech.

Druhým pilířem byl **výběr textů**, které odpovídají zájmům a zkušenostem žáků. Jak upozorňuje Králíková (2020), vhodný výběr textů klade vysoké nároky na učitelovu orientaci v literárním kontextu a schopnost obhájit svůj výběr. Texty (a další zdroje) byly voleny tak, aby odpovídaly nejen věku a zájmům žáků, ale také jejich schopnostem, a aby podněcovaly jejich zvědavost a zapojení. Tento přístup reagoval na potřebu odklonit se od rigidního literárněhistorického přístupu<sup>50</sup> a pojmout čtení jako přirozenou součást života mladých lidí.

Výstavba jednotlivých hodin vychází z modelu E-U-R (evokace – uvědomění si informací – reflexe) a zahrnuje různé formy práce (individuální, skupinovou, hromadnou atp.). Při volbě konkrétních metod bylo čerpáno z pedagogických zkušeností autorky a souhrnného lexikonu *Moderní didaktika* (Čapek, 2015).

---

<sup>49</sup> Po získání výučního listu pokračovalo do nástavbového studia šest žáků ze zkoumané třídy, zatímco pro zbývajících dvanáct žáků znamenal tento okamžik ukončení jejich formálního vzdělávání.

<sup>50</sup> Výuka literatury je na zkoumané SOŠ standardně organizována chronologicky na základě tematických plánů stanovených předmětovou komisí (závazně pro všechny vyučující a obory).

## 6.2.2 Volba témat a textů: vztahování se

Náplň výzkumných hodin nevycházela pouze z analýzy rozhovorů, ačkoli právě ty představovaly rozhodující hledisko při volbě přístupu: zařadit texty a témata, jež by reflektovala každodenní realitu, zájmy a výzvy žáků. Základem výběru se tak stal důraz na vztahování se – tedy na schopnost propojit obsah textu s vlastními zkušenostmi, postoji a emocemi.

Při tvorbě konceptu výuky hrála důležitou roli vývojová psychologie, která zdůrazňuje potřebu mladých lidí zkoumat otázky identity, vztahů a hodnot (Vágnerová, 2012). Tyto aspekty jsou navíc charakteristické pro young adult literaturu, jejíž tematický okruh zahrnuje otázky dospívání, hledání místa ve světě nebo překonávání různých životních výzev. Ačkoli žádná z výzkumných hodin nepracuje přímo s tímto žánrem, bylo by možné v něm najít čtivo navazující na jednotlivá témata, jak naznačujeme níže. Při volbě témat byla zohledněna i konkrétní skupina respondentů – zahrnuli jsme nejen obecné preference mladé generace, ale i specifika konkrétní třídy.

V rámci plánování modifikované výuky jsme nejprve vymezili několik tematických okruhů, k nimž jsme navrhli výchozí zdroje<sup>51</sup> (a rozmysleli možné cíle a činnosti). Z časových důvodů však mohla být realizována jen menší část z nich.

Navržené okruhy:

- **Mezilidské vztahy** – pohled na různé aspekty milostných a přátelských vztahů prostřednictvím literárních textů a návazné vlastní tvorby, analýza konfliktů a jejich řešení, zobrazení vztahové dynamiky v literatuře, role komunikace a nedorozumění v literárních příbězích, kontrast idealizovaných a realistických pohledů na mezilidské vztahy.

Zdroje: *Ještě je co ztratit* (Těsnohlídek, 2013); *Soví zpěv* (Procházková, 2007); *Terapie sdílením* (Geislerová a Bakošová, 2018); *Vztahy a mýty* (Vojtko, 2020) ad.

- **Vzhled** – zkoumání ideálu krásy a tlaku na „správný“ vzhled, sebepřijetí, zobrazení tělesného ideálu v literatuře, role vzhledu jako motivu v literárních dílech, postavy reprezentující konflikt mezi vnitřním a vnějším světem, kritická reflexe popisu fyzických atributů v literatuře ve vztahu k charakteru a morálce.

---

<sup>51</sup> V žádném případě nemáme ambici vytvořit uzavřenou sbírku podkladů; naším cílem je pouze nastínit možný směr úvah o obsahu výuky českého jazyka a literatury na středních odborných školách, který lze dále rozvíjet a doplňovat dle individuálních preferencí.

Zdroje: podcast ČRo *Sádlo*, povídka *Jen holé kosti* (Enríquez, 2016), *Bez vlasů* (Drahoňovská a Jislová, 2020) ad.

- **Drogy** – reflexe kulturních obrazů, konfrontace uměleckých textů s reportážními výpověďmi, formulace osobních postojů, diskuze o společenských stereotypch a stigmatizaci, analýza příčin a důsledků závislostí, role médií a literatury v utváření představ o drogách.

Zdroje: *Piko: junkies' lives matter = na životech fetišáků záleží* (Rychlíková a Šplíchal, 2022), texty současných českých hudebních interpretů např. (Smack ft. Ca\$hanova Bulhar: *Dobrý den*; Plastic ft. Lil Pawlie: *MDMA & EXTÁZE*; Grey256 ft. maxipejsek, Psycho Rhyme: *Praha II* aj.), *Jmenuji se Alice* (Březinová, 2018) ad.

- **Emoce** – zobrazení pocitů v literatuře, schopnost textu evokovat a zprostředkovávat emocionální prožívání, význam emocí pro literární interpretaci, jejich role ve vývoji postav a příběhu, vliv emocí na čtenářskou zkušenost.

Zdroje: *Srdcovka* (Jislová, 2023), *Mapy mých pocitů* (Landmann, 2021), *Mojenka* (Stehlíková, 2021), *Fánek hvězdoplavec* (Šrámková 2022) ad.

- **Hledání vlastního místa ve světě** – zkoumání toho, co formuje jednotlivce, reflexe pozice dospívajícího člověka vůči budoucnosti, otázky identity a seberealizace, vliv společnosti a rodiny na utváření osobnosti, hledání smyslu života a individuálních hodnot, konfrontace osobních cílů s vnějšími očekáváními, role literatury jako prostředku pro porozumění sobě samému.

Zdroje: *Nazí* (Procházková, 2009), *Tanec trosečníků* (Procházková, 2006), *Rekrut 244* (Tichý, 2022), *Nícení* (Myšková, 2012), *Klub divných dětí* (Soukupová, 2019), *Rozložíš paměť* (Torčík, 2023) ad.

K okruhům vymezeným prostřednictvím tematického zaměření je zapotřebí připojit i specificky čtenářskou aktivizační metodu:

- **Dílna čtení** – prostor pro individuálně zvolené čtení a jeho reflexi ve výuce, podpora čtenářské autonomie, poskytnutí knih různých žánrů a tematických okruhů, sdílení čtenářských zážitků se spolužáky, diskuze o knihách, otevřená komunikace a spolupráce, objevování nových perspektiv v literatuře.

Modifikovaná výuka byla realizován během dvou týdnů na konci května 2024, přičemž tyto dva týdny teoretického vyučování na sebe přímo nenavazovaly, byly přerušeny týdnem praxí. V jednom z nich navíc na škole probíhaly ústní maturitní zkoušky – 2 výzkumné hodiny

proběhly za autorčiny nepřítomnosti se suplováním dvěma kolegy. V rámci výzkumu bylo realizováno 7 vyučovacích hodin, přičemž dvakrát byly spojeny dvě hodiny do delšího bloku (tzn. uskutečněno bylo 5 jednotlivých lekcí):

1. Vztahy
2. Drogy v současném českém rapu
3. Drogy – reportáž
4. Emoce
5. Dílna čtení

Vzhledem k fragmentárnímu charakteru výuky (žáci byli zvyklí vnímat každou hodinu jako oddělenou jednotku) byla každá výzkumná hodina vystavěna jako samostatný celek. Následující popis výuky se soustředí na stěžejní momenty a činnosti, jež ilustrují využitě přístupy a metody (včetně pozorovaného bezprostředního přijetí žáky).

