

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

**Aspekty didaktiky cizojazyčné literatury ve výuce cizího
jazyka v kontextu kurikulární reformy pro gymnázia**

*Specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve
výuce anglického jazyka v intencích Rámcového vzdělávacího
programu pro gymnázia a Rámcového vzdělávacího
programu pro základní vzdělávání*

PhDr. Eva Skopečková

Školitel: doc. PhDr. Anna Grmelová, CSc.

Praha, 2010

Čestné prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.“

Vejprnice 8. března 2010

PhDr. Eva Skopečková

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především své školitelce, paní doc. PhDr. Anně Grmelové, CSc., za vstřícné vedení, cenné rady a připomínky a také umožnění a pomoc při realizaci vlastního výzkumu.

Děkuji také paní doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové, Ph.D. za odbornou pomoc při zpracování získaných dat, její neocenitelné rady a inspirující podněty.

Dále bych chtěla poděkovat všem pracovníkům Katedry anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a také pracovníkům a zejména vedoucí Katedry anglického jazyka a literatury Filozofické fakulty Západočeské univerzity v Plzni paní PhDr. Ivoně Mišterové, Ph.D. za vstřícnou podporu po celou dobu tvorby své disertační práce.

Na závěr děkuji své rodině a svému manželovi za podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu mého studia.

Eva Skopečková

Abstrakt

Tato disertační práce se zabývá tématem využívání literárních textů ve výuce cizích jazyků. Konkrétně se tato práce věnuje *specifickým aspektům didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka a to v kontextu kurikulární reformy pro gymnázia*. Pozornost je tak věnována vztahu literatury a vzdělávání, ale také otázce interpretace a recepce literárního textu v souvislosti s výukou cizích jazyků determinovanou také novými kurikulárními dokumenty. V rovině výzkumu se práce zaměřuje na hledání vhodného a funkčního propojení několika s touto problematikou úzce spjatých rovin z oblasti literární vědy, lingvodidaktiky i současného pojetí výuky cizích jazyků v rámci kurikulárních dokumentů a vytvoření nových možností pro optimální začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka.

Teoretická část práce je tvořena třemi hlavními kapitolami, v rámci kterých jsme představili a objasnili základní teoretická východiska celé práce - složku literárněvědnou, výstupy kurikulární reformy s ohledem na postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků a v neposlední řadě složku lingvodidaktickou. Nejprve jsme se tedy zaměřili na úlohu literatury ve vzdělávání, objasnili specifičnost jejího postavení v rámci výuky a představili základní principy recepční estetiky Wolfganga Isera. V následující kapitole byla v souvislosti s výstupy kurikulární reformy provedena podrobná analýza nových kurikulárních dokumentů a následná komparace nových a původních učebních dokumentů s ohledem na zastoupení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků. V poslední kapitole jsme pak pozornost věnovali problematice čtení a literárního textu ve výuce cizích jazyků.

V metodologické a empirické části práce jsme se zaměřili na samotný výzkum spočívající v tvorbě a následném ověřování didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v souladu s novými kurikulárními dokumenty i specifickými aspekty literatury. V první fázi výzkumu jsme nejdříve v souladu s výše uvedenými teoretickými východisky vytvořili a popsali model semináře s názvem Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ zaměřený na ověřování vlastního didaktického modelu. Ve druhé fázi jsme tento model semináře ověřovali a to nejdříve formou pilotáže a v následujícím akademickém roce pak vlastním výzkumem. Celý výzkum byl zakončen doplňujícím šetřením na gymnáziích. Výsledky výzkumu byly poté vyhodnoceny a interpretovány s ohledem na cíl celé práce, přičemž tyto výsledky potvrdily, že námi navrhovaný didaktický model vycházející z

principů recepční estetiky Wolfganga Isera nejenže respektuje specifické aspekty anglicky psané literatury jakožto mnohovýznamového fenoménu, ale zároveň plní intence nových kurikulárních dokumentů a lze jej tedy považovat za vhodné řešení přispívající k rozvoji didaktiky anglického jazyka s ohledem na problematiku recepce literatury a specifčnost práce s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků a v praktické rovině za bezesporu vhodné doplněním přípravy budoucích učitelů anglického jazyka.

Téma této práce sledující otázku adekvátního začlenění cizojazyčné literatury do výuky cizího jazyka jakožto zcela specifického fenoménu a nabízející učitelům možný způsob jejího uchopení je pak také v souladu s měnícími se společenskými, kulturními i hospodářskými požadavky naší společnosti, která začíná stále více akcentovat kvalitu a komplexnost vzdělání a v neposlední řadě také vychází vstříc výzkumnému záměru Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Summary

The present dissertation examines certain crucial issues in the field of literature teaching and the use of literature in the foreign language classroom. In particular, it focuses on the specific aspects of the didactics of English literature in the context of the current trends and changes of the Czech grammar school curriculum. Therefore, it explores the relation of literature and education, the question of interpretation and reception of a literary work in connection with the foreign language classroom, which is currently influenced by the new curricular documents. At the research level, the dissertation attempts to find a potentially ideal combination of the disciplines related to this field, i.e. literary scholarship, EFL methodology as well as the outcomes and intentions of the new curricular documents, and searches for new possibilities of an optimal use of English literature in the EFL classroom.

The theoretical section consists of three main chapters that correspond to the three main theoretical grounds of the dissertation reflecting the above mentioned disciplines. At first the focus is given to the role of literature in education, its specific position in the foreign language classroom and to the introduction of the basic principles of reception theory and Wolfgang Iser's approach to the process of reading and reception. In the following chapter, a detailed analysis followed by a comprehensive comparison of the old and new curricular documents with respect to the role and inclusion of foreign language literature has been carried out. The last chapter addresses the issue of reading and literary texts in the foreign language classroom.

The research section has been dedicated to the creation and verification of a didactic model for the optimal use of English literature in the EFL classroom in compliance with the new curricular documents as well as the specific features of literature. The first phase of our research focuses on the creation and description of a model seminar on English literature teaching in the EFL classroom reflecting the above mentioned aspects that is aimed at the gradual improvement and verification of the didactic model itself. The second phase of our research has in fact two stages: a pilot study, and then the research itself, during which the model seminar has been amended and improved. The whole research is followed by an additional research study conducted at grammar schools. The data gathered and interpreted during our research indicate that the above mentioned didactic model based on the principles of Wolfgang Iser's reception theory not only respects the specific aspects of English literature and its use in the EFL classroom, but also complies with the intentions of the new

curricular documents. Consequently, the didactic model can undoubtedly be considered a valuable contribution to the field of literature teaching and the use of English literature in the foreign language classroom. On the practical level, the data show that teacher training could be supplemented with positive results by the model seminar.

The topic of this dissertation, which discusses the question of the optimal use of literature representing a specific phenomenon in the foreign language classroom and offers teachers a possible way of coping with it, also meets the current social, cultural and economic requirements. Last but not least, this dissertation follows the research plan of the Faculty of Education, Charles University in Prague.

Obsah

Abstrakt	1
Summary	3
Obsah	5
Seznam příloh	7
Klíčová slova	8
Zkratky	9
Úvod	10
1 Literatura a vzdělávání	16
1.1 Úloha literatury ve výchově a vzdělávání	16
1.1.1 Kulturní model	17
1.1.2 Jazykový model	17
1.1.3 Model osobnostního rozvoje	17
1.1.4 Úloha literatury ve výuce cizích jazyků	18
1.2 Specifičnost literatury	19
1.2.1 Vymezení pojmu literatura	20
1.2.2 Specifičnost literatury	21
1.2.3 Mnohovýznamovost a interpretace	21
1.2.4 Mnohovýznamovost literatury a výuka cizích jazyků	22
1.3 Literární věda a čtení literárního díla	23
1.3.1 Literární teorie a estetika	23
1.3.2 Recepční estetika	24
1.3.3 Filozofické základy recepční teorie	24
1.3.4 Recepční estetika a Wolfgang Iser	27
1.3.5 Shrnutí	30
2 Literatura a výuka cizích jazyků	32
2.1 Postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků v proměnách doby	32
2.2 Současná pozice literatury ve výuce cizích jazyků a specifičnost této pozice	35
2.3 Kurikulární reforma a nové kurikulární dokumenty	36
2.3.1 RVP a literatura ve výuce cizích jazyků	39
2.3.2 ŠVP a literatura ve výuce anglického jazyka	43
2.4 RVP versus původní učební dokumenty s ohledem na cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků	48

2.5 Shrnutí.....	56
3 Problematika čtení a literárního textu.....	57
3.1 Čtení ve výuce cizích jazyků	57
3.1.1 Druhy čtení a čtecí strategie.....	58
3.1.2 Metodické postupy při čtení textu.....	60
3.1.3 Porozumění čtenému textu.....	62
3.1.4 Modely čtení	63
3.1.5 Zdroje obtíží při porozumění čtenému textu.....	66
3.2 Rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce.....	66
3.3 Literární text.....	68
3.3.1 Vymezení pojmu „text“	68
3.3.2 Typologie textů z hlediska výuky cizích jazyků.....	69
3.3.3 Adaptované literární texty.....	71
3.3.4 Kritéria výběru textu a obecné zásady práce s literárním textem	73
3.4 Shrnutí.....	76
4 Výzkumný problém	77
4.1 Charakteristika základních premis výzkumu a formulace výstupů	79
4.2 Popis a organizace výzkumu.....	81
4.3 Popis respondentů	82
4.4 Charakteristika akčního výzkumu a zvolených metod výzkumu	83
5 Tvorba a ověřování didaktické inovace ve výuce studentů Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ	87
5.1 Tvorba didaktického modelu a model semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ	87
5.2 Ověřování modelu ve výuce studentů učitelství	91
5.2.1 Pilotáž	91
5.2.2 Výzkum reflexe didaktického modelu studenty učitelství.....	112
5.2.3 Doplnující šetření na gymnáziích	141
5.3 Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumu	149
6 Závěr	156
Bibliografie:.....	161

Seznam příloh

Příloha 1	Pilotáž: Dotazník - závěrečný (LS 2007-2008)
Příloha 2	Pilotáž: sylabus LS 2007-2008
Příloha 3	Vlastní výzkum: Dotazník - úvodní (ZS 2008-2009)
Příloha 4	Vlastní výzkum: Dotazník - závěrečný (ZS 2008-2009)
Příloha 5	Vlastní výzkum: sylabus ZS 2008-2009
Příloha 6	Instrukce k seminární práci (<i>Seminar paper – instructions</i>)
Příloha 7	Doplňující šetření: Polostrukturovaný rozhovor

Klíčová slova

Anglicky psaná literatura

Cizojazyčný literární text

Fenomenologie

Konkretizace

Kurikulum

Didaktický model

Mnohovýznamovost

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Recepce literárního textu

Recepční estetika

Školní vzdělávací program

Zkratky

RVP ZV	- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP G	- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
ŠVP	- Školní vzdělávací program
CJ	- Cizí jazyk
AJ	- Anglický jazyk
G	- Gymnázium (Gymnaziální)
SŠ	- Střední škola
ZŠ	- Základní škola

Úvod

V současné době dochází v České republice, v souladu s podobnými vývojovými trendy v evropských demokratických zemích s rozvinutými vzdělávacími systémy, ke změně v tvorbě a projektování kurikula, a také k celkové proměně české vzdělávací soustavy. Dochází ke kurikulární reformě, která se projevuje v podobě a pojetí celé vzdělávací soustavy České republiky a nevyhnula se tak samozřejmě ani oblasti výuky cizích jazyků a přípravě učitelů cizích jazyků.

Mezi výstupy kurikulární reformy patří také **nový model kurikula** kodifikovaný v novém školském zákoně. Tento dvoustupňový model založený na participaci škol při tvorbě kurikulárních dokumentů má posilovat autonomii a odpovědnost škol za kvalitu vzdělání. V souladu s tímto záměrem vznikají na státní úrovni **rámcové vzdělávací programy (RVP)** stanovující určitý závazný rámec vzdělávání a na druhé úrovni pak školy samy připravují **školní vzdělávací programy (ŠVP)**, které jim mají umožnit, aby se spolupodílely na vzdělávání ve fázi realizační i projektové. Pokud jde o **postavení cizích jazyků** v těchto nových kurikulárních dokumentech, lze konstatovat, že současná vzdělávací politika v České republice v souladu s Radou Evropy a Evropskou unií vidí znalost cizích jazyků jako klíčovou „pro život ve sjednocující se Evropě a globalizujícím se světě“¹. Toto je také samozřejmě zohledněno v příslušné vzdělávací oblasti rámcových vzdělávacích programů (RVP G/ZV), do které výuka cizích jazyků spadá. Jako zcela přirozená součást výuky cizích jazyků se v těchto nových kurikulárních dokumentech objevuje, jak ve formě očekávaných výstupů, tak ve formě učiva, v nezanedbatelné míře také **cizojazyčná – tedy „jinonárodní“ – literatura** (dále jen cizojazyčná literatura), což pak následně je – či by mělo být – jednotlivými školami, a tedy učiteli, v odpovídající podobě rozpracováno v ŠVP.

Pokud nyní srovnáme tento důraz na znalost cizích jazyků se současným zapojením cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků s **přípravou budoucích učitelů cizích jazyků**, zjistíme, že v současné době tvoří dominantní složku v přípravě těchto učitelů **komunikativní kompetence**. Jednou z hlavních funkcí jazyka je funkce komunikativní a z ní také vyplývá komunikativní cíl při vyučování cizímu jazyku². Cizojazyčná literatura se tak v současné době – až na výjimky –

¹ WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl, 2. díl*. Brno: Paido, 2004, s. 275.

² Komunikativní princip se v cizojazyčném vyučování prosazuje již od 70. let 20. století a přes výhrady je stále dominantní (viz Choděra, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006).

objevuje v přípravě učitelů buďto jako samostatný nedidaktický předmět tvořící součást kompletního oborového vzdělávání učitelů, anebo jsou literární texty používány v didaktických seminářích pouze jako jeden z prostředků pro nácvik zejména receptivní řečové dovednosti. Následně pak může – při nevhodném uchopení literárního textu a jeho úlohy ve vzdělávání a výuce cizích jazyků – docházet k určitému zjednodušení pohledu na literaturu jako takovou, tedy k pojmání literárního textu jako pouhého nástroje či holého textu zbaveného své estetické funkce, což je bezesporu nevhodný a zjednodušující přístup, anebo je cizojazyčná literatura z důvodů určité nejistoty či obav z jejího nevhodného zapojení či kvůli náročnosti jejího kvalitního použití z výuky cizích jazyků zcela vytlačována.

Ve vztahu k literatuře a jakékoli disciplíně zabývající se tímto poněkud „svébytným fenoménem“³ je totiž pro skutečně optimální uchopení daného literárního textu a adekvátní zapojení do výuky v první řadě nutné zdůraznit, že vstupem na pole literatury opouštíme svět objektivně zjištělných a definovatelných faktů. V literatuře je důraz kladen na to, „že důležité není ani tak poznání jako spíše **poznávání**, jeho **nekonečnost**, korespondující s nekonečnou pestrostí a mnohotvárností světa, jehož model literatura představuje“⁴. Čtení literárního díla, neboli postupné odhalování jeho významů a nových spojitostí během jedinečné „**interakce mezi textem a čtenářem**“⁵ lze přirovnat k nekonečnému, obtížně definovatelnému a zároveň vysoce kreativnímu procesu, který evokuje vždy **nové způsoby recepce a interpretace**, které se mění s ohledem na dobu, ale také na konkrétního čtenáře. Následně disciplíny zabývající se oblastí literatury, didaktiku literatury a didaktiku cizojazyčné literatury nevyjímaje, mají nutně svá těžiště právě v této specifičnosti a mnohovýznamovosti literatury a odlišují se tak do značné míry od ostatních, naukových a exaktních disciplín.