### 6.2.2.1 Vztahy: téma hodiny i hybatel dění ve třídě

Cílem lekce bylo otevřít téma milostných vztahů; prostřednictvím recepce populárně naučného textu (vybraných 5 kapitol z knihy *Vztahy a mýty*) a následného sdílení se spolužáky dostali žáci možnost zamyslet se nad svými názory na vztahy, nad tím, jak je ovlivňuje okolí, a co sami od partnerských a přátelských vztahů očekávají. Žáci byli vedeni k uvědomění si vlastních hodnot, hranic a potřeb ve vztazích. Žáci měli příležitost setkat se s knihou v roli zdroje relevantních informací.



Obrázek 1 Slovní mrak – vztahy

1. Evokace: slovní mrak – hodina byla zahájena projekcí slovního mraku (Obrázek 1), žáci byli vyzváni, aby si vybrali slovo, které s nimi rezonuje, a sdíleli se třídou, proč si jej vybrali. Volby měly různé motivace – od vážných po humorné: „haha, sex!“ – a přispěly k uvolněné atmosféře.
2. Uvědomění: četba vybraných kapitol z knihy – každá dvojice žáků obdržela okopírovanou kapitolu z knihy *Vztahy a mýty* (Vojtko, 2020). Texty se zaměřovaly na různé aspekty vztahů (jednalo se konkrétně o kapitoly: I. Nekonečné štěstí; II. Konejšivá komunikace; III. Láska jako prášek proti bolesti; XI. Digitální láska; XII. Hořkosladký sex). Úkolem dvojic bylo samostatně přečíst text, ve dvojicích prodiskutovat jeho sdělení a zaměřit se na klíčové myšlenky, které následně sdílely se třídou. Žáci měli možnost odejít pracovat na chodbu/do prázdné učebny, aby se mohli lépe soustředit.
3. Reflexe – shrnutí a diskuze. Po návratu do třídy dvojice prezentovaly své shrnutí a reflektovaly, co je zaujalo nebo co si uvědomily. Diskuze byla živá a místy emotivní – téma vztahů oslovilo většinu žáků. Na závěr každý napsal na lepící papírek ve tvaru srdce, co si z hodiny odnáší (v reflexi se objevily různé typy výpovědí, od vágního: *„zajímavé a důležité o tom mluvit více v hodinách,“* přes obecné *„komunikace je důležitější než si myslíme“* po konkrétní stanoviska vyplývající z recipovaného textu: *„láska je pro nás velká potřeba.“* Jedna respondentka reflektovala nepříznivou atmosféru v kolektivu: *„necítím se komfortně v této třídě. Nic nemám. Omlouvám se.“*

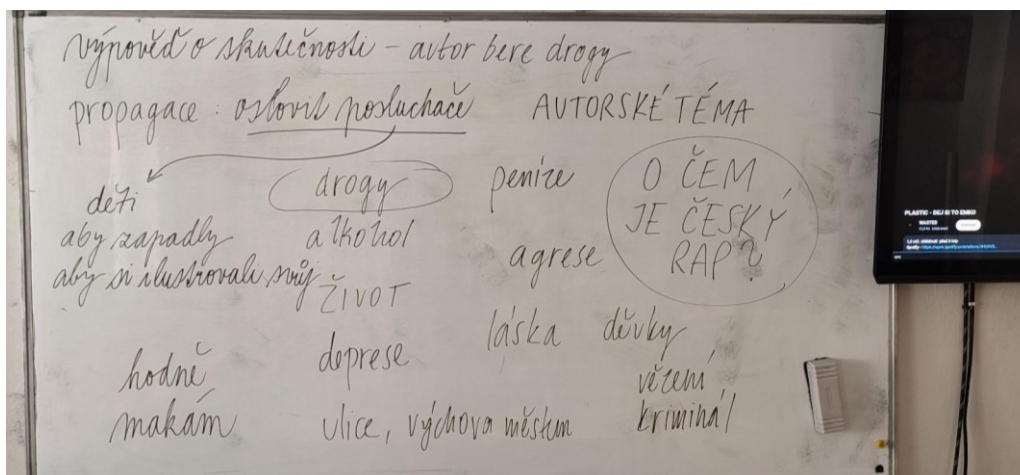
Za klíčové momenty hodiny považujeme: 1. vhodně zvolenou evokaci (slovní mrak podnítl zájem a nastavil pozitivní atmosféru); 2. to, že texty zaujaly žáky natolik, až se i ti méně aktivní zapojili, což potvrdilo smysluplnost výběru zdroje; 3. situaci, kdy bylo soustředěné čtení narušeno konfliktem mezi dvěma žáky (sama skutečnost, že žákyni vyrušování od spolužáka rozčílilo, svědčí o tom, jak hluboce ji téma zaujalo). I přes nečekané komplikace byla lekce produktivní a otevřela prostor pro další diskusi. K funkčnější realizaci by napomohlo lepší prostorové vybavení školy, aby měli žáci možnost číst na různých komfortních místech a navzájem se nevyrušovali.

#### **6.2.2.2 Kulturní obraz drog: skryté čtenářské dovednosti**

Cílem lekce bylo otevřít diskusi o drogách prostřednictvím analýzy textů čtyř současných českých rapperů. Téma bylo zvoleno pro svou aktuálnost (několik týdnů před výzkumem byla vyloučena žákyně z paralelní třídy kvůli pozitivnímu testu na drogy). Žáci měli možnost reflektovat své postoje k užívání návykových látek, propojit téma s vlastními zkušenostmi a zejména kriticky zhodnotit způsob, jakým je téma drog zpracováno v populární hudbě. Lekce

byla zaměřena na rozvoj kritického myšlení a diskuzi jako prostředek při zkoumání společenských témat. Při přípravě hodiny jsme vycházeli z předpokladu, že minimálně někteří žáci jsou se zvoleným žánrem (případně i konkrétními interprety) obeznámeni.

1. Evokace: posloucháte současný český rap? Jaká témata se v rapu objevují? Žáci brainstormovali, vyučující zapisovala na tabuli – výsledkem byla komplexní paleta odpovědí včetně směřování k účelu textu a perspektivě interpreta. Tím se potvrdila obeznámenost žáků se zvoleným žánrem.



Obrázek 2 Brainstorming: o čem je český rap?

2. Uvědomění: poslech zvolených skladeb<sup>52</sup> a řízená diskuze nad stanovenými otázkami – zaměřenými na téma drog a jeho zobrazení v jednotlivých textech. Reakce na hudbu byly různé; zatímco někteří žáci si s texty notovali a sdíleli své zkušenosti: „já jsem to poslouchala ve třinácti,“ jiní reagovali odmítavě: „já to dělat nebudu, já tuhle hudbu nesnáším.“ Jeden z žáků dokonce odešel na chodbu, ale později se vrátil a zapojil se do práce. Tato situace ukázala, že kritický přístup k textům může zaujmout i ty, kteří mají vůči danému žánru výhrady.

Práce s texty zahrnovala analýzu témat skladeb, kontextu interpretů a hodnotového poselství. Diskuze spontánně vedla k hlubší kontextualizaci při níž se ukázalo, že žáci dokážou promýšlet různé varianty interpretace jednotlivých textů. Své návrhy podporovali řadou argumentů, připojovali k textu svou znalost kontextu: „*Plastic je známěj tím, že bere, Grey256 to asi myslí ironicky, když říká, že miluje potkávat vyndaný lidi bez bot.*“ Při recepci rapových textů se projevilo, že pokud jsou žákům

<sup>52</sup> Jedná se o 4 skladby – Smack: *Dobrý den*; Plastic ft. Lil Pawlie: *MDMA a EXTÁZE*; Grey256 ft. maxipejsek, Psycho Rhyme: *Praha II*; Smack: *Bolest* – pracovní list s texty písní a otázkami pro diskuzi uvádíme v Příloze 7.

předloženy texty z prostředí jim srozumitelného, dokážou je analyzovat a posuzovat. Průběh lekce naznačuje, že zdánlivé limity jejich schopností mohou být spíše důsledkem nevhodně zvolených textů než skutečných nedostatků v jejich dovednostech.