Přestože je cizojazyčná literatura v současné době ve výuce cizích jazyků poměrně často využívána, často zde – jak jsme uvedli výše – také dochází k určitému zjednodušení, či dokonce „instrumentalizaci“⁶ estetické funkce literatury,

³ NEZKUSIL, V. Nástin didaktiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a třídy víceletých gymnázií) Z praxe pro praxi. Praha: PedF UK, 2004. s. 79.

⁴ Ibid, s. 79.

⁵ COOK, G. *Discourse and Literature*. London: Oxford University Press, 1994. s. 256.

⁶ KUČERA, P. Multidisciplinární komunikace a problémy interpretace cizojazyčného uměleckého díla. In *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků, November 2000 Prague*. Praha: PedF UK, s. 51.

kteřá vlastně tvořívá podstatu každého literárního díla. Po poněkud strastiplné cestě cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků, kterou urazila během minulého století až do současnosti, lze konstatovat, že o důležitosti využití i cizojazyčných literárních textů ve výuce cizích jazyků by dnes již nemělo být pochyb. V neposlední řadě pak také nové kurikulární dokumenty cizojazyčnou literaturu v rámci oboru Cizí jazyk zcela samozřejmě zahrnují. Nicméně navzdory již existujícím studiím či odborným náhledům na téma cizojazyčná literatura ve výuce cizích jazyků, které se převážně soustřeďují na určité aspekty této problematiky, výsledky těchto studií stále nejsou uceleně uplatněny v přípravě budoucích učitelů, kteří práci s literaturou ve výuce cizích jazyků často – ať už z důvodů časové náročnosti či v důsledku určitých obav a nejistot – vnímají spíše jako problematickou a příliš specializovanou, a v otázce zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků stále zůstává určitý nevyplněný prostor⁷, což dodnes vzbuzuje četné diskuse. Lze tedy konstatovat, že ačkoli současná odborná veřejnost o důležitosti vhodného a vyváženého⁸ zapojení cizojazyčných literárních textů do výuky cizích jazyků⁹ v podstatě nepochybuje, stále zde chybí nějaký odpovídající a snadno uchopitelný didaktický model, který by poskytl řešení pro adekvátní metodické zpracování a začlenění cizojazyčné – zde konkrétně anglicky psané – literatury do výuky anglického jazyka, jak v souladu se v současnosti platnými kurikulárními dokumenty, tak také v souladu s výše uvedenými specifickými aspekty práce s literaturou.

Cílem této práce je tedy nalézt adekvátní vyplnění tohoto prostoru (s ohledem na oblast výuky anglického jazyka a zapojení anglicky psané literatury) a vytvořit tento didaktický model pro práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka, který by respektoval výše uvedené specifické aspekty práce s literaturou jakožto zcela „svébytným a mnohovýznamovým fenoménem“ evokující různé způsoby recepce a interpretace a zároveň respektoval fakt, že se současně jedná o literární text v cizím, konkrétně tedy anglickém jazyce ve výuce anglického jazyka, jejímž

⁷ Oblast cizojazyčné literatury je značně široká a v rámci cizojazyčné výuky svou úlohu samozřejmě také seřrává daný cizí jazyk a s ním spojený přístup k literatuře ve výuce cizího jazyka. V této práci je tato problematika vztahována zejména na oblast anglicky psané literatury a výuku anglického jazyka.

⁸ Jedná se samozřejmě o vhodné a vyvážené zapojení literárních textů do výuky cizího jazyka ve smyslu zohlednění různých relevantních hledisek (tj. jazykových cílů, kompetencí žáků, konkrétních podmínek výuky cizího jazyka, ale i úlohy literatury ve výuce, apod.).

⁹ Výše zmíněná situace týkající se oblasti výuky cizího jazyka obecně je v této práci orientována na anglický jazyk a výuku anglického jazyka.

cílem je získání komunikativní kompetence v tomto jazyce¹⁰. Na druhou stranu je však tento didaktický model zasazen do kontextu současné kurikulární reformy a musí tak také vycházet vstříc novým kurikulárním dokumentům a vést k plnění stanovených očekávaných výstupů a klíčovými kompetencím. Jednoduše řečeno, cílem této práce je vytvoření fungujícího **didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury v intencích RVP G/ZV do výuky anglického jazyka v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury**. Vytvoření tohoto didaktického modelu následně v praktické rovině pomůže budoucím učitelům anglického jazyka nejen plnit výše zmíněné cíle a očekávané výstupy RVP G/ZV, ale zároveň jim umožní udělat si jasnější představu, jak cizojazyčnou – konkrétně tedy anglicky psanou – literaturu jakožto tento „svěbytný fenomén“ evokující různé způsoby recepce a interpretace bez pocitů nejistoty či váhání vhodně zapojit do výuky anglického jazyka. Tento cíl pak také vychází vstříc výzkumnému záměru Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze zabývající se právě „Učitelskou profesí v měnících se požadavcích na vzdělávání“¹¹ a reaguje tak na nové potřeby a výzvy v oblasti celkového pojetí učitelské profese, které pod vlivem měnících se společenských, kulturních a hospodářských požadavků a také stále většího důrazu na kvalitu a komplexnost vzdělávání prochází určitými změnami.

V této práci tak vzhledem k jejímu zaměření a stanovenému cíli dochází k propojení několika zásadních rovin, jejichž konkrétní aspekty jsou s tímto tématem neodmyslitelně spjaty a tvoří tak základní **teoretická východiska** celé práce. Jedná se tedy o propojení roviny **lingvodidaktické**, či konkrétně **didaktiky anglického jazyka** (aspekt získání komunikativní kompetence v anglickém jazyce a rozvoje řečových dovedností, včetně vlastního čtení, ale také otázka porozumění čtenému textu či rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce a v neposlední řadě také otázka postavení literatury ve výuce cizích jazyků v rámci různých metodických směrů až po současnost), ale také roviny představované **didaktikou literatury a literárněvědnými obory** (aspekty literární výchovy a úlohy literatury ve vzdělávání, zprostředkování informací o literatuře a samozřejmě také problematika

¹⁰ Pro jednoduchost nazýváme v práci tyto specifické aspekty týkající se metodicky vyvážené a promyšlené práce s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka respektující výše uvedené body souhrnně „specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury“.

¹¹ Výzkumný záměr 2007 – 2013. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. [online], [cit. 8. února 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=230>>.

recepce literatury, tedy důraz na jedinečnou „interakci mezi textem a čtenářem“¹², včetně objasnění základních principů zvoleného literárněvědného směru respektujícího onu specifickou práci s literaturou a odpovídajícího našemu cíli, konkrétně tedy představení recepční estetiky Wolfganga Isera) a to vše v souladu s **novými kurikulárními dokumenty** (zahrnující kurikulární reformu a její dopady na výuku anglického jazyka s ohledem na zapojení cizojazyčné literatury, podrobnou analýzu těchto dokumentů a jejich komparaci s původními učebními dokumenty opět v souvislosti s literárním složkou ve výuce cizích jazyků).

Tato teoretická východiska jsou pak podrobně představena a analyzována **v teoretické části práce** tvořené třemi úvodními kapitolami odpovídajícími zhruba výše uvedeným zásadním rovinám práce. Následuje **část metodologická**, ve které na základě předchozí analýzy a komparace různých našich i zahraničních odborných zdrojů z dané oblasti, tedy našich teoretických východisek, formulujeme základní výzkumné otázky. V souladu s tvorbou a následným ověřováním skutečně fungujícího didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury v intencích RVP G/ZV do výuky anglického jazyka v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury tak nejprve představujeme současný stav řešení této problematiky a následně základní strukturu a průběh našeho výzkumu, jeho očekávané výstupy i zvolené metody a jejich konkrétní užití v našem výzkumu. V **empirické části** práce je pak popsán celý výzkum, jeho jednotlivé fáze a dílčí i výsledné výstupy výzkumu, které jsou průběžně vyhodnocovány a interpretovány. Jinými slovy, empirická část práce obsahuje popis vlastní tvorby (a tedy samotný didaktický model) a následného ověřování výše uvedeného didaktického modelu, včetně výsledků výzkumu a jejich interpretace.

Přestože je v současné době ve vztahu k cizojazyčné literatuře – nejen v České republice, ale vlastně v celém světě – kladen důraz převážně na **literárněvědnou interpretaci** a zohledňování didaktického přístupu a zejména celé **problematicky recepce cizojazyčné literatury ve výuce** je v celosvětovém měřítku teprve ve svých počátcích, vzhledem k nové situaci – ke kurikulární reformě zasahující i oblast výuky cizích jazyků, ale také vzhledem k novým trendům ve vzdělávání v zemích Evropské unie – začíná být **didaktické hledisko** stále více

¹² COOK, cit. 5, s. 256.

zdůrazňováno, a to i ve vztahu k cizojazyčné literatuře. Navíc kvalitní a fungující propojení výše uvedené lingvodidaktické roviny (konkrétně tedy didaktiky anglického jazyka) sledující jazykové cíle a směřující k získání komunikativní kompetence v daném jazyce a zároveň roviny literárněvědné poskytující zásadní teoretická východiska pro práci s literaturou (mající daná specifika) a to vše v návaznosti na nové kurikulární dokumenty s cílem vytvořit výše uvedený didaktický model, bezesporu přispěje k rozvoji didaktiky anglického jazyka s ohledem na problematiku recepce literatury a specifčnost práce s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků. V neposlední řadě tento didaktický model poskytne reálné vodítko pro budoucí učitele anglického jazyka a pomůže jim tak nejen realizovat očekávané výstupy nových kurikulárních dokumentů, ale také opravdu vhodně metodicky zpracovat a začlenit anglicky psanou literaturu do výuky anglického jazyka v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury.

1 Literatura a vzdělávání

Nečteme nikdy knihu. Čteme v knize sebe: buď abychom se objevovali, nebo abychom se opravovali.

Romain Rolland

Umělecká literatura, ať už budeme tento pojem chápat jakkoli široce, provází lidstvo po celá staletí a představuje tak nesmírný zdroj poznání o kultuře, myšlení a cítění předchozích generací. Čtení literárního textu pak tedy můžeme přirovnat k jedinečnému procesu, během kterého se čtenář může setkat s touto dlouhou tradicí a zažít tak něco málo z tohoto nesmírného bohatství. Promlouvaje ke každému svým vlastním jazykem nenabízí literatura čtenáři možnost nahlédnout do tohoto světa, ale zároveň i do mysli čtenáře samotného. Čtenáři se tak na této cestě dostává jedinečné příležitosti získat nový pohled také sám na sebe a své místo v okolním světě. Literatura a vzdělávání k sobě tedy bezesporu patří a tento úzce propojený vztah – neboť vzdělání je realizováno pomocí literatury a stejně tak vzdělání je spojeno se vznikem literatury – by měl být respektován nejen v předmětech tradičně spojených s výukou a myšlením o literatuře, ale také při práci s literárním textem ve výuce cizích jazyků.

1.1 Úloha literatury ve výchově a vzdělávání

Jak již bylo uvedeno výše, tato práce se zabývá cizojazyčnou literaturou, jmenovitě anglicky psanou literaturou, a jejím adekvátním metodickým zpracováním a začleněním do výuky anglického jazyka, jak v souladu s intencemi RVP G/ZV, tak také se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury. Dříve než však můžeme hovořit o specifických aspektech literatury v cizím, tedy anglickém jazyce a její pozici ve výuce cizích jazyků, je nutné objasnit, jakou úlohu vlastně literatura ve výchově a vzdělávání sehrává a jaké v této souvislosti existují důvody pro její zapojení do výuky. **Ronald Carter a Michael N. Long**¹³ vytvořili v tomto ohledu tři základní modely, do kterých promítli konkrétní výukové cíle, ale i celkově úlohu literatury, kterou ve výchově a vzdělávání může plnit. Tyto modely nelze samozřejmě chápat jako zcela rigidní a navzájem se vylučující přístupy, ale spíše jako určité tendence shrnující možné úlohy literatury ve výchově a vzdělávání, které

¹³ CARTER, R. and LONG, M. N. *Teaching Literature*. Harlow: Longman, 1991, s. 2-11.

je nutné zohlednit také při úvahách o pozici cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků.

1.1.1 Kulturní model

Tento přístup zdůrazňuje úlohu literatury jakožto jedinečného zdroje kulturního bohatství určitého národa. Výuka literatury v tomto pojetí představuje způsob, jak mohou studenti získat přístup k těm nejvýznamnějším myšlenkám a nejrůznějším formám jejich vyjádření, které byly v rámci určitého kulturně historického kontextu do literatury zakódovány. V rámci tohoto přístupu k literatuře získávají studenti přehled o tom, jaké existují směry ve vývoji literatury, která díla a autoři je reprezentují, jaké rozeznáváme žánry a literární útvary a v neposlední řadě také jaké podobnosti či naopak rozdíly lze nalézt při porovnání vlastní kulturní tradice v porovnání s těmi ostatními. Studenti jsou vedeni k rozvíjení schopnosti porozumět a ocenit literární dílo jako produkt určité doby, kulturně historické tradice a uměleckého vyjádření konkrétního autora.

1.1.2 Jazykový model

Jazykový model spatřuje hlavní úlohu literatury v možnosti poskytnout přístup k vysoce kreativnímu a velmi různorodému způsobu použití jazyka, se kterým se v takové podobě a rozsahu v běžném životě nesetkáváme. Tento přístup zohledňuje zejména důležitost osvojení jazykových prostředků a rozvoje řečových dovedností. Skutečnost, že základním stavebním materiálem literatury je jazyk ve svých rozličných podobách, vede zastánce tohoto přístupu k přesvědčení, že pokud jde o literaturu, je tím nejdůležitějším cílem přivést studenty k četbě samotného textu, pomoci jim tento úkol co nejlépe zvládnout a věřit, že čím více a lépe budou studenti schopni číst, o to lépe budou také schopni ocenit estetickou stránku literárního díla.

1.1.3 Model osobnostního rozvoje

Pokud jde o model osobnostního rozvoje, tím hlavním úkolem spojeným s výukou literatury je pomoci studentům najít trvalý vztah ke světu literatury a naučit je, že literatura je něco, co je může provázet po celý život a poskytovat jim nejen poučení, ale i určité emocionální uspokojení a inspiraci. Měřítkem úspěchu zde nemůže být žádný konkrétní test, ale pouze to, zda budou studenti pokračovat ve

čtení literatury i mimo školu a zda se budou k literatuře i nadále vracet¹⁴. Tento přístup však nerozvíjí pouze vztah studentů k literatuře, ale pomocí hlubšího prožitku a porozumění literatuře jim pomáhá pochopit jejich vlastní úlohu ve světě a rozvíjet jejich vlastní osobnost.

1.1.4 Úloha literatury ve výuce cizích jazyků

Aplikujeme-li tyto obecné modely na úlohu literatury ve výuce cizích jazyků, zjistíme, že v současné době je z těchto tří modelů v souladu s hlavním cílem výuky cizích jazyků – tedy převážnou orientací na komunikativní kompetenci – nejvíce uplatňován model jazykový. Zmiňovaný důraz na jazyk a jeho různé způsoby užití vytváří z tohoto přístupu k literatuře, jakožto bohatému zdroji jazykového vyjádření, jeden ze základních modelů pro práci s literaturou ve výuce cizích jazyků. Zdůrazňování úlohy literatury ve výuce cizích jazyků, jakožto v první řadě zdroje jazykového materiálu, však mnohdy může vést k určitému zjednodušení, kdy jsou literární texty využívány jako jednoduchý nástroj k nácvičce slovní zásoby, či pro demonstraci konkrétního jazykového jevu bez ohledu na fakt, že se stále jedná o text literární, tedy text, který vždy jednotlivému čtenáři otevírá určité možnosti recepce a interpretace.

Dalším přístupem, který je ve výuce cizích jazyků využíván, je model kulturní. Přestože hovoříme o výuce cizích jazyků, jejímž prvořadým cílem je bezesporu osvojení si tohoto jazyka, nedílnou součástí výuky je také seznámení studentů s kulturou konkrétního národa spojeného s daným cizím jazykem a v neposlední řadě také s literaturou, která v rámci této kulturní tradice vznikla. Tento interkulturní aspekt, který s sebou cizojazyčná literatura do výuky cizích jazyků přináší, je tak bezesporu neoddelitelnou součástí kompletní výuky danému cizímu jazyku přispívající mimo jiné ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka a ke schopnosti vnímat specifika nejen vlastní, ale také „cizí“ kultury¹⁵. Jinými slovy, využívání kulturního modelu s ohledem na úlohu literatury ve výuce cizích jazyků je pro mnoho vyučujících zcela samozřejmý způsob jak také pracovat s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků. Možným úskalím tohoto modelu je skutečnost, že tento přístup k literatuře je typický zejména pro předměty, jejichž hlavním cílem je

¹⁴ CARTER and LONG, cit. 13, s. 10-11.

¹⁵ Seznámení s cizojazyčnou literaturou poskytuje žákům možnost „vytváre[t] si ve vědomí určitou alternativu ve vztahu k oficiální unifikující kultuře“ (Hříbková, R. Umělecký text ve výuce cizího jazyka In Cizí jazyky, 1999/2000, r. 43, č.3, s. 81).

absorbování velkého množství faktů o literatuře a případně získání kvalifikace v tomto oboru. Příliš velký důraz na faktografickou stránku však ve výuce cizích jazyků není zcela vhodný a může mít mnohdy spíše demotivující vliv.

Pokud jde o naposledy zmíněný model, v němž je úloha literatury ve výuce spojena s rozvojem celé osobnosti studenta, najdeme prvky tohoto přístupu i ve výuce cizích jazyků. Také v hodinách cizích jazyků, ve kterých studenti pracují s literaturou, je nutné kultivovat vztah studentů k tomuto fenoménu a skrze něj i k nim samotným. Nesporný je také velký motivační náboj, který s sebou literatura do výuky přináší. Ačkoli se jedná o výuku cizích jazyků, pokud jsou v ní využívány literární texty, je důležité neopomíjet také tuto významnou úlohu literatury a naučit studenty nacházet ve světě literatury trvalou inspiraci.

Závěrem lze konstatovat, že literatura skutečně sehrává ve výchově a vzdělávání velmi významnou úlohu. V této kapitole jsme poskytli jeden shrnující pohled, který jsme promítli do oblasti výuky cizích jazyků, kde se všechny tyto přístupy k literatuře a její úloze ve výchově a vzdělávání v určité podobě objevují, a které je také při práci s literaturou ve výuce cizích jazyků potřeba brát v úvahu. Na druhou stranu, jak již bylo uvedeno v samotném úvodu této práce, pokud se chceme zabývat využíváním literatury ve výuce cizích jazyků, je kromě výše zmíněných modelů reprezentujících hlavní úlohu literatury ve výchově a vzdělávání stále nutné respektovat také skutečnost, že literatura představuje určitý specifický jev a je potřeba vyvarovat se jednoznačnému upřednostňování jednoho konkrétního přístupu, ale spíše hledat řešení v jejich vhodné kombinaci a propojení s cíli jazykové výuky, což je také cílem této práce.

1.2 Specifičnost literatury

Hovoříme-li o umělecké literatuře, ať už v jakékoli podobě či formě, je potřeba si uvědomit, že zde pracujeme s pojmem, jehož samotné vymezení představuje určitý problém. Na jedné straně je literatura něčím zcela běžným, co nás každodenně provází a tvoří nedílnou součást našeho světa. Na druhou stranu, pokud bychom se pokusili tento fenomén definovat a položili si zcela prostou otázku, co to vlastně literatura je, narazili bychom na celou řadu úskalí vyplývajících jednak z množství a rozdílnosti úhlů pohledu různých disciplín a přístupů zabývajících se literaturou, a jednak také z našeho vlastního přístupu k literatuře, jakožto zdroji

určitého uspokojení i poznání. Bez ohledu na samozřejmost s jakou mnohdy k existenci literatury přistupujeme a jakkoli samozřejmě o ní mluvíme, pokud se tímto tématem začneme zabývat podrobněji, brzy zjistíme, že se ve své podstatě jedná o velmi svébytný jev, jehož jádro tvoří určité aspekty, jejichž definice se sice v rámci různých teorií a přístupů mohou proměňovat, které však vždy zohledňují určitou specifičnost tohoto fenoménu, kterou je třeba respektovat.

1.2.1 Vymezení pojmu literatura

Pokusme se nyní, i přes výše uvedené obtíže s definicí literatury jako takové, tento pojem pro účely této práce rámcově vymežit a zejména pak stanovit rozdíl mezi texty literárními a neliterárními. Pokud jde o definici literatury, existuje mnoho nejrůznějších pokusů tento termín blíže určit. Tyto pokusy vždy zohledňují určitý úhel pohledu, přístup či konkrétní teorii a docházejí tak k různým závěrům. Ty však mohou být protichůdné a mohou se navzájem popírat. Celkově lze říci, že tyto definice obvykle oscilují mezi dvěma extrémními póly¹⁶, jež popisují literární texty buďto jako úplně autonomní celky, které nikdy nemohou být redukovány na pouhý projev jedné určité ideologie a neodpovídají tak konkrétním logickým pojmům, nebo naopak jako heteronomní entity odrážející historické vědomí, které je možné vysvětlit a „rozluštit“ pomocí exaktních termínů.

Navzdory těmto mnohdy zcela odlišným přístupům k literatuře se však zdá, že všechny tyto více či méně úspěšné definice vedou k jednomu nevyhnutelnému závěru. Literatura tvoří komplexní a rozmanitý svět a úsilí o jeho vymezení představuje nikdy nekončící a složitý proces pramenící na jedné straně z konkrétního úhlu pohledu, který zvolíme pro jeho nahlížení, ale také ze samé podstaty literatury. Tato podstata tvořící jádro každého literárního díla spočívá v jeho estetické funkci, tedy ve schopnosti „vyvazovat jeho celek i dílčí složky z **běžných souvislostí**“¹⁷ a dávat je do zcela nových a nevídaných vztahů a jasně tak odlišuje literární texty od textů věcné literatury, které se naopak snaží „vykreslit a případně dotvořit **konkrétní životní situace**“¹⁸ a vést ke konkrétním, jasně rozpoznatelným závěrům.

¹⁶ ZIMA, P. V. *Literární estetika*. Olomouc: Votobia, 1998. s. 15.-16.

¹⁷ NEZKUSIL, cit. 3, s. 26. (Nezkusil zde hovoří o estetické funkci a navazuje tak na Jana Mukařovského a jeho chápání uměleckého díla.)

¹⁸ *Ibid.*, s. 26.

1.2.2 Specifičnost literatury

Vyjdeme-li z výše uvedené definice literatury spatřující podstatu literárního díla v jeho estetické funkci, tedy funkci obracející naši pozornost nejen k tomu *co* literární dílo říká, ale i k tomu *jak* to říká a jak jsme my jako jeho čtenáři schopni tomu porozumět¹⁹, není obtížné pochopit zcela specifické postavení literatury. Naproti disciplínám a oblastem preferujícím přesně zjistitelná a měřitelná fakta vedoucí k jednoznačným závěrům, zde stojí literatura nabízející svému čtenáři spíše stálé hledání a objevování, zjišťování nových souvislostí a odhalování nových významů. Je tu zcela svébytný fenomén²⁰, jehož cílem je spíše samo hledání a poznávání než nějaký konečný stav a jasně definovatelná zjištění. Právě tato nedokončenost a mnohovýznamovost plynoucí ze samé podstaty literatury je základem specifičnosti tohoto fenoménu.

1.2.3 Mnohovýznamovost a interpretace

Čtení literárního díla, neboli postupné odhalování jeho významů a nových spojitostí během jedinečné „**interakce mezi textem a čtenářem**“²¹ se tak podobá nekonečnému, obtížně definovatelnému a zároveň vysoce kreativnímu procesu, který evokuje vždy nové způsoby recepce a interpretace, proměňující se také s ohledem na dobu a určité konvence, ale také na konkrétního čtenáře. Je tedy zcela logické, že trvání na a bezvýhradná preference jen jednoho určitého přístupu a jeho následná automatická aplikace na literární text s přesvědčením, že taková metoda dovede čtenáře pokaždé ke stejné recepci díla, je zcela scestná.

Pokud tedy budeme chápat literární dílo jako tento specifický fenomén značně proměnné a poněkud nestabilní povahy, který svůj finální tvar získává vlastně až v kontaktu s konkrétním čtenářem, tak také samotná práce s literárním textem v rámci výuky musí v sobě nést prvky tohoto nikdy neukončeného hledání. Neboť právě díky rozličné zkušenosti každého jednotlivého studenta a také vlastní schopnosti text a jeho obsah interpretovat, nelze tento proces ukončit „jediným aktem uchopení“²², ale naopak je potřeba ukázat studentům různé možnosti tohoto uchopení a pomoci jim vyrovnat se s touto „nesamozřejmostí smyslu“²³ a

¹⁹ Zima odkazuje na Jana Mukařovského a jeho definici *básnického jazyka*. (Zima, cit. 16, s. 196).

²⁰ NEZKUSIL, cit. 3, s. 79.

²¹ COOK, cit. 5, s. 256.

²² NEZKUSIL, cit. 3, s. 31.

²³ Ibid, s. 29.

v neposlední řadě je také dovést k pocitu uspokojení ze schopnosti tento smysl znovu a znovu odhalovat.

1.2.4 Mnohovýznamovost literatury a výuka cizích jazyků

Pokud nyní opět promítneme výše zmíněnou problematiku specifických aspektů literatury a práce s ní do výuky cizích jazyků za použití cizojazyčného literárního textu, narazíme na několik úskalí. Jedním z hlavních problémů vyplývajících ze zapojení literatury do výuky cizích jazyků je určitá dichotomie²⁴ literatury – respektive výuka literatury – versus výuka cizích jazyků jako takového, která se zde postupně vytvořila. Učitelé cizích jazyků se na pole literatury mnohdy obávají vstoupit a zdráhají se ji do výuky cizích jazyků zapojit, protože se obávají, že tento proces odhalování smyslu je příliš složitý a náleží tak jen odborníkům zabývajícím se literaturou a její interpretací jakožto vědním oborem. Zapomínají tak mnohdy na to, že i oni sami jsou příjemci literatury a sami při čtení literárního textu tento proces dobrovolně podstupují, aniž by se proto museli stát specialistou na daný literární text (viz kap. 5.3.2). Výuka cizích jazyků se vlivem takového přístupu dostává na jakousi druhou kolej, která je považována za poněkud méně odbornou činnost a do které je literatura zapojována co nejméně. Opak je však pravdou a jak jsme již uvedli výše, literatura jako obrovsky cenný zdroj jazyka a kultury daného národa, ale i příležitost rozvoje osobnosti čtenáře a jeho schopnosti interpretace by neměla ve výuce cizích jazyků chybět.

Dalším důležitým hlediskem, které je v souvislosti s výukou cizích jazyků potřeba zvážit, je skutečnost, že studenti se v hodinách cizích jazyků setkávají spíše s výběrem autentických neliterárních textů, které jim tak zprostředkují různá fakta a názory jednotlivých příslušníků dané společnosti reprezentujících oblast zvoleného cizího jazyka. Literatura však studentům může nabídnout příležitost odhalit pohled jednoho konkrétního autora a promlouvat tak ke každému jednotlivému čtenáři²⁵, a to v rozličných podobách uměleckého sdělení. Studenti cizích jazyků by se tak v hodinách měli setkat jak s texty neliterárními demonstrujícími konkrétní skutečnosti a reálné situace, tak také s uměleckou literaturou nabízející možnost postupného odhalování významů.

²⁴ KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1993. s. 7.

²⁵ KRAMSCH, cit. 24, s. 131.

Toto neustálé hledání smyslu a nekonečné možnosti interpretace, ke kterým literatura svého čtenáře stále vybízí, je potřeba chápat jako samozřejmou součást práce s literárním textem, která nemůže být výsadou jen čistě literárních předmětů, ale naopak musí nalézt své uplatnění v jakémkoli vyučovacím postupu a jakékoli oblasti, která literaturu využívá. Jinými slovy, také ve výuce cizích jazyků, kde je práce s cizojazyčnou literaturou zcela adekvátní součástí a náplní, by tato specifická literatura měla být respektována.

1.3 Literární věda a čtení literárního díla

Základní otázkou, která se zde nyní nabízí, tedy není, zdali mají učitelé cizích jazyků do svých hodin zahrnout také cizojazyčnou literaturu, ale spíše jak to udělat při respektování výše uvedených specifických aspektů a jak tedy své studenty dovést ke schopnosti hledání smyslu literárního textu. V následující kapitole nejprve představíme stručný přehled možných přístupů k literatuře a interpretaci literárního textu sestavený na základě jejich chápání literárního díla. Následně pak vymezíme, které z těchto teorií jsou základem naší zvolené přístupu k literárnímu textu ve výuce cizích jazyků, tedy které z těchto literárněvědných směrů nejvíce odpovídají výše uvedenému cíli a lze je vhodně aplikovat na práci s literárním textem v hodinách cizích jazyků.

1.3.1 Literární teorie a estetika

Rozhodneme-li se zapojit do výuky cizích jazyků literaturu, nelze alespoň ve stručnosti nepřiblížit oblast estetiky a její poddisciplíny, literární teorie²⁶. Pro přehlednost a snadnější orientaci v množství různých literárních směrů jsme zvolili přístup literárního teoretika Petra V. Zimy, který – jak již bylo uvedeno výše – problematiku moderní literární vědy vymezuje spíše jako určitý pohyb mezi dvěma extrémními póly²⁷ a rozlišuje tak v podstatě dva možné postoje, ke kterým se jednotlivé literárněvědné směry blíží, nebo je naopak popírají. Na jedné straně stojí chápání literárního díla v duchu Kantovy estetiky jako zcela autonomního uměleckého celku, který nelze pojmově uchopit a nelze v něm hledat nějaké konkrétní, definovatelné významy, ale spíše jej vnímat v rámci „nezainteresovaného

²⁶ PROCHÁZKA, M. *Literary Theory – An Historical Introduction*. Praha: Karolinum UK, 2008. s. 7.