3. Reflexe: na závěr hodiny žáci vyplňovali pracovní list, který obsahoval otázky stylizované do první osoby, což vedlo k schematickým odpovědím. Jeho cílem však bylo reflektovat postoje k návykovým látkám v různých společenských vrstvách.

Za stěžejní považujeme: 1. důraz na kritickou práci s texty – hodina ukázala, že i u témat, která mohou být žákům citově blízká, je kritický přístup přínosný a podporuje hlubší porozumění. 2. významný byl i moment spontánní kontextualizace a následných interpretací – žáci dokázali na základě znalosti hudební scény reflektovat různé významy textů, což vedlo k zajímavým a nečekaným výkladům. Zároveň se zde potvrdil přínos vhodně zvolených zdrojů, jež samy dokážou zaujmout, formulovaný v odborné literatuře: „texty, které jsou blízké žákům, které znají z běžného života, jsou pro ně z různých důvodů přitažlivé“ (Zachová a kol., 2012, s. 56). Hodina tak potvrdila, že zapojení textů ze světa populární kultury do výuky může být silným nástrojem pro reflexi a rozvoj kritického myšlení.

### 6.2.2.3 Příběh závislosti: řízené čtení

Cílem lekce bylo otevřít problematiku drogové závislosti prostřednictvím společného řízeného čtení<sup>53</sup> výňatku z knihy *Piko* (Rychlíková a Šplíchal, 2022). Tento text byl zvolen nejen kvůli jeho aktuálnosti, ale také pro neutralitu a reportážní charakter – je popisný, téma nijak nehodnotí, nestigmatizuje. Cíle lekce zahrnovaly jednak rozvoj čtenářských dovedností (předvídání, kritické čtení textu, porovnávání předpokladů s textem a reflexi vlastních reakcí), jednak komunikativní kompetence (vyjádřit vlastní stanovisko, diskutovat: formulovat a obhajovat své názory). Lekce zahrnovala i sdílení záznamů z četby ve dvojicích, což umožnilo žákům setkat se s rozdílným přemýšlením nad zadáním a textem.

1. Evokace: předvídání z ilustrace z knihy. Žáci se snažili odhadnout, o čem text může být, a své nápady zaznamenávali do tabulky PPPP (představ si, přidej detaily, předvídej, potvrď)<sup>54</sup>. Tabulku i ilustraci dostal každý žák vytištěnou na pracovním listu, nepřilíš

---

<sup>53</sup> Výuková metoda, při které žáci společně čtou stejný text rozdělený na několik částí – u každé části se pozastavují nad učitelem zadanými otázkami/náměty a diskutují o nich, pozornost by měla být věnována každé myšlence/nápadu (Čapek, 2015, s. 313).

<sup>54</sup> Tabulka inspirovaná metodou na podporu představivosti PPPP provázela žáky celou četbou, spočívá v postupné imaginaci založené na podnětech textu a vztahující se zpět k textu, je to „strategie, která pomáhá žákům prostřednictvím vizualizace předvídat události, a tím lépe porozumět textu a lépe si text zapamatovat. (...) jak si představit scénu, jak k ní přidat detaily a předvídat pravděpodobnou osu příběhu“ (Šafránková, 2012, s. 7).

kvalitní kopie však spíš podnítila zájem, žáci samovolně začali diskuzi o jednotlivých částech kresby.

2. Uvědomění: společné čtení probíhalo řízenou formou, pro sjednocení tempa (a zpřístupnění textu) většinu textu četla nahlas vyučující, zatímco žáci sledovali text na pracovních listech. U vyznačených pasáží se celá třída pozastavila a společně diskutovala o zadaných otázkách – ty reflektovaly přečtené a na jejich základě žáci vyplňovali pole v tabulce PPPP. Tato struktura udržela jejich pozornost a podpořila reflexivní přístup k textu. Příběh Jany je vtáhl natolik, že přirozeně začali rozebírat její perspektivu, diskutovat o možnostech a hledat východiska z její situace, kdy se objevovala poměrně poučená stanoviska jako přerušení kontaktu s toxickým prostředím nebo vyhledání podpory, obnovení zdravých vztahů apod. Diskuze se týkala i aktuálních fenoménů, jako jsou sociální sítě. Žáci na základě situací popisovaných v textu sdíleli své zkušenosti s obsahem, který na sítích sledují – běžně se setkávají s nahotou i užíváním návykových látek, a to i u svých vlastních známých, často ve velmi mladém věku. Ukázalo se, že jim tato tematika připadala zcela obvyklá, zářející byla rozdílná reakce na sdílený obsah – nahotu na sítích odsuzovali a spojovali s ní menší společenskou hodnotu autorů obsahu, zatímco užívání drog vnímali jako běžný jev.
3. Reflexe: na závěr lekce žáci sdíleli ve dvojicích své tabulky PPPP a zážitky z četby. Pracovní list obsahoval také kontakty na pomocné organizace, což posílilo praktický rozměr (a zároveň nenásilně nabídlo možné řešení, či oporu těm, kteří by mohli mít zkušenost s užíváním drog – ať už osobní, nebo ve svém okolí – a potřebovali by pomoc či radu).

Lekce potvrdila, že zvolený text dokáže žáky vtáhnout, protože nenesse moralizující tón, který by mohl uzamknout jejich otevřenost vůči tématu, ba naopak podporuje čtenářské dovednosti (např. uvažování v perspektivě textu a reflexi vlastních emocí z četby, schopnost kriticky reflektovat vlastní pozici k tématu). Jako podstatné vnímáme zejména: proběhlou kritickou reflexi obsahu sociálních sítí a podněty vyvstávající od samotných žáků (např. intertextuální propojení, kdy Lenka sama navrhla možné navázání knihou *My děti ze stanice ZOO*, nebo potřebu vysvětlení termínů jako toxická psychóza atp.) dokládající jejich aktivní zapojení.

#### **6.2.2.4 Mapy mých pocitů: tvorba**

Příprava této hodiny čelila organizační komplikaci – vyučující musela být v daném termínu (jeden den, 2 vyučovací hodiny) přítomná jako zkoušející a přísedící u ústních maturitních zkoušek, a proto nemohla hodiny vést osobně. Přesto jsme se rozhodli hodiny zapojit do výzkumu.

S ohledem na chování žáků v předchozích hodinách jsme si uvědomovali kardinální význam tématu emocí a jejich zvládnání. Rozhodli jsme se navázat na dříve zaznamenanou oblibu vizuálního a výtvarného zpracování úkolů a jako hlavní podklad jsme zvolili dětskou knihu *Mapy mých pocitů* (Landmann, 2021), v níž autor zobrazuje jednotlivé emoce jako mapy fiktivní země. Jednotlivá místa jsou v knize pojmenována v souladu s projevy daného pocitu, například v „zemi hněvu“ najdeme „řvoucí hory“ nebo „do běla rozžhavené moře.“

Žáci, rozdělení do skupin podle vlastního výběru, vytvářeli aktualizace těchto map – na základě předlohy formulovali, jak sami prožívají různé emoce. O průběhu hodin jsme získali informace ze dvou zdrojů: jednak prostřednictvím vyprávění kolegů, kteří zdůrazňovali aktivní spolupráci žáků (z nichž mnozí chtěli na tvorbě pokračovat i během dalších hodin jiných předmětů) a kteří také také obdivovali výsledné výtvary. Jednak z reflektivních skupin na závěr výzkumu, kdy respondenti často zmiňovali, že právě tyto dvě hodiny pro ně byly zásadní: „že sme se jako museli zamyslet nad tím, jak by ta emoce jakoby vytvářela tu mapu, že to nebylo jenom nějaká mapa, že to bylo spojený s tou emoci“ (Petr) nebo „že jsme mohli ty svoje emoce ukázat, jakože každej to měl jiný, protože každej má jiný svoje emoce a jinak nad tím přemejšlel, každej to udělal jinak“ (Dana). Aktivní zapojení i výstupy žáků dokládají teze Ondřeje Hníka o literární tvorbě jako jedné ze 3 nezbytných složek literární výuky<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Tvorba představuje klíčový prvek literární výchovy, který umožňuje nejen hlubší vhled do textu a jeho významu, ale také podporuje celkový rozvoj osobnosti žáka. Tvorba ve výuce literatury tak může být prostředkem, jak překonat nadměrnou racionalizaci výuky a obohatit ji o emocionální a estetický rozměr. Skrze čtení, sdílení čtenářských zážitků, interpretaci a tvořivou práci s textem dochází nejen k poznávání uměleckých děl, ale také k formování hodnot, postojů a hlubšímu porozumění světu. Tento přístup zároveň přispívá k tomu, aby se škola stala místem radosti a tvořivého poznávání. (Hník, 2021, s. 53–113).



### 6.2.2.5 Dílna čtení: možnost volby

Dílina čtení<sup>56</sup> je výuková metoda zaměřená na podporu čtenářství a rozvoj čtenářských dovedností prostřednictvím individuálně zvoleného čtení, jeho reflexe a sdílení zážitků. Každý žák si vybírá knihu nebo text podle svých zájmů a čtenářské úrovně, což posiluje jeho motivaci a zapojení do čtenářského procesu. Během dílny čtení mají žáci dostatek prostoru ke klidnému čtení, po kterém následuje společná reflexe. Učitel v této metodě působí jako průvodce, který žáky vede k rozvoji čtenářských strategií, jako je kritické myšlení, schopnost interpretovat text či reflektovat vlastní čtenářskou zkušenost, a zároveň jim doporučuje vhodnou literaturu a poskytuje individuální podporu (Šlapal, 2007, s. 13–20).

Vzhledem k tomu, co jsme zjistili o dostupnosti různorodých publikací pro jednotlivé žáky, a tomu, že škola nedisponuje vlastní knihovnou ani beletristickými knihami, rozhodli jsme se do výzkumu zahrnout alespoň jednu dílnu čtení a knihy žákům zajistit z vlastních zdrojů či veřejných knihoven. Tato dílna byla zároveň poslední hodinou českého jazyka a literatury v jejich studiu, což nám přišlo symbolické a vhodné pro uvolněnější pojetí hodiny, která by pro ně mohla být příjemnou vzpomínkou spojenou s knihami.

Evokace: na začátku hodiny žáci pracovali s projektivními kartami *Život je život* od b-creative. Na základě volby karty (s tučňákem v určité situaci) žáci sedící v kruhu reflektovali svou zkušenost s hodinami českého jazyka a literatury, především s výzkumnými lekce. Tato aktivita pomohla žáky zpřítomnit a naladit na atmosféru hodiny.

Čtení: Poté si žáci vybírali z knih rozložených na lavicích, přičemž někteří si přinesli vlastní čtivo (knihu, již právě četli nebo kterou chtěli doporučit ostatním). Vyučující pomohla bezradným žákům s výběrem knihy nabídkou té, o níž se domnívala, že by je mohla oslovit nebo odpovídat jejich čtenářským dovednostem a zájmům. Během čtení byli žáci vybízeni, aby sledovali své pocity a myšlenky při čtení. Po uplynutí času určeného ke čtení si žáci mezi sebou vyměňovali dojmy (někteří si dokonce ukazovali pasáže v knihách a navzájem si je doporučovali). Učitelka obcházela jednotlivé skupinky a vedla s nimi krátké osobní rozhovory, které podporovaly společnou reflektivní interakci.

Reflexe: Na závěr žáci vyplnili krátký dotazník *Setkání s knihou*, který jim pomohl zhodnotit jejich novou čtenářskou zkušenost. Poté obdrželi dopis, který napsali sami sobě na konci 2. ročníku a který u vyučující dříve uložili. Lekce byla zakončena připomínkou nutnosti účasti na

---

<sup>56</sup> Principy dílen čtení a jejich praktické využití detailně rozpracoval např. Miloš Šlapal ve svém příspěvku publikovaném v *Kritických listech* (Šlapal, 2007, s. 13–20).

skupinových reflexích, třetí části výzkumu. Následně se žáci rozloučili, čímž byla uzavřena nejen tato dílna čtení, ale i jejich celkové setkávání s literární výukou.

### 6.3 Závěrečná fáze: skupinové reflexe

Třetí a závěrečná fáze výzkumu sestávala ze skupinových reflexí, jejichž cílem bylo získat zhodnocení proběhlé čtenářsky orientované výuky, tedy to, jak ji vnímali sami respondenti. Reflexe byly realizovány v průběhu tří dnů na konci května 2024, proběhla celkem čtyři skupinová setkání (3, 4, 4 a 7 respondentů). Každá reflexe trvala 20 až 35 minut, byla nahrávána pomocí diktafonu v mobilním telefonu a následně manuálně přepsána do programu MS Word. Přepsaná data byla opět zpracována otevřeným kódováním, kategorizací kódů a následně popsána prizmatem hlavních opakujících se tendencí.

Všechny skupiny potvrdily, že výzkumné hodiny zanechaly u žáků silný dojem a staly se pro ně zážitkem odlišným od běžné výuky. Tuto odlišnost respondenti zdůrazňovali oproti svým dřívějším zkušenostem se vzdělávacím systémem a zároveň usouvztažňovali s dřívější výukou předmětu český jazyk a literatura vedenou autorkou práce: „vlastně vy nás učíte (...) formou hry, abysme jako si byli schopný hledat informace a tak, narozdíl od jinejch učitelů“ (Christian). Pojmenování „škola hrou“ se ve výpovědích objevilo opakovaně, stejně jako potřeba obsáhnout některý z aspektů srovnáním s jinými styly výuky a dalšími učiteli.<sup>57</sup> Mnohokrát zmiňovaným symbolem takové negativně hodnocené výuky byla situace, kdy žáci figurují v roli pasivních příjemců informací a jejich aktivita je omezena na zapisování do sešitu.<sup>58</sup> Z výpovědí vyplývá, že se jedná o v žákovské zkušenosti převažující metodu výuky, ačkoli: „nikoho nebaví psát celou hodinu zápisky“ (Františka). Takováto hodnocení srovnáním byla obvykle provázena vyjádřením frustrace z negativních zážitků: „učitelé na češtinu nemusej bejt starý zapšklý babky, to sem měla učitelky na základce a byly fakt hnusný, jenom číst, číst, číst, číst“ (Dana). Většina respondentů však byla ve srovnáních konkrétnější – komentovali jednotlivé prvky pedagogického přístupu, metody i tematickou náplň hodin.

Jedním z nejčastěji oceňovaných prvků byl důraz na respekt k názorům žáků a také možnost je vyjádřit: „ste jediná, kdo nás nechá prosadit vlastní názor“ (Martin). Tento přístup byl žáky vnímán jako výjimečný, protože jim umožňoval diskutovat o tématech, která je zajímala, a

---

<sup>57</sup> Přístupy jiných učitelů byly označovány za stereotypní, autoritativní a málo motivující: „vůbec je nezajímá, že ty hodiny, že si z nich vlastně nic nevodnesem, že nás to nebaví, že tam sedíme prostě pětáctyrcet minut, oni si tam pětáctyrcet minut odvykládaj, co musí, a že z toho vlastně nic neumíme, tak to už je nezajímá“ (Lenka).

<sup>58</sup> Někteří dokonce konstatovali neefektivitu takové výuky pro své vlastní učení: „dyž prostě sedíte před tou jako tabulí a prostě opisujete, tak to si zapamatuje sešit, né vy, že jo“ (Jakub).

otevřeně sdílet své pohledy, zároveň přispěl k rozvoji klíčových kompetencí<sup>59</sup>: „sme se naučili vyjadřovat i ten svůj názor a podle mě hodně lidí si jako dalo takovýto, že už se nebojí říct ten svůj názor, protože vidí, že to taky třeba někoho zajímá“ (Lenka).