²⁷ ZIMA, cit.16, s. 15.

zalíbení“²⁸. Vůči tomuto postoji se pak zřetelně vymezuje heteronomní estetika Hegelova. V duchu hegelovské estetiky je literární dílo viděno jako určitý projev „historického vědomí“²⁹ či konkrétní ideologie, které v sobě nese jisté významy, pro než lze nalézt nějaký jednoznačný pojmový ekvivalent.

Mezi těmito dvěma stanovisky pak můžeme nalézt konkrétní literární směry. Na straně hegelovské estetiky jsou to zejména marxisté, v jejichž pojetí je literatura pojímána v souvislosti s konkrétní historickou perspektivou jako určitý produkt této perspektivy hledající jen jedinou možnou, správnou interpretaci. Blíže ke Kantově chápání literárního díla, jakožto autonomního celku, pak naopak stojí například ruští formalisté obracející pozornost k samotnému literárnímu textu, pražští strukturalisté či angloameričtí Noví kritici. V neposlední řadě pak na obranu literatury jako mnohoznačného či mnohovýznamového uměleckého díla nabízejícího různé interpretace vystupuje v rámci literární vědy recepční estetika.

Právě tento důraz na mnohovýznamovost literárního díla, nemožnost jeho násilné redukce na jediný „pravdivý“ význam a také uvedení *čtenáře* do procesu recepce literárního díla, tvoří z recepční estetiky základ pro mnohé moderní přístupy k literatuře. Také v této práci jsme z výše uvedených důvodů zvolili recepční estetiku jako jedno z teoretických východisek pro práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků.

1.3.2 Recepční estetika

Představme si nyní širší společensko kulturní a historický kontext, ve kterém recepční estetika postupně vzniká, a některé filozofické směry, které stály u zrodu této teorie, abychom tak lépe porozuměli základním principům tohoto přístupu k literárnímu dílu.

1.3.3 Filozofické základy recepční teorie

Německý filozof moravského původu **Edmund Husserl**³⁰ formuluje základní myšlenky **fenomenologie**, nového filozofického směru v době, kdy se Evropa po první světové válce nacházela doslova v troskách, a to jak po stránce materiální, tak

²⁸ Ibid., s. 17.

²⁹ Ibid., s. 17.

³⁰ Edmund Husserl (1859-1938) je považován za zakladatele fenomenologie. Počátky fenomenologického myšlení jsou však spojeny také s osobností Franze Brentana (1838-1917), Husserlova učitele, či Bernarda Bolzana (1781-1848), se kterým Husserl sdílí některé základní myšlenky popírající závislost logiky na psychologii.

po stránce duchovní. Celý tehdejší společenský a hospodářský systém postavený na hodnotách a idejích západní civilizace byl zcela otřesen. Vše, co bylo do této doby považováno za zcela samozřejmé, za jakýsi neochvějný základ společnosti, se nyní hroutilo pod tíhou této nové reality. Fenomenologie má zdevastované a znejistěné společnosti dodat novou jistotu³¹. Edmund Husserl vychází ve své teorii z jednoznačného odmítnutí „přirozeného postoje“ založeného na předpokladu, že předměty existují nezávisle na okolním světě a naše poznatky o nich jsou zcela jednoznačné. Nemůžeme si být jisti, že věci existují. Jedinou jistotou, kterou máme, je to, jak se věci jeví našemu vědomí³². Právě to, co se *jeví*, co se *ukazuje*, má být zkoumáno, jelikož jen to je vlastně nepochybně dáno.

Pokusme se nyní ve stručnosti přiblížit podstatu *fenomenologické metody* filozofického zkoumání. Základním východiskem tohoto přístupu je podle Husserla – jak jsme již zmínili – nutnost vzdát se onoho běžného a všudypřítomného přesvědčení o existenci světa. K tomu je nutné nejprve „uzávorkovat“ vše, neboli oprostít se od všeho, co je mimo naši bezprostřední zkušenost a redukovat tak okolní svět na obsah našeho vědomí. Výsledkem této *fenomenologické redukce* je pak „čisté vědomí“ a jeho „mínění světa“. Vše, co pak „vědomě intendujeme v názoru či zkušenosti“ Husserl nazývá fenoménem³³. Fenomény však nelze chápat jako nějaký náhodný proud jednotlivých vlastností či jevů. Jde spíše o systém univerzálních esencí, tedy toho, co je na určitém předmětu neměnné a esenciální. Jinými slovy, pokud nazírám nějakou věc, nejde tu jen o to, jak se věc jeví mému vědomí, ale také o to, co je na ní esenciální a neměnné³⁴. Cílem tohoto filozofického směru je tak vlastně návrat k určitému konkrétnímu a pevnému základu, *k věcem samým*, na kterém by bylo možné dále stavět, ale zároveň je zde také jasně patrný obrat k našemu vědomí, tedy k perspektivě vnímatele těchto věcí.

³¹ Přestože tento proces začal již na přelomu století, světová válka se stala určitým katalysátorem této krize idejí. Evropou zmítaly sociální nepokoje a bylo zřejmé, že nejen politický, ale také ideologický systém bude potřeba znovu definovat. (Eagleton, T. *Literary Theory – An Introduction*. Oxford : Basil Blackwell, 1983. s. 54 – 55).

³² „Fenomenologie“ z řeckého *fainetai*, tedy ukazuje se, jeví se (Anzenbacher, A. *Úvod do filosofie*. Praha: SPN, 1991. s. 49).

³³ STÖRIG, H.J. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Zvon, 1996. s. 428.

³⁴ Fenomenologická filozofie je založená na představě určité dvojvrstevnosti fenoménů – vrstva *empiricko-reálná* a vrstva *esencí*, nebo také *eidetická* (z řeckého *eidos* – idea, esence, pravzor). (Anzenbacher, A. *Úvod do filosofie*. Praha: SPN, 1991. s. 49).

Fenomenologie a fenomenologicky orientovaný způsob nazírání světa³⁵ se stal jedním z nejnápadnějších filozofických proudů 20. století a také důležitým zdrojem inspirace pro další filozofické disciplíny. Důraz na hledání čistých a nadčasových esencí našel své uplatnění také v oblasti etiky a estetiky. Snad nejnápadnějším představitelem **fenomenologické estetiky** byl Roman Ingarden³⁶.

Roman Ingarden ve své práci³⁷ zabývající se zkoumáním estetické problematiky vychází právě z fenomenologie a přenáší tak některé její základní premisy do světa estetiky. Ingarden ve svých úvahách o bytí uměleckého díla rozlišuje mezi strukturou uměleckého díla na jedné straně a reakcemi čtenáře na straně druhé. Jinými slovy, umělecké dílo je tvořeno určitými poměrně jednoznačně danými a definovatelnými jazykovými strukturami či jevy, ale zároveň je také mnohoznačné a *konkretizovatelné*³⁸. V Ingardenově pojetí se literární dílo jeví jako určitý „vícevrstevný“³⁹ celek, který lze do určité míry objektivně a pojmově uchopit. Současně však lze literární dílo popsat jako „mnohoznačný konstrukt“ obsahující *místa nedourčenosti*⁴⁰, která jsou teprve v průběhu čtenářského estetického zážitku vyplněna významy neboli konkretizována⁴¹.

Ingarden chápe literární dílo jako určitý *intencionální* a *heteronomně existující* předmět, jež vykazuje značnou odlišnost od předmětů *reálných* a *autonomně existujících*⁴². Právě v literatuře totiž vědomí vytváří nereálné, jen intencionální předměty, které jsou „ve svém celkovém bytí a rázu odkázán[y] na bytí a ráz příslušného aktu vědomí“⁴³ a jasně se tak odlišují od skutečně reálných předmětů, které jsou „ve všech směrech jednoznačně určen[y] a nevykazuj[í] ve

³⁵ Kromě klasické fenomenologie zde můžeme hovořit také o existencialismu a hermeneutické filozofii. (Anzenbacher, A. *Úvod do filosofie*. Praha: SPN, 1991. s. 48).

³⁶ Roman Ingarden (1893-1970) byl přední polský filozof, estetik a literární teoretik, jehož filozofické i estetické práce byly výrazně ovlivněny Husserlovou fenomenologií.

³⁷ Mezi stěžejní díla zkoumající estetickou problematiku patří Ingardenovo *Umělecké dílo literární* či *O poznání uměleckého díla* a mnoho dalších.

³⁸ Ve stručnosti lze proces konkretizace definovat jako proces probíhající při četbě literárního textu. Konkretizací jsou vyplněna místa ‚nedourčenosti‘, která umělecké dílo obsahuje a dochází k aktualizaci jedné z potencialit zahrnutých v uměleckém díle. „[...] konkretizace jsou právě tím, co se během četby konstituuje a co takřkajíc tvoří způsob projevu díla v podobě, ve které postihujeme samotné dílo.“ Ingarden, R. *Umělecké dílo literární*. Praha: Odeon, 1989. s. 329 – 334.

³⁹ Ingarden popisuje literární dílo jako vícevrstevný útvar, ve kterém rozlišuje následující vrstvy: 1. vrstva *zvukové podoby slov* a na ní vybudovaných zvukových útvarů vyššího stupně, 2. vrstva *významových celků* různých stupňů, 3. vrstva rozmanitých schématických *aspektů* a jejich kontinuí a řad, 4. vrstva *znázorněných předmětností* a jejich osudů, Ibid, s. 41-45.

⁴⁰ Místa *nedourčenosti* viz Zima, *Literární estetika*. Olomouc: Votobia, 1998, přeložil Jan Schneider či místa *neurčitosti* viz Roman Ingarden *Umělecké dílo literární*. Praha: Odeon, 1989, přeložil Antonín Mokrejš.

⁴¹ ZIMA, cit. 16, s. 243-244.

⁴² Ibid, s.246.

⁴³ INGARDEN, cit. 38, s. 129.

svém rázu žádná místa nedourčenosti⁴⁴. Právě tento rozdíl pak jasně dokládá, že intencionální předměty jako pouhá schémata, či předměty pouze předstírající svůj reálný ráz, nelze nikdy považovat za úplná. Toto jsou pak ona *místa nedourčenosti*, která se vyskytují na všech rovinách onoho vícevrstevného uměleckého díla a která zde jsou stále připravena a čekají na možné naplnění konkrétními významy, přičemž jejich počet není nikdy konečný a není možné je „principiálně zcela odstranit žádným konečným obohacím obsahem nominálního výrazu“⁴⁵, protože každé další bližší určení vlastně může otevřít další místo nedourčenosti.

Právě toto chápání uměleckého díla jako mnohoznačného konstruktů nabízejícího různé možnosti interpretace, tedy konkretizace, a uvedení fenomenologie zohledňující perspektivu pozorovatele, tedy čtenáře, či otázku estetického zážitku a percepce do světa literatury, bylo výrazným zdrojem inspirace pro recepční estetiku.

1.3.4 Recepční estetika a Wolfgang Iser

Jak jsme již uvedli výše, v rámci literárněvědných směrů se **recepční estetika** orientuje spíše na literární dílo, jakožto celek „neodpovídající pojmu“⁴⁶, který nelze redukovat na určité jednoznačné a pojmově uchopitelné ztvárnění významu. Zatímco jiné směry, které dle Petra V. Zimy toto pojetí literárního textu také preferují, spatřují své těžiště například v textu samotném⁴⁷, recepční estetika přichází s jasnou orientací na samotného *čtenáře*. Toto přijetí perspektivy čtenáře, tedy pozorovatele, vytváří zcela jednoznačnou paralelu mezi fenomenologií a recepční teorií.

Kromě Husserlovy fenomenologie a Ingardenovy fenomenologické estetiky lze však u recepční teorie najít návaznost také na myšlenky dalších významných směrů, mimo jiné na hermeneutiku či pražský strukturalismus⁴⁸. Míra inspirace těmito jednotlivými přístupy však souvisí s dalším členěním a komplexností vlastní

⁴⁴ Ibid, s. 249.

⁴⁵ Ibid, s. 251.

⁴⁶ Kant, viz Zimovo rozdělení literárněvědných směrů. (Zima, cit. 16, s. 17).

⁴⁷ Například formalistické analýzy či angloameričtí noví kritici usilující o hlubší pochopení smyslu literárního díla. (Peprník, M. *Směry literární interpretace XX. století (texty, komentáře)*. Olomouc: FF UP, 2000).

⁴⁸ Hermeneutika jako filozofický směr zabývající se problematikou porozumění, například myšlenky a dílo Hanse-Georga Gadamera (1900-2002). Pražský strukturalismus, zejména dílo Jana Mukařovského (1891-1975), Felixe Vodičky (1909-1974), Romana Jakobsona (1896-1982), zabývající se teorií literatury a umění, která by „respektovala vlastní zákonitosti a autonomii děl, aniž by opomíjela jejich společenskou genezi a účinek“. (Zima, P. V. *Literární estetika*. Olomouc: Votobia, 1998. s. 182 – 183).

recepční teorie, která vytvořila především dvě hlavní školy⁴⁹ a i v rámci těchto jednotlivých škol pak lze nalézt velmi výrazné osobnosti, které obohatily tento přístup o další témata. S ohledem na téma této práce a její celkové zaměření na oblast výuky cizích jazyků za pomoci literárních textů, jsme z těchto jednotlivých směrů recepční teorie zvolili estetiku účinku **Wolfganga Isera**⁵⁰, která, jak objasníme v následujícím textu, se s ohledem na výše uvedený cíl jeví jako nejrelevantnější.

Základním východiskem recepční teorie je tedy orientace na čtenáře a na jeho mysl, ve které vlastně literární dílo teprve získává tvar a tento proces nazývá *receptí*⁵¹. Wolfganga Isera pak zejména zajímá otázka „účinkového potenciálu textu“⁵² a konkretizace textu v mysli čtenáře. Ve svém díle – jak již bylo uvedeno výše – navazuje Iser zejména na Ingardena. Společně s ním také Iser akceptuje „danost textových schémat“⁵³, což jasně vylučuje konkretizace textu založené jen na libovůli čtenáře. Na rozdíl od Ingardenovy koncepce najdeme u Isera mnohem větší důraz na kreativní roli čtenáře v tomto procesu. Iser hovoří o určitém „vzájemném komunikativním účinku mezi textem a četbou“. Tím se do značné míry odlišuje od Ingardena, který pojem konkretizace chápe z hlediska čtenáře poněkud pasivněji a nevnímá ho jako interakci mezi textem čtenářem, ale jako „aktualizaci aspektů v průběhu četby, které text udržuje v připravenosti“⁵⁴. Také ona místa nedourčenosti pak v Iserově pojetí přestávají být pouze „sugestivní podněty“, či prázdná místa, která čtenář mechanicky naplňuje významy, ale stávají se místem nabízejícím čtenáři více kreativního prostoru. Celý proces recepce literárního díla v Iserově pojetí tak staví úlohu čtenáře do popředí tohoto procesu.

Přestože také Iser rozlišuje mezi textem jako schématem na jedné straně a konkretizací textu čtenářem na straně druhé, konkretizaci chápe jako „vlastní

⁴⁹ V podstatě existují dvě hlavní centra spojená s rozvojem recepční teorie, Baltimore a Kostnice. V USA dochází k rozvoji recepční teorie zejména na John Hopkinsově universitě v Baltimoru, kam v roce 1952 přichází belgický literární kritik Georges Poulet (1902-1991), který aplikuje myšlenky fenomenologie na literaturu. Jeho dílem je ovlivněn např. poststrukturalista J. Hillis Miller (1928) a mnoho dalších. Tzv. kostnická škola je pak nevyhnutelně spojena se jmény Wolfganga Isera (1926-2007) orientujícího se především na Husserlovu fenomenologii a Ingardenovu literární estetiku a jménem Hanse Roberta Jausse (1921-1997) vycházejícího hlavně z Gadamerovy hermeneutiky – oba působili na Kostnické univerzitě v Německu.

⁵⁰ Wolfgang Iser (1926-2007) byl německý literární teoretik a jeden ze zakladatelů tzv. kostnické školy a recepční teorie, jejíž počátky spadají do konce 60. a 70. let.

⁵¹ PEPRNÍK, cit. 47, s. 207.

⁵² ZIMA, cit. 16, s. 221.

⁵³ ISER, W. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980. s. 227.

⁵⁴ Ibid, s. 173.

estetický a kreativní proces, v němž se konstituuje smysl⁵⁵, což probíhá ve třech rovinách: v rovině *repertoáru*, rovině *strategií* a v rovině *realizace* (čtenářem). Ve stručnosti bychom mohli tento proces popsat následujícím způsobem. První rovina představuje určitý paradigmatický aspekt, neboli systém literárních i mimoliterárních konvencí, norem a hodnot. Další rovinu lze charakterizovat jako syntagmatický aspekt, který vymezuje „vztahy mezi jednotlivými prvky repertoáru“⁵⁶ (patří sem například narativní techniky, vypravěčské postupy, které určité prvky umisťují do popředí, jiné naopak do pozadí, atd.). V rovině realizace jde vlastně o „vytváření smyslové podoby textu čtenářem“⁵⁷, což je velmi komplexní proces, během kterého je čtenář neustále vybízen, aby svá očekávání přehodnocoval a pod tíhou nových skutečností je opakovaně upravoval a revidoval.

Tento proces však nelze chápat jako určitý kumulativní, jednosměrný pohyb vpřed. Četba je v pojetí recepční teorie chápána spíše jako velmi dynamický a komplexní pohyb, který je zároveň pohybem vpřed i nazpět. Terry Eagleton ve své *Literary Theory* charakterizuje proces čtení v rámci recepční teorie následovně. Při čtení literárního díla přichází čtenář k textu s určitým předporozuměním, zkušenostmi a předpoklady. V rámci těchto očekávání pak bude hodnotit vše, s čím se v textu setká. V průběhu čtení textu budou ale tato očekávání korigována s ohledem na to, co se dozvíme na následující stránce. Ve snaze konstituovat smysl konkrétního textu se čtenář snaží vybírat určité prvky a vytvářet logické celky – konkretizuje určité významy – ale zároveň je čtenář nucen tyto struktury a svá původní očekávání upravovat v závislosti na následujícím textu. Jinými slovy, naše původní úvahy tak vytváří určitý referenční rámec, který nám bude sloužit pro interpretaci toho, co se dále dočteme. Avšak tyto nové skutečnosti mohou retrospektivně upravit naše původní porozumění⁵⁸.

Recepční teorie tak vlastně doslova „objevují“ čtenáře, a to jako *reálnou* instanci, kdy čtenář konkretizuje text svým individuálním způsobem v závislosti na své vlastní zkušenosti a očekávání, ale zároveň také objevují čtenáře jako určitý *ideální* konstrukt bez reálné existence⁵⁹. Tohoto ideálního čtenáře nazývá Iser *implicitním čtenářem* a definuje ho jako textu „vepsanou čtenářskou roli“, která

⁵⁵ ZIMA, cit. 16, s. 256.

⁵⁶ ISER, cit. 53, s. 86.

⁵⁷ ISER, W. *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Becket*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978. s. 274.

⁵⁸ EAGLETON, cit. 31, s. 77 - 78.

⁵⁹ ZIMA, cit. 16, s. 258 – 259.

„ztělesňuje souhrn předběžných orientací, které fiktivní text nabízí svým čtenářům jako recepční podmínky“⁶⁰. Jinými slovy, zatímco reálný čtenář vždy realizuje jen určité nabídky textu s ohledem na své vlastní specifické dispozice a volí tak při interpretaci textu svou vlastní cestu, tento ideální čtenář realizuje všechny zásadní možnosti, které zůstávají stále v pozadí a mohou tak stále latentně narušovat syntézy vytvářené čtenářem⁶¹.

Již z tohoto stručného přehledu základních myšlenek recepční teorie je zřejmé, že stojí jednoznačně na straně chápání literárního díla jako mnohoznačného celku, který není možné redukovat na jeden jediný význam. Každý čtenář může nabídky textu konkretizovat svým vlastním způsobem a text samotný tak v mysli každého čtenáře bude nabývat vždy nových tvarů. Samozřejmě zde také vždy bude určitá struktura textu a čtenářské konkretizace nebudou nikdy zcela svévolné. Výsledný tvar textu však bude vždy výsledkem těchto „daných textových schémat“ a kreativní čtenářské percepce textu, tedy této jedinečné vzájemné interakce.

Tento velmi komplexní proces pak Iser vidí jako významný prostředek sloužící ke kultivaci lidské mysli. Pomocí četby se dostáváme do „živého kontaktu s jinakostí“⁶², tedy s něčím pro nás neznámým a novým a jsme tak neustále nuceni korigovat a reformulovat své původní porozumění a očekávání. Nejen z tohoto důvodu je pak aplikace recepční teorie na práci s literárním textem ve výuce jedním z nejvhodnějších přístupů, který u studentů rozvíjí schopnost interpretace, ale také určité sebereflexe, která sehrává významnou roli nejen při čtení literárního díla.

1.3.5 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo vsadit problematiku práce s cizojazyčným literárním textem ve výuce cizích jazyků do určitého širšího literárněvědného kontextu, neboť zabýváme-li se uměleckou literaturou, je nutné uvést toto téma také do souvislosti s teorií literatury a objasnit, které z konkrétních směrů byly aplikovány pro dané téma a staly se tak jedním z teoretických východisek celé práce.

Vzhledem ke zvolené oblasti byla jako nejvhodnější vybrána recepční estetika Wolfganga Isera, která je zcela v souladu s chápáním literárního díla jako zcela specifického fenoménu evokujícího vždy nové způsoby recepce a interpretace s ohledem na konkrétní dobu a konkrétního čtenáře a nabízející tak svému čtenáři

⁶⁰ ISER, cit. 53, s. 34 – 36.

⁶¹ ISER, cit. 53, s. 34 - 37.

⁶² PEPRNÍK, cit. 47, s. 208.

spíše nekonečné hledání a odhalování smyslu než nějaký konečný a jednou provždy daný význam. Také výše popsané Iserovo pojetí samotného procesu čtení vyzdvihující kreativní úlohu čtenáře a dynamický charakter této jedinečné interakce mezi textem a jeho recipientem je pro dané téma velmi vhodným řešením, které umožňuje přistupovat v hodinách k literárnímu textu jako k vysoce kreativnímu prostoru vybízejícímu studenty k rozvíjení jejich schopnosti porozumění textu, interpretační schopností, ale zároveň přispívá k dalšímu rozvoji jejich osobnosti.

Celkově lze tedy konstatovat, že pro téma této práce, tedy problematiku cizojazyčné literatury, konkrétně anglicky psané literatury, a jejího adekvátního metodického zpracování a začlenění do výuky anglického jazyka v souladu s intencemi RVP G/ZV a také specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, se jako jedno z teoretických východisek z oblasti literární teorie jeví jako nejrelevantnější právě recepční estetika, jmenovitě estetika účinku Wolfganga Isera.

2 Literatura a výuka cizích jazyků

Zabýváme-li se cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků, nelze se pro dokreslení zvoleného tématu celé práce alespoň v krátkosti nezmínit o proměnách postavení cizojazyčné literatury a různých způsobech jejího použití ve výuce cizích jazyků odrážející v sobě vždy různé tendence a přístupy k procesu osvojování si cizích jazyků i vzdělávání vůbec. Současný stav, tedy současné postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků, kdy je cizojazyčná literatura v určité podobě ve výuce cizích jazyků v podstatě akceptována, není totiž nijak samozřejmý a je potřeba vidět ho v širších souvislostech. Přestože důraz na používání cizojazyčných literárních textů ve výuce cizích jazyků byl v rámci jednotlivých metodických směrů různý, lze říci, že literární text a problematika jeho zapojení do výuky vždy byl, a v jistém ohledu stále je, jednou ze stěžejních otázek v této oblasti.

2.1 Postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků v proměnách doby

Jak jsme již uvedli výše, postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků procházelo různými změnami reflektujícími mimo jiné vývoj a různé trendy v oblasti psychologie, pedagogiky, lingvistiky či vzdělávání jako takového. Odráží se tu ale také mnoho dalších okolností specifických pro dané období, jazyk a region. Zaměříme-li se na tyto proměny postavení cizojazyčné literatury zohledňující výše zmíněný vývoj, nalezneme celou řadu studií, které se pokoušejí tuto oblast zmapovat⁶³. Pro jednoduchost zvolíme v následujícím přehledu jako jednotící hledisko chronologické sledování vývoje metod s ohledem na postavení či zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků a zaměříme se jen na stěžejní momenty v tomto vývoji.

Zhruba do konce 19. století byla výuka cizích jazyků pod vlivem **gramaticko-překladové metody**⁶⁴, jejímž hlavním cílem bylo, jednoduše řečeno, ovládnutí určitého cizího jazyka pro četbu literatury psané v tomto jazyce. Znalost klasických literárních děl a schopnost číst je v originále bylo považováno za „*sine*

⁶³ viz Brumfit, 1981; Kramsch, 1985; Long, 1986; Carter, 1986; a.j.

⁶⁴ Gramaticko-překladová metoda jako taková bývá většinou spojována s obdobím 19. století. Její kořeny však sahají hluboko až do středověku a lze říct, že v různých obměnách tato metoda vlastně „přežívá“ dodnes (viz Hendrich 1988; Choděra 2006).

qua non pro každého opravdu vzdělaného člověka“⁶⁵ a postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizím jazykům tak bylo zcela výjimečné a samozřejmé.

Již koncem 19. století však rostoucí nespokojenost s tímto přístupem k výuce cizích jazyků upřednostňující četbu a překlad před ostatními cílovými dovednostmi připravuje půdu pro zcela odlišný koncept, pro **metodu přímou**⁶⁶. Tento metodický směr staví do popředí naopak mluvní výcvik a odsouvá tak literaturu zcela do pozadí.

V 60. a 70. letech 20. století pak bylo používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků dále zpochybňováno pod rostoucím vlivem **formalismu** a **strukturalismu**, které hlavní pozornost přesouvají k lingvistické stránce jazyka.

V 70. a 80. letech 20. století dochází v rámci výuky cizích jazyků k důležitému obratu. V souladu s rozvojem sociolingvistiky, pragmatiky a aplikované lingvistiky začíná být prosazován komunikativní aspekt jazyka a rozvíjí se **metoda komunikativní**. Tato metoda „systematicky směřuje výuku ke komunikaci“⁶⁷ a zaměřuje se tak na rozvíjení všech řečových dovedností. Zejména v průběhu 80. let dochází k pozvolnému znovuzapojování cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků. Od té doby zažívá cizojazyčná literatura ve výuce cizích jazyků určité „znovuobjevení“ a vyvolává tím řadu diskusí a debat zabývajících se vztahem cizojazyčné literatury a výuky cizích jazyků a integrací cizojazyčné literatury do výuky.

Komunikativní metoda je od 80. let 20. století považována za dominantní ve výuce cizích jazyků. V současné době je tento přístup obohacován a dále rozšiřován o **kulturologické aspekty** a **humanizující přístupy** založených na kognitivní teorii⁶⁸, které ve výuce cizích jazyků zdůrazňují osobnost žáka a jeho komplexní rozvoj. V rámci těchto metodických směrů je zapojení cizojazyčné literatury do výuky stále více akcentováno, jelikož právě literatura nabízí k tomuto rozvoji, k postupnému odhalování nového a neznámého a nakonec k vlastnímu sebepoznání nepřehledné možnosti.

⁶⁵ CARTER and LONG, cit. 13, s. 1.

⁶⁶ Metoda přímá – či také „nová metoda“, „přirozená metoda“, atd. – byla základem pro různé další varianty a modifikace tohoto přístupu k výuce cizích jazyků, které se rozvíjely v průběhu 20. století (např. metoda Berlizova, audiolingvální metoda, atd.). Postavení cizojazyčné literatury však bylo vždy více méně obdobné, tedy velmi okrajové, či došlo k jejímu naprostému vytlačení (viz Hendrich 1988; Choděra 2006).

⁶⁷ CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. s. 118.

⁶⁸ *Ibid.*, s. 96 – 98.

Pro úplnost tohoto přehledu bychom měli zmínit také **metody smíšené**⁶⁹, které se vedle metod přímých a gramaticko-překladvých vyvíjely od počátku 20. století. Tento metodický směr se snaží překlenout rozpor mezi těmito protichůdnými přístupy a neopomíjet ani mluvní výcvik, jako to bývá u metody gramaticko-překladvé, ale ani aspekt kulturologický, který u metod přímých často zcela chybí. Cizojazyčná literatura je tak v rámci tohoto přístupu samozřejmou součástí výuky cizích jazyků.

Od 60. a 70. let 20. století do výuky cizích jazyků také stále více promlouvají různé **alternativní metody**, které jsou však více využívány spíše v soukromé výuce. Velký vliv zde měla například sugestopedie⁷⁰ využívající při výuce hudby, pozitivní motivace či navození určitých psychických procesů. Z hlediska používání cizojazyčné literatury přinášejí tyto metody díky svému důrazu na aktivitu a kreativitu žáka cennou inspiraci.

V tomto přehledu jsme sledovali jen ty skutečně stěžejní momenty ve vývoji postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků a ty nejvýraznější metodické směry, které toto postavení ovlivňovaly a podílejí se tak i na jeho současné podobě. Přesto bychom zde kromě výše uvedených metod a přístupů měli zmínit také dílo jednoho z nejvýznamnějších českých i světových myslitelů a pedagogů, dílo J. A. Komenského, jehož práce – nejen v oblasti lingvodidaktické – v mnoha ohledech anticipovala „dnešní nejmodernější trendy“⁷¹ ve výuce cizích jazyků a v kontextu českého školství je tak bezesporu jedním z významných faktorů. Pokud jde o používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků staví se Komenský ve své snad nejvýznamnější lingvodidaktické práci *Linguarum methodus novissima* zcela jasně na stranu jejího vhodného zapojení do výuky a kromě jiného říká, že „při studiu jazyků má být na počátku i na konci četba autorů“⁷².