Respondenti opakovaně zdůrazňovali význam aktivního zapojení do výuky, které vnímali jako přínosné pro své učení. Oceňovali zejména nutnost participace a následnou schopnost lépe si zapamatovat probíranou látku: „díky tomu si to více pamatujeme, že vlastně se musíme na něco soustředit, že potom vlastně vám to řekneme“ (Christian). Významným tématem v reflexích byl také rozvoj tvůrčího myšlení, které respondenti popisovali jako nedílnou součást výuky: „celkově všechno bylo spojený s kreativitou, abysme zapojili vůbec mozek. Že nás to nutilo přemýšlet my sami“ (Petr). Tvořivost, o které se zmiňovali, zahrnovala zejména schopnost intelektuálního přemýšlení: „rozvíjení jako hodně tý kreativity i jako jak mozkový, tak i jako rukou. Že jako víc nad tím i jako dokážu přemýšlet“ (Barbora), ale byla registrována i v souvislosti se zpracováním map emocí a hledáním způsobů sebevyjádření: „že sme ty pocity třeba mohli vyjádřit jinak než slovy, že když to neumíme říct jako ústně, že jako je nám smutno nebo cejtím se takhle, tak že sme to mohli namalovat“ (Lenka).

V podobném duchu reflektovali aktivity směřující ke spolupráci v týmu: „třeba s tou mapou, každej kreslil něco jinýho a my sme museli jako pochopit, proč tam vona něco kreslí, respektovat ten její názor“ (Olga). Žáci oceňovali příležitost k diskuzi, možnost obhajovat své stanovisko a zároveň hledat kompromisy. Někteří vyzdvihovali kooperativní charakter výuky, upozorňovali, jak přelomová pro ně byla příležitost spolupracovat se spolužáky, se kterými běžně neinteragovali: „měla sem strach, ale zjistila sem, že vlastně sem schopná s Robinem i docela jako komunikovat a vycházet spolu“ (Sandra).

Tematická náplň výuky byla reflektována jako klíčový faktor její úspěšnosti. Žáci upozorňovali na smysluplnost a aktuálnost témat, akcentovali svou potřebu se jimi zabývat (zejm. v souvislosti se vztahy a drogami) a nedostatek příležitostí k tomu: „že spousta lidí se hrozně stydí jako mluvit vo tomhle tématu a že hrozně málo lidí vo tom mluví otevřeně“ (Robin); „nejenom v tý škole, že prostě moc jako lidí nemluví vo svehch vztazích, vo emocích, vo drogách“ (Lenka). Mimoděk se potvrdila relevance témat pro jejich osobní životy, například když reflektovali četbu ze *Vztahů a mýtů*: „jak sem si to četla, tak vlastně vidim, že tam sou i ty chyby, a že teďka už vim víc na čem zapracovat“ (Františka), nebo když komentovali obě lekce s drogovým tématem: „eh, hm, tak u těch drog asi takhle, prostě já sem sám jako drogy

---

<sup>59</sup> Srov. s „Komunikativní kompetence: – formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle“ (RVP Strojník, 2008, s. 8).

viděl jinak trošku dřív a vlastně mi to připomnělo, že sem se vydal správnou cestou, že sem tam nechtěl úplně zůstat“ (Petr).

Při rozpomínání na průběh modifikované výuky se u mnohých respondentů na začátku objevovala nejistota, a tak mnozí na otázku, co bylo náplní posledních hodin ČJL reagovali jednotným: „já vůbec nevím“ (Olga). Navzdory těmto obtížím však někteří zmiňovali pozitivní vnímání výuky: „nevím, prostě mě to bavilo. A už si nepamatuju, co se tam dělo“ (Robin), a po navedení od spolužáků či vyučující si každá skupina dokázala rozpomenout na všechna témata i konkrétní momenty či aktivity (volené podle osobních preferencí): „ty kartičky? Jo, to bylo supr, to mě bavilo“ (Jakub). Podobný problém prvotní nejasnosti provázal i reflexi učení, část respondentů popisovala dojem, že se jednalo spíše o zábavu, než že by se něco naučili: „ale nepřijde mi, že sem se z té hodiny něco naučila, to bylo spíše prostě jako zábavný“ (Sandra). Ve výpovědích jiných se objevil paradox, kdy vnímali, že „tam bylo spoustu zajímavějších věcí, který sem se dozvěděla, ale že bych se něco naučila, to asi ne“ (Andrea). Část dotazovaných ve výuce nacházela i apel na ovlivnění jejich postojů k tématům, nejčastěji u obou hodin zabývajících se drogami: „to byl napsanej příběh někoho, kdo byl jako závislej, a co se jako děje, když je někdo závislej, a že bysme neměli bejt závislý“ (Vanesa); „abysme věděli jako celkově, co to s těma lidma může jako udělat“ (Františka).

Hlavní princip výuky – tedy její zaměření na čtení – samostatně reflektovalo jen minimum respondentů. Menší část z nich oslovila dílna čtení s nabídkou různorodých knih, a tak tuto lekci vyzdvihovali: „asi to čtení bylo fajn. Četla sem po několika letech, tak to bylo docela dobrý. Tak mě to bavilo trochu“ (Irma), někteří dokázali argumentovat konkrétněji: „protože sme mohli všichni číst (.) bylo tam ticho. Sme si každej vybrali nějakou knížku, která by nás teoreticky mohla zajímat a nebylo to jako, že bysme museli číst nějakou jako, nevím, co sme si nemohli vybrat prostě“ (Nela), přičemž akcentovali právě možnost si zvolit: „jelikož jsem si mohl vybrat knížku, jakoukoli jsem chtěl, takže to mě zaujmul“ (Christian). Uvědomění, že se napříč hodinami jednalo o různá čtení, však nebylo zmíněno ani jednou.

Pozoruhodný nesoulad se projevil v seberefektivních výpovědích o čtenářství žáků – řada z nich znovu kladla důraz na svůj negativní vztah ke čtení: „čtení jako pro mě nic neznamená, prostě mě nebaví číst“ (Martin), přičemž ale někteří připouštěli možnou změnu pohledu: „mě to asi stále furt nějak neláká k tomu, abych četla furt, jakože ve volným čase, že jako furt si nedokážu vtevírat sama od sebe tu knihu“ (Barbora). Tato konstatování však reagovaly na otázku přímo směřovanou ke čtení, kdežto v kontextu dalších komentářů se objevovaly příznivěji vyznívající reakce jako: „jó ta vobrázková, ta mě moc bavila, že to bylo vobrázkový, víc vobrázků než čtení, bylo to fakt zábavný, fakt se mi to líbilo“ (Tereza); „čtení mě nebavilo a

to mě ani bavit nikdy nebude. Ale tohleto mě docela bavilo tím, že jsme se bavili o něčem, co mě samotného zajímá“ (Robin). Negativní vnímání čtení, především ve školním prostředí, bylo u části respondentů tak hluboce zakořeněné, že šance na jeho pozitivní přehodnocení byla velmi nízká, přesto však dokázali ocenit konkrétní čtenářské zážitky, kterých se sami účastnili. Zároveň pro další z nich byla příležitost číst ve školním prostředí klíčovým faktorem – zmiňovali, že doma si knihu běžně neotevrou, ale ve škole v kontextu organizované aktivity to dokážou: „doma bych si tu knížku jen tak neotevřel, ale na tý poslední hodině, tak jsem si prostě tu knížku vzal a četl jsem, ale nevím, jakože proč to tak jakoby je, nevím“ (Christian).

Skupinové reflexe potvrdily, že čtenářsky orientovaná výuka dokázala oslovit žáky různými způsoby a nabídnout jim nové pohledy na čtení: „že existuje i zábavný čtení, co se knížek týče“ (Robin). Přestože část respondentů reprodukovala svůj negativní vztah k čtení, výuka u nich často vedla k pozitivnímu hodnocení konkrétních čtenářských zážitků, které vnímali jako autentické a relevantní k jejich životnímu kontextu. Jako zásadní faktory úspěšnosti byly potvrzeny volba tematicky blízkých textů, důraz na reflexi vlastních stanovisek a možnost individuálního výběru knih. Výsledky reflexí potvrzují také význam prostředí a struktury výuky – organizované aktivity ve školním prostředí dokázaly podpořit čtenářskou angažovanost i u těch, kteří běžně čtení nevnímají jako přitažlivé. Zároveň se ukázalo, že otevřený a kreativní přístup k literární výuce může podpořit klíčové dovednosti, jako je kritické myšlení, imaginace a schopnost spolupráce.

## 7 Zjištění: perspektiva čtenářsky orientované výuky v kontextu středního odborného vzdělávání

Výsledky výzkumu potvrzují, že čtenářsky orientovaná výuka má potenciál být žáky vnímána pozitivně, což nabízí příležitost k transformaci jejich zkušeností se školou a ovlivnění jejich postoje ke čtení. Dokonce i krátkodobé zapojení této výuky může vést k převratným žákovským zjištěním – například že školní výuka může být zábavná, zajímavá a podnětná. Popisovaná výuka, zaměřená na aktivní zapojení žáků, má schopnost nejen rozvíjet čtenářské dovednosti, ale také naplňovat cíle formulované v závazných kurikulárních dokumentech České republiky, které v současném odborném vzdělávání často zůstávají spíše deklarativní.<sup>60</sup> Současně výzkum ukázal výraznou mezeru mezi požadavky formulovanými v těchto kurikulárních dokumentech

---

<sup>60</sup> Např. ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* je ohledně středního odborného vzdělávání zdůrazňováno, že jeho cílem je nejen příprava na povolání či další vzdělávání, ale i podpora celoživotního učení, samostatného rozhodování a kritické práce s informacemi, „v nárocích na střední vzdělávání se tak odráží potřeba zaměřit se na posilování společných prvků všeobecného základu a kladení důrazu na rozvoj klíčových kompetencí“ (Strategie 2030+, 2020, s. 35).

a zažívanými zkušenostmi žáků – dokumenty deklarují podporu rozvoje klíčových kompetencí, včetně čtenářské gramotnosti a kritického myšlení, avšak našimi respondenty uváděná realita těmto cílům neodpovídá. Čtenářsky orientovaná výuka se v rámci výzkumu ukázala jako účinný nástroj k překlenutí této mezery. Dokáže žákům nabídnout vzdělávací zkušenost, kterou vnímají jako smysluplnou, relevantní a obohacující, a současně podpořit jejich motivaci (výhledově i celkový rozvoj), čímž přispívá i k překonání pocitu akademické marnosti.

Zjištění z výzkumu naznačují, že cíleně zaměřená intervence (i přes její relativně malý rozsah) dokáže pozitivně ovlivnit žákovské vnímání výuky. Ti, kteří často přistupují ke škole s negativními očekáváními, při reflexi popisovali konkrétní způsoby, jimiž je modifikovaná výuka obohatila. To je obzvlášť důležité v kontextu odborného vzdělávání, kde žáci často vnímají všeobecné předměty jako méně relevantní pro své budoucí profesní uplatnění. Naše zjištění tak korespondují s potřebou usilovat o to, aby žáci nenabývali dojmu, že nejsou schopni ovlivnit dosažené školní výsledky, a tak jejich snaha nemá význam (Straková a Simonová, 2020). Při aktivním zapojení žáků do čtenářsky orientované výuky může dojít k pozitivnímu ovlivnění jejich studijního úsilí, a to navzdory skutečnosti, že „mnozí z nich přicházejí do středního vzdělání vybaveni nedostatečnými znalostmi a dovednostmi v oblasti matematiky a čtenářské gramotnosti již ze základního vzdělávání a chybí jim základy, na kterých by mohli stavět své další vzdělávání“ (tamtéž, s. 61).

Je třeba zdůraznit, že pro dosažení dlouhodobějších a hlubších změn by bylo zapotřebí systematického přístupu a implementace čtenářsky orientované výuky do celého školního roku. Jednorázové intervence sice mohou přinést dílčí výsledky, ale změna postojů ke čtení a vzdělávání obecně vyžaduje konzistentní a promyšlené působení. To zahrnuje nejen přizpůsobení metod výuky potřebám a zájmům žáků, ale také podporu pedagogů v oblasti didaktiky čtení a reflexi celkového nastavení kurikula. Prezentovaná zjištění tak nejen potvrzují potenciál čtenářsky orientované výuky, ale zároveň vyzývají k zamyšlení nad tím, jak lépe integrovat principy této výuky do vzdělávacího systému. Odborné vzdělávání, které má připravovat absolventy nejen na výkon profese, ale také „vytvářet předpoklady pro kvalitní a plnohodnotný život“ (Strategie 2030+, 2020, s. 35), vyžaduje přístup, jenž bude reflektovat potřeby žáků i nároky dynamicky se měnící společnosti.

Pokud se zaměříme přímo na postoje ke čtení, lze naši výzkumnou sondu interpretovat dvojitým způsobem. První, optimistický, výklad ukazuje, že i krátkodobé zapojení čtenářsky orientované výuky může přinést pozitivní změny v přístupu žáků ke čtení. Žáci, kteří zpočátku vykazovali nezájem nebo odpor k textům, dokázali na základě konkrétní situace (zejména díky aktuálním a relevantním tématům) přistoupit na myšlenku smysluplnosti četby. Tato zjištění

korespondují s poznáním, že čtení není jen technickou dovedností, ale i prostředkem, který umožňuje jedinci reflektovat vlastní zkušenosti a svět kolem sebe (Manguel, 2012; Trávníček, 2019; Trávníček, 2023 ad.). Zde se potvrdila důležitost volby vhodných textů – odpovídajících kulturnímu a sociálnímu prostředí žáků. Texty reflektující jejich zájmy nebo každodenní zkušenosti umožnily nejen lepší porozumění, ale také vyšší míru zapojení a projevení schopnosti kritické interpretace. Naše zjištění přispívají k názorům, že výběr textů je klíčovým nástrojem učitele při podpoře pozitivního vztahu ke čtení (Králíková, 2020; Hausenblas, 2006; Hník, 2021).

Při kritičtějších výkladu však zjišťujeme určitou míru rezistence, která vyvstala v průběhu skupinových reflexí. Mnozí respondenti nadále opakovali, či přímo zdůrazňovali své již dříve formulované negativní postoje ke čtení: „mě fakt neláká to čtení, že to prostě nejde ke mně vůbec“ (Barbora); „po chvílce nevím, o čem čtu, protože mě to prostě nebaví“ (Olga); „že mě to pořád nebaví, že by to musela fakt nějaká jako knížka, která by mě jako bavila, jenže to nezjistím, dyž mě nebaví číst“ (Tereza). Tato tvrzení ukazují na hluboce zakořeněné bariéry, které nelze překonat pouze krátkodobými intervencemi. Pro významnější změny v postojích jednotlivců by bylo zapotřebí dlouhodobé a systematické působení, které by zohledňovalo individuální potřeby a zkušenosti každého žáka. Tento úkol je navíc komplikován jejich dosavadními negativními zkušenostmi z předchozí výuky ČJL, jež často působily odrazujícím dojmem.

Realizovaný výzkum sice potvrzuje smysluplnost čtenářsky orientované výuky v prostředí učebních oborů, ale zároveň poukazuje na nevyužitý potenciál předmětu český jazyk a literatura ve vzdělávacím systému ČR. Přístup orientovaný na žáka by neměl zůstat pouze na deklarativní úrovni, ale měl by být systematicky a prakticky aplikován ve výuce českého jazyka a literatury i v prostředí středních odborných škol – od zajištění kvalitní přípravy budoucích pedagogů přes průběžnou podporu učitelů v jednotlivých školách až po poskytování funkčních metodických materiálů.

## Závěr

Tato diplomová práce si klade za cíl zmapovat postoje žáků učebních oborů ke čtení a ověřit, zda čtenářsky orientovaná výuka může přispět k jejich pozitivní změně. Potřeba takového výzkumu vzešla ze zkušenosti autorky jako začínající učitelky na střední odborné škole, kde byla opakovaně konfrontována s žákovským odporem vůči textům. Zjistili jsme, že prostředí učňovského školství je oborovými didaktikami českého jazyka a literatury i pedagogickým výzkumem spíše opomíjeno, což zdůrazňuje význam tohoto šetření. Šetření mohlo být realizováno díky povaze akčního výzkumu, který umožnil čerpat z přímé znalosti prostředí a každodenní práce s respondenty. Takový přístup se ukázal jako efektivní cesta k získání relevantních poznatků a přinesl hlubokou sondu nejen do učňovského školství, ale zejména do problematiky čtenářství v tomto kontextu.