Lze konstatovat, že postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků skutečně prošlo celou řadou proměn v reakci na různé dominantní metodické směry a množství dalších vlivů. Ani současnou pozici literatury ve výuce cizích jazyků tak

⁶⁹ Jinak také známé pod názvem metoda zprostředkovací či metoda rozbořem a nápodobou („nápodoba“ typická pro metodu přímou a „rozbor“ příznačný pro metodu gramaticko-překladvou) (viz Hendrich 1988; Choděra 2006).

⁷⁰ V 70. letech 20. století položil bulharský psychoterapeut Georgi Lozanov základy sugestopedii, která při výuce cizích jazyků využívá neuvědomovaných psychických procesů a pravé hemisféry (Choděra, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. s.102).

⁷¹ MOTHEJZÍKOVÁ, J. Osobnost a dílo J.A. Komenského. *Cizí jazyky* 1991/1992, roč. 35, č. 4, s. 101 – 104.

⁷² KOMENSKÝ, J. A. *Linguarum methodus novissima*. In CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006, s.113.

nelze vidět jinak než právě v souvislosti s těmito přístupy k výuce cizímu jazyku a vzdělávání vůbec a jako určitý výsledek tohoto komplexního vzájemného působení.

2.2 Současná pozice literatury ve výuce cizích jazyků a specifická tato pozice

Jak jsme již uvedli v předchozím stručném přehledu, konec 20. století přináší do problematiky cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků určitou stabilizaci a cizojazyčná literatura postupně upevňuje svoji pozici ve výuce jazyků někde „uprostřed“⁷³. V současné době by tak cizojazyčné literární texty neměly ve výuce cizích jazyků sloužit ani pouze pro demonstraci klasických děl psaných v cizím jazyce, ani jako prostý jazykový materiál zbavený veškerých estetických kvalit. Většinou se s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků setkáváme jako s autentickým materiálem, který napomáhá k zvyšování kulturního povědomí žáků, či jako se zdrojem nebo pomůckou pro rozšiřování slovní zásoby a nácvik řečových dovedností. Naneštěstí však tyto tradiční cíle výuky cizím jazykům vedoucí k jazykové kompetenci nevedou samozřejmě také ke kompetenci literární⁷⁴. Navíc tento přístup k literatuře, jako k určité „pasivní pomůcce“ ilustrující konkrétní jazykové jevy, případně dokumentující určité historické období, zcela popírá specifická literatury jakožto zvláštního a neobvyklého použití jazyka a mnohovýznamového konceptu. Následně se pak – jak již bylo zmíněno výše – cizích jazyků literatura mnohdy stává obětí těchto tradičních postojů a klasické školní organizace preferující spíše přesnost, jasnou definovatelnost a exaktnost a vyhýbá se jakékoli mnohovýznamovosti a neurčitosti. Výsledkem tohoto pojetí cizojazyčné literatury je pak často její „instrumentalizace“⁷⁵ a drastické zjednodušení její estetické funkce.

Lze tedy říci, že postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků je v současné době přes zjevné zlepšení a snahu o určitou rovnováhu v otázce jejího vhodného zapojení do výuky stále poněkud nedořešené a celá tato problematika tak bezesporu vyžaduje další výzkum. Jednoduše řečeno, na začátku 21. století není otázkou, jestli máme integrovat

⁷³ CARROLI, P. 'World in a text, words in context – Learners' experiences of L2 literature' [on-line], [citováno dne 30. 4. 2006], dostupné z:

http://www.uni-duisburg.de/FB3/SILFI/SILFI2000/abstracts/papers/Caroli_co023.html.

⁷⁴ KUČERA, P. Multidisciplinární komunikace a problémy interpretace cizojazyčného uměleckého díla. In *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků*. Praha: Pedf UK, 2000, s. 51.

⁷⁵ *Ibid*, s. 51.

cizojazyčnou literaturu do výuky cizích jazyků, ale spíše jakou literaturu a jak to při respektování její specifčnosti co nejlépe udělat⁷⁶.

Tato kapitola představuje ve stručnosti stěžejní momenty ve vývoji postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků, která se pod vlivem různých metodických směrů a řadou dalších okolností dostávala v rámci výuky cizích jazyků do centra či naopak zcela na okraj zájmu. Ovšem také současná pozice cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků byla tímto vývojem ovlivněna a je nutné vidět ji v souvislosti s těmito změnami v oblasti výuky cizích jazyků, vzdělávání i celé společnosti. S ohledem na téma celé práce jsou tak proměny postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků a otázka jejího vhodného zapojení do výuky neodmyslitelnou součástí této problematiky. Současná situace, kdy cizojazyčná literatura – minimálně v rámci výuky anglického jazyka – není ani bezvýhradně dominantní, ale ani zcela odmítanou či zavrhanou složkou ve výuce cizích jazyků, je také výsledkem tohoto vývoje, který ovšem stále pokračuje a jehož aspekty jsou také řešeny v rámci této práce.

2.3 Kurikulární reforma a nové kurikulární dokumenty

Používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků, jak jsme uvedli výše, je ovlivňováno konkrétními metodickými směry a také dalšími okolnostmi souvisejícími s vývojem v oblasti vzdělávání a celé společnosti. V současné době je zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků zakotveno také v nových kurikulárních dokumentech reflektujících proměny českého vzdělávacího systému. Od 90. let minulého století probíhá v České republice v souladu s podobnými vývojovými trendy v evropských demokratických zemích s rozvinutými vzdělávacími systémy pozvolná transformace týkající se tvorby a projektování kurikula a také celkové proměny české vzdělávací soustavy. V České republice dochází ke kurikulární reformě, která se projeví – a částečně již projevila – v celkové podobě a pojetí celé vzdělávací soustavy České republiky, a to včetně oblasti výuky cizích jazyků.

Začátek tohoto procesu lze vidět již na počátku devadesátých let minulého století. Do roku 1989 existovalo v ČR jednotné, centrálně projektované a regulované

⁷⁶ CARROLI.

kurikulum⁷⁷. V souladu s řadou dalších celospolečenských změn po listopadu 1989 začalo docházet také k přeměně nevyhovujícího unifikovaného kurikula. Tento stále probíhající proces má cestou postupných kroků změnit původní systém vzdělávání „v kvalitativně i kvantitativně nový“, který bude založený na demokratických principech a bude odpovídat novým společenským potřebám⁷⁸, oblast jazykové přípravy nevyjímaje. Česká **kurikulární reforma** vychází ze současných přístupů k projektování kurikula v Evropě a je v souladu se strategickými směry a cíli Evropské unie ve vzdělávání a navazuje na tzv. Lisabonský proces EU⁷⁹.

Mezi výstupy této reformy patří následující oficiální dokumenty kodifikující změny ve školním kurikulu a reflektující cíle vzdělávání v zemích EU. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (BÍLÁ KNIHA 2001) formuluje základní principy kurikulární reformy a předznamenává tvorbu vzdělávacích programů. Nový model kurikula, který je také kodifikován v novém školském zákoně č. 561/2004 Sb., (zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), je dvoustupňový a participační. To znamená, že je založený na participaci škol při tvorbě kurikulárních dokumentů, a tím posiluje jejich autonomii a odpovědnost za kvalitu vzdělání. Je rozdělen do dvou úrovní či stupňů. Na státní úrovni vznikají **rámcové vzdělávací programy (RVP)** stanovující závazný rámec vzdělávání a standardní vzdělávací obsah pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Na druhé úrovni pak školy samy připravují **školní vzdělávací programy (ŠVP)**, a tím se pak výrazně spolupodílejí na vzdělávání ve fázi realizační i projektové.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. vymezuje v souladu se svým zaměřením rámcové vzdělávací programy pro výše uvedené oblasti vzdělávání. S ohledem na zaměření celé práce sledující problematiku používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků, byla jako relevantnější pro zvolené téma zohledněna zejména situace vzdělávání na gymnáziích, kde je výuka daného cizího jazyka na úrovni pokročilejší a cizojazyčná literatura je zde – ve srovnání se základním vzděláváním – zastoupena v podstatně větší míře.

⁷⁷ WALTEROVÁ, cit. 1, s. 246.

⁷⁸ VAŠUTOVÁ, J. *Podstata, kontext a cíle kurikulární reformy*. Rukopis, 2006, s. 3.

⁷⁹ Na summitu Evropské rady v Lisabonu v březnu 2000 byl fakticky zahájen tzv. Lisabonský proces. V souladu s tzv. Lisabonskou strategií probíhá také v České republice, jakožto jedné z členských zemí EU, reforma obsahu školního vzdělávání (Národní Lisabonský program 2005 – 2008. Národní program reformy České republiky. [online], říjen 2005 [cit. 12. června 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=9338>>).

Pokud jde o nové kurikulární dokumenty pro gymnaziální vzdělávání, byla nejprve vytvořena **pilotní verze** rámcového vzdělávacího programu, který vznikl na základě veřejného připomínkového řízení první **pracovní verze** Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) v roce 2003. Pilotní verze RVP GV byla v souladu s novým konceptem gymnaziálního vzdělávání dokončena v červnu 2004 a od září 2004 do března 2006 byla na 16 vybraných pilotních školách v celé České republice ověřována tvorba další úrovně nového kurikula, tedy tvorba školních vzdělávacích programů. V souvislosti s kurikulárními dokumenty pro gymnaziální vzdělávání je také potřeba zmínit Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který je závazný pro nižší stupně víceletých gymnázií (respektive vzdělávací obsah RVP ZV pro 2. stupeň). RVP ZV byl schválen v srpnu 2004 a je platný od září 2005. V návaznosti na zkušenosti získané při tvorbě pilotních ŠVP byla v červenci 2007 schválena MŠMT nová verze Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G). Od září 2007 pak měla gymnázia dvouleté období, kdy vytvářela své školní vzdělávací programy, podle kterých začala nejpozději od 1. září 2009 vyučovat⁸⁰.

Pro účely této práce jsou tedy s ohledem na její zaměření stěžejní dokumenty **RVP G** závazné pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupně víceletých gymnázií a **RVP ZV** vztahující se na vzdělávání na nižších stupních víceletých gymnázií, přičemž hlavní pozornost je věnována oblasti výuky cizích jazyků a požadavkům na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků obsaženým v těchto dokumentech.

RVP G má následující strukturu. Vzdělávací obsah RVP G je orientačně rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí, ty jsou pak dále členěny na vzdělávací obory. Obor **Cizí jazyk** (přesněji Cizí jazyk a Další cizí jazyk) patří společně s Českým jazykem a literaturou do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Každá vzdělávací oblast obsahuje charakteristiku vzdělávací oblasti, cílové zaměření vzdělávací oblasti a také vzdělávací obsah tvořený očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy vyjadřující úroveň osvojení učiva, kterou mají žáci dosáhnout na konci vzdělávání na gymnáziu v příslušném oboru, jsou stejně jako učivo závazné pro

⁸⁰ 24. 7. 2007 schválilo MŠMT Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) a také Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP) (viz Metodický portál RVP. Portál vzdělávání. [online], [cit. 3. srpna 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.rvp.cz/>>).

následnou tvorbu ŠVP. V rámci ŠVP je pak vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů rozpracován ve formě učebních osnov vyučovacích předmětů⁸¹.

RVP ZV je s menšími rozdíly strukturován obdobně. Vzdělávací obsah RVP ZV je rozdělen tentokrát do devíti vzdělávacích oblastí. Každá vzdělávací oblast je tvořena jedním, případně více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Jako u RVP G také tady je každá vzdělávací oblast vymezena charakteristikou vzdělávací oblasti a na ni pak navazuje cílové zaměření vzdělávací oblasti. Pro jednotlivé obory je pak také stanoven vzdělávací obsah sestávající z očekávaných výstupů a učiva. Obor **Cizí jazyk** (tedy Cizí jazyk a Další cizí jazyk, který je zde vymezen jako doplňující vzdělávací obor) najdeme, stejně jako u RVP G, ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace⁸².

2.3.1 RVP a literatura ve výuce cizích jazyků

Postavení cizích jazyků v těchto nových kurikulárních dokumentech je v souladu se současnou politikou České republiky a celé Evropské unie a v neposlední řadě také celosvětovým trendem směřujícím ke stále větší globalizaci zcela jednoznačně klíčové. Význam a důležitost znalosti cizích jazyků je také zohledněna v příslušné vzdělávací oblasti rámcových vzdělávacích programů, do které výuka cizích jazyků spadá.

Podle RVP G by úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností dosažených na konci gymnaziálního vzdělání měla, v návaznosti na úroveň **A2** získanou v předchozím vzdělávání, v oboru Cizí jazyk odpovídat úrovni **B2**⁸³:

Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit hovoru plynně a spontánně, může vést běžný hovor s rodilým mluvčím, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoli účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné a podrobné texty na širokou

⁸¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha, 2007. s. 5 – 12.

⁸² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. [online]. VÚP Praha, 2007 [cit. 3. srpna 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>> s. 18.

⁸³ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2001 [cit. 3. srpna 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>> s. 24.

(Společný evropský referenční rámec pro výuku, studium a hodnocení cizích jazyků (*Common European Framework of Reference for Learning, Teaching and Assessment of Modern Languages*) společně s Evropským jazykovým portfoliem (*European Language Portfolio*) vytvořený RE v 90. letech 20. století slouží jako významný nástroj a společné východisko pro popis cílů, metod a hodnocení ve vyučování cizích jazyků a vztahují se k nim také RVP.)

škálu témat a vysvětlit své názory a stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.

V oboru Další cizí jazyk, a to opět v návaznosti na předchozí vzdělávání a dosaženou úroveň **A1**, je cílovou úrovní **B1**⁸⁴:

Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné vstupní informace týkajících se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd., umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky, sny, naděje, cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

Jinými slovy, úroveň dosažená v rámci gymnaziálního vzdělávání v oboru Cizí jazyk je skutečně poměrně vysoká a umožňuje tak žákům kromě jiného číst s porozuměním a dále tvořivě pracovat „nejen s věcným, ale i s uměleckým textem“, čímž je v těchto nových kurikulárních dokumentech v oboru Cizí jazyk zcela jasně otevřen prostor pro práci a používání i cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků. Zapojení literatury do výuky se tak v rámci cílového zaměření celé této vzdělávací oblasti (která samozřejmě kromě cizojazyčné literatury v rámci oboru Cizí jazyk zahrnuje také literaturu v mateřském jazyce v rámci oboru Český jazyk a literatura) objevuje zcela samozřejmě a to v několika jeho bodech, jak v RVP G⁸⁵, tak také – v odpovídající úrovni – v RVP ZV⁸⁶:

Vzdělání v dané vzdělávací oblasti [...] vede žáka k tvořivé práci nejen s věcným, ale i s **uměleckým textem**, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti; vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově **pozitivního vztahu k literatuře** a vytváření **návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury**, která se později projeví v celoživotní orientaci žáka [...].