V teoretické části jsme popsali čtení jako komplexní dovednost zahrnující nejen technické zvládnutí dekodování textu, ale také schopnost reflexe, kritického myšlení a emocionální interakce. Čtení, definované jako klíčová mediální a sociokulturní kompetence, má zásadní roli ve vzdělávacím procesu i každodenním životě, neboť umožňuje jedinci lépe porozumět světu, sobě samému i orientovat se v dynamické společnosti. Vyložili jsme též zásadní roli čtení ve vzdělávacím systému, ve kterém škola figuruje jako místo osvojování technických dovedností čtení i jako prostor motivace a budování vnitřní potřeby číst. Předestřeli jsme význam propojení estetické a funkční stránky čtení, která umožňuje žákům porozumět textům a reflektovat je ve vztahu k vlastní zkušenosti. V kontextu středního odborného vzdělávání jsme upozornili na opomíjení estetické a zážitkové dimenze výuky, což může vést k odcizení žáků od literatury.

V praktické části jsme podle metodologie akčního výzkumu zkoumali reálnou školní situaci, do níž byla autorka zapojena jako vyučující českého jazyka a literatury. Na základě polostrukturovaných rozhovorů jsme vyložili čtenářské postoje žáků učebních oborů SOŠ, přičemž jsme poukázali na jejich projevy a možné příčiny. Podle zjištěných dat jsme připravili koncepci čtenářsky orientované výuky, následně jsme realizovali pět výzkumných lekcí a prostřednictvím skupinových reflexí vyhodnotili jejich dopad.

Přes různé individuální přístupy jednotlivců k čtení jsme u žáků učebních oborů na středních odborných školách identifikovali několik sjednocujících tendencí. Většina respondentů vzpomínala na dětské předčítání jako na pozitivní zážitek spojený s emocionálními vazbami a pocitem bezpečí, což naznačuje jeho význam pro formování vztahu ke čtení. Mnozí žáci vnímají čtení knih jako aktivitu závislou na konkrétních okolnostech – například na náladě, počasí nebo dostupnosti vhodného textu. Klasifikovali jsme čtyři typy čtenářských postojů ke čtení

knih: čtenáře zapojeného, příležitostného, nepravidelného a uzavřeného. Značná část respondentů (i přes ambivalentní vztah ke knihám) označila čtení jako každodenní součást svého života, především v digitálním prostředí, v němž se věnují krátkým textům, zpravodajství nebo komunikaci na sociálních sítích. Zároveň jsme zjistili, že většina respondentů nedokáže definovat své čtenářské preference a často přistupuje k textům pasivně, postrádá schopnost vědomého výběru a reflexe obsahu. Čtení je žáky vnímáno spíše jako prostředek k dosažení konkrétních cílů (například v práci či při studiu) než jako zdroj radosti a osobního rozvoje.

Realizace čtenářsky orientované výuky ukázala, že vhodně zvolené metody a témata mohou efektivně oslovit žáky a v konkrétní situaci překonat jejich negativní postoje ke čtení. Zásadním prvkem byla orientace na žákovské zájmy a zkušenosti, které se promítly do výběru tematických celků (vztahy, drogy a emoce). Klíčové aspekty hodin představovaly funkčně zvolené evokace (slovní mrak u tématu vztahů), kritické čtení s důrazem na reflexi textů (analýza rapových textů) a tvorba podporující osobní prožitek (mapy emocí).

Výuka umožnila žákům propojit literaturu s vlastními zkušenostmi, rozvíjet kritické myšlení a nalézat smysl v textech, což dokládají jejich aktivní přístup a pozitivní reflexe jednotlivých hodin. Jako podstatné prvky žáci identifikovali respekt k jejich názorům, aktivní zapojení a relevantní tematiku. Oceňovali možnost vyjadřovat své názory, diskutovat o tématech blízkých jejich životním zkušenostem a volně si vybírat texty ke čtení. Často zmiňovali, že jim tato forma výuky umožnila lépe si látku zapamatovat, rozvíjet kreativitu a spolupracovat ve skupinách. Přestože někteří žáci znovu uvedli svůj negativní postoj k čtení, dokázali ocenit konkrétní čtenářské zážitky, které vnímali jako smysluplné a zábavné. Reflexe také zdůraznily význam organizovaného prostředí a podpory při čtení, jež dokázaly zapojit i ty, kteří se běžně čtení vyhýbají. Výsledky potvrdily, že propojení textů s reálnými zkušenostmi žáků a otevřený přístup k výuce může přispět k rozvoji čtenářských dovedností.

Reflexe však zároveň odhalily hluboce zakořeněné bariéry vůči čtení, způsobené předchozími negativními zkušenostmi z výuky ČJL. Krátkodobé intervence mohou přispět k pozitivním změnám, avšak pro trvalý dopad je nezbytný systematický a dlouhodobý přístup (mimo rámec jednotlivých nadšenců z řad pedagogů a jejich individuálních přístupů k výuce), zahrnující také přizpůsobení kurikula potřebám žáků, podporu pedagogů a pravidelné propojování výuky s každodenní realitou žáků. Tento přístup je klíčový nejen pro rozvoj čtenářské gramotnosti, ale i pro celkové posílení učňovské vzdělávací motivace a schopnosti kriticky reflektovat svět kolem sebe. Je však důležité zmínit limity našeho šetření: výsledky nelze zobecnit na širší populaci vzhledem k malému výzkumnému vzorku a specifickým podmínkám, ve kterých

probíhalo. Výsledky spíše naznačují možnosti a výzvy, které čtenářsky orientovaná výuka nabízí, a otevírají prostor pro další, rozsáhlejší výzkumy v této oblasti.

Práci uzavíráme slovy českého rapera Doriana ze skladby *Se zeptej*: „Chtěl bych mít školu pro lidi, co neumí plnit jen rozkazy, / protože mají plnou hlavu svejch, chtěl bych je prosadit. / Chtěl bych, aby nepsali testy z češtiny, / spíš bych chtěl, ať už jsou volný.“ Také my bychom si přáli, aby výuka českého jazyka a literatury byla prostorem, který respektuje individualitu a nabízí tvůrčí svobodu.

## Seznam literatury

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011.

BLAŽEK, Radek; Zuzana JANOTOVÁ; Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018, Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. Citováno dne 14. 9. 2024. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%A1D%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA\\_2018\\_narodni\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%A1D%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf).

BOUDOVÁ, Simona; Vladislav TOMÁŠEK a Barbora HALBOVÁ. *Národní zpráva PISA 2022*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. Citováno dne 14. 9. 2024. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publicace/2023/NZ\\_PISA\\_2022/html5/index.html?pn=1](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publicace/2023/NZ_PISA_2022/html5/index.html?pn=1).

BUBENÍČKOVÁ, Petra; Alena ZACHOVÁ; Michal ČUŘÍN a Václav VÍŠKA. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

ČUŘÍN, Michal; Petra BUBENÍČKOVÁ a Vanda VANÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013.

FEŘTEK, Tomáš. Vztah k literatuře přestal být čímsi samozřejmým. (Rozhovor vedl Zdeněk Staszek.) In *H7O*, 9. 9. 2015. Citováno dne 8. 12. 2024. Dostupné z:

<http://www.h7o.cz/vztah-k-literature-prestal-byt-cimsi-samozrejmy/>.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana; Irena PRÁZOVÁ; Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana; Hana LANDOVÁ; Pavlína MAZÁČOVÁ; Irena PRÁZOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host, 2022.

PRÁZOVÁ, Irena. Roste počet nečtenářů. (Rozhovor vedl Zdeněk Staszek.) In *H7O*, 3. 2. 2016. Citováno dne 15. 9. 2024. Dostupné z: <http://www.h7o.cz/roste-pocet-nectenaru/>.

- GABAL, Ivan a Lenka HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti?* Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2003. Citováno dne 19. 7. 2024. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>.
- GAMBRELL, Linda B. Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. In *The Reading Teacher* 65, 2011, č. 3, listopad, s. 172–178.
- ISER, Wolfgang. Koncepty čtenáře a koncept implicitního čtenáře. In *Aluze* 7, 2005, č. 2–3, 7. 3., s. 135–143.
- JONÁK, Zdeněk. Úloha emocí při recepci literárního díla. In *Odborné články Metodického portálu RVP*. Citováno dne 2. 12. 2024. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1131/ULOHA-EMOCI-PRI-RECEPCI-LITERARNIHO-DILA.html>.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Rovnováha prožitků, diskusí a znalostí v literární výchově. In *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách* 24, 2006, podzim, s. 4–5.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. In *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách* 24, 2006, podzim, s. 40–44.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2021.
- HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš a kol. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 41–65.
- HNÍK, Ondřej a Václav JINDRÁČEK: Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. In *Český jazyk a literatura* 71, 2020/2021, č. 1, s. 1–9.
- CHALOUPKA, Otakar. Interaktivita čtenářství. In *Český jazyk a literatura* 63, 2012/2013, č. 2, s. 57–61.
- CHALOUPKA, Otakar. O literární výchově trochu jinak. In *Český jazyk a literatura* 54, 2003/2004, č. 4, s. 170–174.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995.

JINDRÁČEK, Václav. *Jak se učí poezie: výzkum literární výchovy v české škole*. Brno: Host, 2024.

JÍCHA, Jan: Učit děti číst: výzvy a naděje literární výchovy. In *A2* 17, 2021, č. 8, 14. 4., s. 7.

KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. In *Jazykovědné aktuality* 43, 2006, č. 3–4, s. 18–51. Citováno dne 30. 5. 2024. Dostupné z: <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89>.

KOEK, Martijn; Tanja JANSSEN; Frank HAKEMULDER a Gert RIJLAARSDAM. Literature education as a school for thinking: Students' learning experiences in secondary literature education. In *L1-educational studies in language and literature* 19, 2019, s. 1–33.

KOMBEREC, Filip. *Co už tu zbývá z Karla Čapka?*. Praha: Cherm, 2018.

KORBEL, Václav a Daniel MÜNICH. *Společenský status učňovského vzdělávání v České republice: vývoj posledních 15 let a srovnání se zahraničím*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2021.

KRÁLÍKOVÁ, Andrea. Pitva literatury: co prozrazují diskuse o maturitním kánonu. In *A2* 16, 2020, č. 15, 15. 7., s. 5.

KUZMIČOVÁ, Anežka a Katalin BALINT. Personal relevance in story reading: A research review. In *Poetics Today* 40, 2019, č. 3, s. 429–451.

KUZMIČOVÁ, Anežka a Teresa CREMIN. Different fiction genres take children's memories to different places. In *Cambridge journal of education* 52, 2022, č. 1, s. 37–53.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Sv. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literárněteoretické poznatky v literární výchově. In *Odborné články Metodického portálu RVP*. Citováno dne 9. 8. 2024. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/444/LITERARNETEORETICKE-POZNATKY-V-LITERARNI-VYCHOVE.html>.

MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. Brno: Host, 2012.

MARKOVÁ, Eva: Od abstinence k recidivě: didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. In *A2* 16, 2020, č. 15, 15. 7., s. 6.

MARTINEC, Lubomír. *Co umí čeští žáci: výzkum PISA*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Divize nakladatelství Tauris, 2008.

MOLDANOVÁ, Dobrava. Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury. In *Pedagogická orientace* 21, 2011, č. 2, s. 240–243.

NEBESKÁ, Iva. Čtení. In *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Citováno dne 11. 7. 2024. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ČTENÍ>.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi* 53, 2003, č. 3, s. 300–308.

PÁNKOVÁ, Vladimíra. Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Eds. ČECHOVÁ, Marie a Martina SPĚVÁČKOVÁ. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, s. 333–362.

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny*. Brno: Host, 2022.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017.

RADWAY, Janice A. Čtení romancí: ženy, patriarchát a populární literatura. In *Ženská literární tradice a hledání identit: antologie angloamerické feministické literární teorie*. Ed. OATES-INDRUCHOVÁ, Libora. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: MŠMT, 2007. Citováno dne 23. 10. 2024. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07\\_final.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf).

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23 – 65 – H/01 Strojník*. Praha: MŠMT, 2008. Citováno dne 23. 10. 2024. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvpsov/ciste/23-65-Ho1.pdf>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023. Citováno dne 20. 10. 2024. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP\\_ZV\\_2023\\_cista\\_verze.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf).

RICHERSON, Peter J. a Robert BOYD. *V genech není všechno*. Praha: Academia, 2012.

RICHTEROVÁ, Bohdana; Alena SEBEROVÁ; Hana KUBÍČKOVÁ; Ondřej SEKERA; Hana CISOVSKÁ a Žaneta ŠIMLOVÁ. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2020.

STRAKOVÁ, Jana a Jaroslava SIMONOVÁ. Vztah akademické marnosti a výsledků žáků: různé mechanismy pro matematiku a čtenářskou gramotnost. In *Studia paedagogica* 25, 2020, č. 3, s. 43–66.

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT, 2020.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak vizualizace napomáhá čtení. In *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách* 48, 2012, podzim, s. 4–8.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999.

Školy a školská zařízení. *Statistiky Českého statistického úřadu*, 31. 8. 2023. Citováno dne 4. 11. 2024. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-hqtm9ep237>.

ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. In *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách* 27, 2007, léto, s. 13–20.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. Didaktika českého jazyka. In STUCHLÍKOVÁ, Iva; Tomáš JANÍK a kol. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 17–40.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2019.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika*. Brno: Host, 2017.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: Host, 2011.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Ohrožený druh?: kolik, jak a co čteme a co si se čtením spojujeme*. Brno: Host, 2024.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Brno: Host, 2019.

TRÁVNÍČEK, Jiří a Grzegorz NIEĆ. Čtenářská kultura. In *Česká literatura* 68, 2020, č. 5, s. 573–591.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2007.

VLÁČIL, Jan. Postoj. In *Sociologická encyklopedie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2018. Citováno dne 19. 9. 2024. Dostupné také z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Postoj>.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013.

ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012.

ZEMAN, Jan. Jaká je situace středních odborných škol podle aktuálních dat a predikcí?. In *Eduin*, 1. 2. 2023. Citováno dne 25. 10. 2024. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/jaka-je-situace-strednich-odbornych-skol-podle-aktualnich-dat-a-predikci/>.

ZEMAN, Jan. Učňovské školství jako magnet na nerovnosti a studijní neúspěch. Máme šanci to změnit?. In *Eduin*, 2021. Citováno dne 25. 10. 2024. Dostupné z: [https://audit.eduin.cz/analyza-detail/?analyza\\_id=3057](https://audit.eduin.cz/analyza-detail/?analyza_id=3057).

## Zdroje (texty pro přípravu čtenářsky orientované výuky)

LANDMANN, Bimba. *Mapy mých pocitů*. Praha: Portál, 2021.

RYCHLÍKOVÁ, Apolena a Pavel ŠPLÍCHAL. *Piko: junkies' lives matter = na životech feťáků záleží*. Praha: Alarm, 2022.

VOJTKO, Jan. *Vztahy a mýty: párová terapie do kapsy*. Praha: Paseka, 2020.

# Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas pro žáky a rodiče

Příloha 2: Seznam respondentů

Příloha 3: Scénář polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 4: Přepis polostrukturovaného rozhovoru (ukázka)

Příloha 5: Seznam kódů

Příloha 6: Kompletní seznam knih a autorů zmíněných respondenty v rozhovorech

Příloha 7: Podklady čtenářsky orientované výuky

Příloha 8: Scénář reflektivních skupin

Příloha 9: Přepis skupinové reflexe (ukázka)

Příloha 10: Přehled realizovaných hodin (vizuální opora pro reflexi)

Příloha 11: Seznam knih daných k dispozici při dílně čtení