Vzdělání v dané vzdělávací oblasti [...] vede žáka k individuálnímu prožívání **slovesného uměleckého díla**, ke sdílení **čtenářských zážitků**, k rozvíjení **pozitivního vztahu k literatuře** i

⁸⁴ Ibid, s. 24.

(Pokud si škola ve svém ŠVP sama stanoví vyšší úroveň, mohou tak žáci na konci svého vzdělávání dosahovat i vyšší výstupní úrovně jazykových znalostí a komunikačních dovedností, než ukládá RVP G pro tyto obory.)

⁸⁵ Cílového zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (RVP G, s. 13).

⁸⁶ Cílového zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (RVP ZV, s. 21).

k dalším druhům **umění založených na uměleckém textu** a k rozvíjení emocionálního estetického vnímání.

Pokud se nyní podíváme, jak je **konkrétně** cizojazyčná literatura a její zapojení do výuky obsaženo v rámci RVP G a následně také RVP ZV, najdeme výše uvedené aspekty cílového zaměření této vzdělávací oblasti v následujících částech příslušného oboru a to v různé podobě. Můžeme zmínit některé z očekávaných výstupů pro obor Cizí jazyk v RVP G z oblasti receptivních řečových dovedností (spojených mimo jiné právě se čtením a prací s literaturou), kde je cizojazyčná literatura přímo zmíněna nebo je dosažení těchto výstupů také za použití cizojazyčné literatury implikováno⁸⁷:

[...] žák porozumí hlavním bodům a myšlenkám **autentického čteného textu** či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma; identifikuje strukturu textu a rozliší hlavní a doplňující informace; vyhledá a shromáždí informace z různých **textů** na méně běžné, konkrétní téma a pracuje se získanými informacemi; odvodí význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby, kontextu, znalosti tvorby slov a internacionalismů; **čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce**; postihuje zápletku i sled událostí ve filmu či hře [...].

Cizojazyčná literatura a její zapojení do výuky cizích jazyků je však, byť nepřímou, zastoupena také v rámci očekávaných výstupů pro produktivní a interaktivní řečové dovednosti⁸⁸:

[...] žák volně a srozumitelně reprodukuje **přečtený** nebo vyslechnutý **autentický text** se slovní zásobou a jazykovými strukturami odpovídajícími náročnějšímu textu; [...] adekvátně a gramaticky správně okomentuje a prodiskutuje odlišné názory různých faktografických i **imaginativních textů** [...].

Také pokud jde o učivo pro obor Cizí jazyk najdeme zde cizojazyčnou literaturu obsaženou, přímo či nepřímou (tj. „literatura, významná díla“, ale i „umění“ jako takové). Součástí okruhu nazvaného Reálie zemí studovaného jazyka je například⁸⁹:

[...] **literatura, významná díla a autoři**; věda, technika, sport, umění, významné osobnosti, díla, úspěchy; jazykové zvláštnosti a odlišnosti; autentické materiály [...].

⁸⁷ RVP G, s. 16.

⁸⁸ Ibid, s. 17.

⁸⁹ Ibid, s. 18 – 19.

Cizojazyčnou literaturu lze ale opět najít také v dalších celcích předpokládaného učiva nazvané Komunikační funkce jazyka a typy textů a Tematické okruhy a komunikační situace⁹⁰:

[...] čtený či slyšený **text** – jazykově nekomplikované a logicky strukturované texty, texty informační, popisné, faktografické, dokumentární, **imaginativní i umělecké**; [...] oblast osobní – cizí domov, krajina, [...] umělecké předměty, romány [...].

Pokud jde o obor Další cizí jazyk, také tady nalezneme cizojazyčnou literaturu zastoupenou v rámci očekávaných výstupů i učiva, ovšem ve formě odpovídající nižší požadované úrovni jazykových znalostí a komunikačních dovedností. Pro ilustraci jmenujme například některé z očekávaných výstupů a učivo⁹¹:

[...] žák rozumí hlavním bodům či myšlenkám **autentického** ústního projevu i **psaného textu** na běžné známé téma; identifikuje strukturu jednoduchého textu a rozliší hlavní informace; užívá různé **techniky čtení** dle typu textu a účelu čtení;

[...] kultura, **umění** a sport, některé známé osobnosti a jejich úspěchy; **ukázky významných literárních děl** [...].

V RVP ZV, kde je cílová úroveň A2 pro obor Cizí jazyk a A1 pro Další cizí jazyk, je pak zastoupení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků v souvislosti s jazykovou náročností literárních textů samozřejmě menší. Přesto však i zde najdeme v rámci obdobných okruhů očekávané výstupy a učivo obsahující určité aspekty směřující k pozdějšímu plnému zapojení cizojazyčné literatury do výuky, a to zejména ve vzdělávacím obsahu pro 2. stupeň, který je také s ohledem na tvorbu ŠVP pro nižší stupně gymnázií relevantnější⁹²:

[...] žák rozumí obsahu **jednoduchých textů** v učebnicích a obsahu **autentických materiálů** s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpovídi na otázky; [...] stručně reprodukuje obsah **přiměřeně obtížného textu**, promluvy i konverzace.

⁹⁰ Ibid, s. 18.

⁹¹ Ibid, s. 19 – 21.

⁹² RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 9. 2007), s. 27.

Lze tedy konstatovat, že cizojazyčná literatura je v rámci vzdělávacího obsahu oboru Cizí jazyk a v adekvátní míře a podobě také oboru Další cizí jazyk obsažena jak v RVP G (pro vyšší stupně víceletých gymnázií a čtyřletá gymnázia), tak také RVP ZV (pro nižší stupně gymnázií) a je považována za zcela samozřejmou součást výuky cizích jazyků. Jakým způsobem a v jaké konkrétní podobě je potom tento aspekt výuky cizích jazyků realizován ve výuce a jak se odrazí ve vlastním ŠVP, závisí ovšem na jednotlivých školách, které si své ŠVP vytvářejí v souladu s RVP a stanovenými zásadami pro jeho tvorbu⁹³. S ohledem na téma celé práce sledující používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků ve snaze o vytvoření **didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury v intencích RVP G/ZV do výuky anglického jazyka v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury** pak byly v rámci výzkumu analyzovány konkrétní ŠVP a jejich tvorba konzultována s jejich tvůrci na jednotlivých gymnáziích (viz kap. 5.2.3).

2.3.2 ŠVP a literatura ve výuce anglického jazyka

Podívejme se tedy nyní na nové kurikulární dokumenty vytvářené na školní úrovni, tedy na **ŠVP** vybraných gymnázií a konkrétní zpracování výše uvedených očekávaných výstupů a učiva obsahující cizojazyčnou literaturu. ŠVP podobně jako původní učební dokumenty obsahuje kromě identifikačních údajů, charakteristiky školy nebo charakteristiky ŠVP, také učební plán a osnovy. S ohledem na sledování konkrétního zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků se zaměříme na učební osnovy v rámci tohoto dokumentu. **Osnovy** každého předmětu v ŠVP jsou tvořeny charakteristikou a vzdělávacím obsahem vyučovacího předmětu. V charakteristice předmětu najdeme všechny podstatné informace o tomto předmětu důležité pro jeho realizaci: obsahové, časové a organizační vymezení a výchovné a vzdělávací strategie (metody a formy výuky, další postupy vedoucí k rozvíjení

⁹³ Tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů vytvářený k jednotlivým RVP.

klíčových kompetencí žáků⁹⁴).Vzdělávací obsah předmětu rozpracovává jednotlivé očekávané výstupy a učivo uvedené ve vzdělávacím oboru v RVP⁹⁵.

Pro účely výzkumu byla navázána spolupráce s několika ze šestnácti vybraných gymnázií v celé České republice, která se od září 2004 a do září 2008 účastnila projektu Pilot G/GP⁹⁶ zaměřeného na tvorbu a ověřování školních vzdělávacích programů. Dvě z nich dala k dispozici své ŠVP a jejich vyučující předmětu Anglický jazyk poskytli rozhovor na téma tvorba a realizace ŠVP s ohledem na zapojení cizojazyčné literatury do výuky (viz kap. 5.2.3). Jedním z těchto dvou gymnázií bylo pražské **Gymnázium Jana Keplera**. Pokud jde o konkrétní zpracování zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků (tedy anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka) a konkrétní podoby očekávaných výstupů a učiva, ve kterých je cizojazyčná literatura v určité podobě obsažena, najdeme v tomto ŠVP, tedy v **učebních osnovách pro předmět Anglický jazyk** pražského Gymnázia Jana Keplera, následující. V rámci výchovných a vzdělávacích strategií osnov, jak pro čtyřleté, tak pro osmileté gymnázium, se u jednotlivých klíčových kompetencí objevuje aspekt cizojazyčné literatury v těchto bodech⁹⁷:

Kompetence k učení:

[...] Žáci dostávají takové úkoly, v jejichž rámci samostatně vyhledávají a zpracovávají informace z **cizojazyčných textů**. Důvěru ve své jazykové schopnosti i návyky nutné k samostatné práci s jazykem získávají žáci **extenzivní četbou upravených i autentických textů**.

Kompetence k řešení problémů:

Neustálou **prací s texty**, kterým ne vždy bezezbytku rozumějí, či obsahují neúplné věty i odstavce, se žáci učí zacházet s nekompletními informacemi. Jsou vedeni k nutnosti domýšlení, hledání souvislostí a smyslu.

⁹⁴ Jako jeden ze strategických cílů tzv. Lisabonského procesu byl stanoven rozvoj **klíčových kompetencí**, tedy „kompetencí, které představují přenosný a univerzálně použitelný soubor schopností, vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“ (Walterová a kol., 2004, s. 239). Výběr těchto kompetencí najdeme také v RVP vždy pro určitou úroveň vzdělávání.

⁹⁵ *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha: VÚP, 2007, s. 97 – 122.

⁹⁶ Pilot G/GP. Tvorba a ověřování pilotních ŠVP na vybraných gymnáziích. [online], [cit. 12. srpna 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.pilotg-gp.cz/>>.

⁹⁷ *Učební osnovy - Anglický jazyk, ŠVP Gymnázia Jana Keplera v Praze 6*.

Kompetence komunikativní:

Rozvoj komunikativní kompetence je obsažen v samé podstatě předmětu. Dovednosti spojené s **čtením**, poslechem, mluvením a psaním rozvíjejí učitelé u žáků standardními metodami výuky cizích jazyků.

Při práci s jazykovým materiálem vedou učitelé žáky k přesnosti, k identifikaci podstatných informací a rozvíjení jejich **interpretační schopnosti**.

Vzdělávací obsah předmětu Anglický jazyk je zde strukturován podle cílových úrovní Společného evropského rámce a očekávané výstupy a učivo je rozřazeno do jednotlivých ročníků. Pokud jde o výskyt cizojazyčné literatury v tomto dokumentu, nejvíce ji – podle očekávání – najdeme ve výstupech u dovednosti čtení, kde zapojení cizojazyčného a později i uměleckého textu logicky narůstá s úrovní pokročilosti. U osmiletého gymnázia jsou to následující body (od primy do oktávy)⁹⁸:

[...] Rozumí velmi jednoduchým textům obsahujícím známou slovní zásobu a fráze (např. osobní vzkazy v běžných situacích).

Rozumí krátkým nekomplikovaným textům (např. osobním dopisům, jednoduchým inzerátům a návodům na konkrétní a blízká témata [...]).

Získá představu o tématu a některých detailech jednoduchých novinových článků, sleduje nekomplikovaný příběh [...].

S porozuměním přečte neupravenou povídku nebo delší autentický článek. Kombinuje informace z různých textů.

S porozuměním přečte neupravenou knihu středního rozsahu v angličtině. Vyhledá informace z různých textů na všeobecné téma a pracuje s nimi.

Z několika náročnějších textů všeobecného i odborného charakteru kompiluje podstatné informace vhodné k ústní prezentaci.

Cizojazyčnou literaturu jako jednu z možných podob cizojazyčného textu je možné najít také v jiných částech tohoto dokumentu, zejména u mluvení a psaní nebo jazykových prostředků:

V **jednodušších textech** odhadne význam některých neznámých slov na základě kontextu nebo podobností s češtinou [...].

Volně reprodukuje **přečtený** nebo vyslechnutý **autentický text** [...].

⁹⁸ Ibid.

Poněkud překvapivě však cizojazyčná literatura není přímo zahrnuta do učiva, a to ani v rámci reálií studovaného jazyka. Je tu pouze zmíněna „kultura v širokém slova smyslu (umění, zvyky, svátky, atd.)“⁹⁹. Pokud jde o čtyřleté gymnázium, najdeme v podstatě obdobné formulace jednotlivých výstupů i učiva, ovšem rozpracované pouze do čtyř ročníků.

V souladu s učebním plánem tohoto gymnázia, a jak také vyplynulo z rozhovoru vedeného s jednotlivými vyučujícími anglického jazyka (viz kap. 5.2.3), mohou pokročilí žáci posledního ročníku na tomto ústavu studovat také povinně volitelný předmět zaměřený výlučně na anglicky psanou literaturu, kde je cizojazyčná literatura hlavní náplní a žáci za použití různých metod pracují s originálními uměleckými texty.

Podívejme se nyní pro srovnání na ŠVP dalšího z pilotních gymnázií, které svůj ŠVP poskytlo pro účely tohoto výzkumu. Jedná se o pražské **Gymnázium Oty Pavla**. Také zde se zaměříme na osnovy předmětu Anglický jazyk a budeme sledovat, jak je v tomto dokumentu cizojazyčná literatura konkrétně zapojena do výuky a jak se toto promítlo do jednotlivých výstupů a učiva. V rámci výchovných a vzdělávacích strategií, vypracovaných pro čtyřleté i šestileté gymnázium, není aspekt cizojazyčné literatury zahrnut téměř vůbec. Objevují se spíše určité náznaky, za kterými je možné vidět i literaturu¹⁰⁰:

Kompetence k učení:

Učitel zadává žákům úkoly s cílem využívat **různé informační zdroje** a současně je porovnávat s využitím **školní knihovny** [...].

Učitel motivuje a učí žáky pracovat s různými **zdroji informací** – jak **tištěnými**, tak elektronickými. Žáci se učí informace správně prezentovat i kriticky hodnotit [...].

Vzdělávací obsah předmětu Anglický jazyk je v tomto ŠVP rozpracován obdobným způsobem, tedy do jednotlivých ročníků. Také zde najdeme cizojazyčnou literaturu, ať už přímo či nepřímo, nejvíce obsaženou ve výstupech týkajících se dovednosti čtení. Ve srovnání s předchozím ŠVP je zde cizojazyčná literatura přes mnohdy odlišné formulace zastoupena ve srovnatelné míře a podobně také zde výskyt cizojazyčné literatury narůstá s jednotlivými ročníky a pokročilostí žáků. U čtyřletého a šestiletého gymnázia jsou, pokud jde o zapojení cizojazyčné literatury,

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ *Učební osnovy - Anglický jazyk, ŠVP Gymnázia Oty Pavla v Praze 5.*

podobné formulace. U šestiletého gymnázia jsou ovšem rozpracovány do šesti ročníků¹⁰¹:

Receptivní řečové dovednosti:

Žák **čte** srozumitelně a nahlas **kratší text** za účelem sdělení obsahu či informace, používá metody „skimming“ k vyhledávání hlavních myšlenek textu a „scanning“ k vyhledávání detailních informací.

[...] **čte** srozumitelně a nahlas **kratší text a delší potichu** za účelem sdělení obsahu či informace, používá metody „skimming“ k vyhledávání hlavních myšlenek textu a „scanning“ k vyhledávání detailních informací.

[...] **rozumí** obsahu **jakéhokoli textu a identifikuje strukturu textu**: úvod, zápletka, vyvrcholení, rozuzlení a závěr; rozliší hlavní a doplňující informace.

[...] rozumí článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zauímají konkrétní postoje a stanoviska; **rozumí textům současné prózy**.

[...] **přečte knihu v originále v rozsahu 3000 slov** s cílem poznat její obsah a zaujmout stanovisko a názor na dílo; používá metodu „chunk“, tj. čte **beletrii** nebo její **ukázky** ve větších celcích.

Také u produktivních a interaktivních řečových dovedností lze nalézt různé aspekty zapojení cizojazyčného uměleckého textu¹⁰²:

Žák formuluje svůj názor týkající se jednoduchých témat a **reprodukuje jednoduchý text** srozumitelně [...].

[...] **rozumí čtenému** a mluvenému **jednoduchému textu** a reaguje na něj na úrovni probrané slovní zásoby.

[...] formuluje svůj názor týkající se složitějších témat a **reprodukuje náročnější text** srozumitelně, spontánně, plynule a gramaticky správně [...].

Z hlediska používání cizojazyčné literatury ve výuce je však v tomto dokumentu – na rozdíl od předchozího ŠVP – významné také učivo, kde se cizojazyčná literatura kontinuálně objevuje u jednotlivých ročníků s postupně narůstající náročností. Cizojazyčnou literaturu najdeme jak v rámci reálií studovaného jazyka, od „krátkých **povíděk významných autorů**“ u prvního ročníku až po „**vybraná literární období, jejich autory a díla**“ u čtvrtého ročníku, tak také v rámci sekce nazvané Komunikační situace a komunikační funkce jazyka vypracované pro jednotlivé řečové dovednosti, kde u prvního ročníku začínají žáci s „krátkými **beletristickými**

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Ibid.

povídkami“ a ve čtvrtém čtou „knihu v originále v rozsahu 3000 slov“, „povídky“ a poslouchají „ukázky z beletrie“¹⁰³.

V neposlední řadě také na tomto gymnáziu (viz kap. 5.2.3) mají pokročilí žáci možnost zvolit si povinně volitelný předmět, který se specializuje na literaturu studovaného jazyka, tedy anglicky psanou literaturu.

Můžeme tedy konstatovat, že v souladu se zvýšeným akcentem na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků v nových kurikulárních dokumentech rámcového charakteru, lze tento zvýšený důraz na používání cizojazyčné literatury nalézt také v nových dokumentech vytvářených na školní úrovni. Konkrétní rozpracování výstupů a učiva z RVP však v těchto dokumentech nabývá různých podob. Každé ŠVP zpracovává jednotlivé školní pracoviště a učitelé a projevuje se zde řada faktorů. Mimo jiné i specifičnost samotné literatury (viz kap. 1.2) nabízející svým čtenářům spíše než pevně uchopitelná fakta mnohovýznamovost a stálé hledání smyslu, což je pro mnohé učitele cizích jazyků proces, který podle nich (viz kap. 1.2.4 a 5.2.3) náleží spíše odborníkům v oblasti literární interpretace. Přestože jej jako čtenáři sami a dobrovolně často podstupují, zdráhají se literaturu do výuky více zahrnout. Cizojazyčná literatura tak zde může být obsažena různým způsobem a je možné najít určité odlišnosti vyplývající z individuálního přístupu jednotlivého učitele k této problematice. Jednoznačně tu však cizojazyčná (tedy anglicky psaná) literatura sehrává významnou úlohu a její zapojení do výuky se v souladu s požadavky stanovenými rámcovými učebními dokumenty stává zcela relevantní a platnou součástí výuky cizích jazyků.

2.4 RVP versus původní učební dokumenty s ohledem na cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků

O tom, že je cizojazyčná literatura obsažena v nových kurikulárních dokumentech a zaujímá zde ne nevýznamné místo tak není pochyb. Podívejme se nyní pro srovnání na její postavení v původních učebních dokumentech závazných pro gymnaziální vzdělávání, které s postupem kurikulární reformy postupně ztrácejí svou platnost a jsou nahrazovány novými kurikulárními dokumenty, a pokusme se identifikovat podobnosti a rozdíly v těchto dokumentech s ohledem na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků.

¹⁰³ Ibid.

V souladu s předchozím uspořádáním školské soustavy to budou následující školské dokumenty. V první řadě je potřeba zmínit **standards** vymezující v obecnější rovině vzdělávací cíle a kmenové učivo, které by si měli žáci osvojit v rámci určitého vzdělávacího programu, dále jsou to **učební plány** a **osnovy**¹⁰⁴ vycházející z těchto standardů, které jsou však již podrobněji rozpracovány pro jednotlivé vyučovací předměty. Pro gymnaziální vzdělávání to budou konkrétně Standard základního vzdělávání (vymezující kromě základního vzdělávání také vzdělávání pro odpovídající ročníky víceletých středních škol, tedy i gymnázií), Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu a Učební dokumenty pro gymnázia (Učební plány, učební osnovy – Osmiletý studijní cyklus, Čtyřletý studijní cyklus).

Začneme tedy nejprve se srovnáním původních a nových kurikulárních dokumentů, které vymezují rámcový obsah vzdělávání, tedy s RVP ZV a Standardem základního vzdělávání (v případě nižších ročníků víceletých gymnázií) a RVP G a Standardem vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (pro vyšší ročníky víceletých gymnázií a čtyřletá gymnázia) a pokusme se vymezit, jak je tedy cizojazyčná literatura v těchto dokumentech konkrétně obsažena.

Standard základního vzdělávání je rozdělen do tří základních částí: vzdělávací cíle, kmenové učivo pro základní vzdělávání a kmenové učivo pro základní vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Pro sledování výše uvedeného cíle, tedy požadavků na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků na gymnáziu, se zaměříme zejména na jeho druhou část vymezující učivo pro nižší ročníky gymnázií¹⁰⁵.

Kmenové učivo je rozčleněno do sedmi vzdělávacích oblastí, a ty jsou dále tvořeny jednotlivými vzdělávacími obory, které slouží jako určitý rámec pro výběr kmenového učiva a východisko pro jeho didaktické zpracování ve vzdělávacích programech a příslušných učebních osnovách¹⁰⁶. Obor Cizí jazyk patří společně s oborem Český jazyk a literatura do oblasti jazykové, která zde zaujímá významné místo jakožto jedna z oblastí „nezbytných pro komunikaci žáků se skutečností“ a

¹⁰⁴ Učební plány a osnovy jsou vypracovávány také v současnosti, ovšem v souladu s novými kurikulárními dokumenty.

¹⁰⁵ Vzdělávací cíle standardu tvoří určitý „kvalitativní a hodnotový rámec základního vzdělávání“, který v obecné rovině formuluje „vzdělávací záměry a specifické funkce základního vzdělávání“. Obsahové prvky vzdělávání jsou pak vymezeny v rámci kmenového učiva.

¹⁰⁶ Standard základního vzdělávání. Věstník MŠMT ČR, roč. 51, sešit 9, září 1995. Praha : Fortuna, 1999, s. 2-9.

mající „rozhodující význam pro další vzdělávání žáků“¹⁰⁷. Z hlediska zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků zde v rámci sekce nazvané specifické cíle, která upřesňuje čeho mají žáci dosáhnout k získání komunikační kompetence v příslušném jazyce, najdeme následující cíle¹⁰⁸:

[...] aby žáci získali schopnost chápat a správně interpretovat slyšené i **čtené cizojazyčné texty** a přiměřeně na ně reagovat; poznali základní reálie zemí příslušné jazykové oblasti, základní odlišné zvyky a sociální konvence [...].

Pokud jde o konkrétní okruhy kmenového učiva, najdeme cizojazyčnou literaturu v určité míře přímo či nepřímo zastoupenou v rámci řečových dovedností, zejména u čtení s porozuměním¹⁰⁹:

Číst tiše i nahlas různorodé **texty** přiměřeně adaptované i neadaptované **autentické** včetně **uměleckých** a naučných (např. návody, prospekty, inzeráty). Orientovat se v textech obsahujících i několik neznámých výrazů, využívat logického odhadu jejich významu [...].

Také v rámci kmenového učiva pro ústní vyjadřování či písemné vyjadřování lze rovněž nalézt určité prvky zapojení cizojazyčné literatury do výuky¹¹⁰:

Sdělit základní informace či hlavní myšlenky z krátkého vyslechnutého nebo **přečteného textu**. Reprodukovat vyslechnutý nebo **přečtený text**. Souvisle pohovořit na známá témata včetně jednoduchých témat, týkajících se reálií. Znat z paměti několik **básní**, příp. **úryvků z prózy**, popř. několik písní [...].

Písemně vyjádřit hlavní myšlenky z vyslechnutého projevu nebo **přečteného textu** [...].

V neposlední řadě je možnost využít také cizojazyčný literární text ve výuce cizích jazyků nastíněna také v oblasti jazykových prostředků (jako součást nácviku slovní zásoby a mluvnice) či tematických okruhů (jako jedna z jeho specifických složek). Celkově však lze konstatovat, že cizojazyčná literatura je v rámci tohoto učebního dokumentu zmiňována spíše jen velmi okrajově.

Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu navazuje na Standard základního vzdělávání. Také tento dokument je tvořen následujícími částmi:

¹⁰⁷ Ibid, s. 10.

¹⁰⁸ Ibid, s. 13.

¹⁰⁹ Ibid, s. 13.

¹¹⁰ Ibid, s. 13.

vzdělávacími cíli gymnázia a kmenovým učivem vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu. V souladu se stanoveným cílem sledujícím požadavky na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků v těchto dokumentech se také zde zaměříme zejména na jeho druhou část, tedy kmenové učivo, kde je v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí (zde jen šesti) a oborů stanoven konkrétní obsah vzdělávání na čtyřletém gymnáziu. Obor Cizí jazyk patří také zde spolu s oborem Český jazyk a literatura do oblasti jazykové, která také zde zaujímá velmi významné místo. Na rozdíl od Standardu základního vzdělávání jsou ve Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu obory Cizí jazyk celkem dva: cizí jazyk v návaznosti na základní školu a cizí jazyk bez návaznosti na základní školu, kde jsou požadavky na žáka samozřejmě o něco nižší.

Podívejme se nejprve na obor Cizí jazyk (v návaznosti na základní školu). Cizojazyčná literatura je v rámci specifických cílů tohoto oboru zastoupena spíše nepřímo následujícím způsobem¹¹¹:

[...] aby žáci rozuměli slyšenému cizojazyčnému projevu i **čtenému textu** jak z hlediska obsahu, tak i z hlediska komunikačního záměru mluvčího nebo pisatele; znali důležité reálie a sociokulturní aspekty zemí příslušné jazykové oblasti, naší země a do určité míry i reálie jiných, zejména evropských zemí; rozvíjeli intelektuální, etickou, emocionální a estetickou složku své osobnosti [...].

Podobně jako u předchozího standardu je také zde s ohledem na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků významný zejména okruh kmenového učiva pro dovednost čtení s porozuměním, kde čtení cizojazyčného textu – a to případně i uměleckého – hraje důležitou úlohu¹¹²:

Číst texty adaptované i neadaptované různorodého charakteru, všeobecně nebo populárně vědecky orientované, **méně obtížné umělecké texty**, texty vztahující se k tematice jiných vyučovacích předmětů, jednoduché odborné texty související se zaměřením či budoucím studiem žáka. Osvojit si různé **techniky čtení** (orientační, informativní, studijní) v souladu s charakterem textu a účelem čtení [...].

¹¹¹ *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu*. Věstník MŠMT ČR, ročník 52, sešit 4, duben 1996. Praha: Fortuna, 1999. s. 12 -13

¹¹² *Ibid*, s. 13

Obdobně jako u předchozího dokumentu lze v rámci okruhů kmenového učiva ostatních řečových dovedností najít určité aspekty cizojazyčné literatury (zejména u ústního a písemného vyjadřování)¹¹³:

Ústně reprodukovat a shrnout obsah vyslechnutého nebo **přečteného textu**.

Vyhledat a zaznamenat potřebné informace v delším **cizojazyčném textu** či souboru dokumentů. Zformulovat osnovu, resumé, vypracovat anotaci neznámého **cizojazyčného textu** [...].

Podobně jako u předchozího standardu také zde najdeme cizojazyčnou literaturu spíše nepřímo zastoupenou v sekci jazykových prostředků (slovní zásoba, mluvnice) a jednotlivých tematických okruhů. Také u tohoto dokumentu lze tedy říci, že zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků zde není příliš významné a cizojazyčná literatura se objevuje spíše nepřímo jako jedna z možných podob cizojazyčného textu.

Pokud jde o obor Cizí jazyk (bez návaznosti na základní školu) jsou všechny specifické cíle i jednotlivé okruhy kmenového učiva stanoveny tak, aby odpovídaly nižší úrovni pokročilosti a z hlediska sledování výše uvedeného cíle zde tedy nejsou významné rozdíly od předchozího oboru.

Z předchozího stručného výčtu různých – ať už přímých či nepřímých – způsobů zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků obsažených ve standardech vymezující vzdělávací cíle a kmenové učivo pro gymnaziální vzdělávání vyplývá, že také v těchto původních učebních dokumentech je cizojazyčná literatura v určité podobě a do určité míry zahrnuta do výuky cizích jazyků. Srovnáme-li však tento aspekt, tedy zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků s novými kurikulárními dokumenty dojdeme k následujícím zjištěním. Jak v rámci RVP ZV, tak také RVP G je literatura a to i cizojazyčná – v dané vzdělávací oblasti i oboru - zmiňována častěji a je více zohledňována v jednotlivých vzdělávacích výstupech i samotném učivu. Přímo se zde mimo jiné hovoří o nutnosti vést žáky k „pozitivnímu vztahu k literatuře a k návyku individuální četby“ a to doslova i „umělecké literatury“. V rámci oboru Cizí jazyk je samostatně akcentován výstup, kdy žák „čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce“, čemuž odpovídá požadované učivo „literatura, významná díla a autoři“¹¹⁴. Avšak cizojazyčnou literaturu a její

¹¹³ Ibid, s. 13 – 14.

¹¹⁴ RVP G, s. 13 – 21.

využití ve výuce cizích jazyků najdeme i v dalších výstupech a bodech těchto dokumentů (viz předchozí přehled kap. 2.3.2.). Lze tedy říci, že zatímco v nových kurikulárních dokumentech (zejména v RVP G) je zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků výraznější, v původních učebních dokumentech se cizojazyčný literární text objevuje spíše jako jedna ze složek výstupů týkajících se dovednosti čtení s porozuměním, nikoli samostatně, a ve většině případů se v těchto dokumentech hovoří spíše o cizojazyčném textu, který může být i umělecký. Také způsob zapojení uměleckého textu do výuky bývá formulován poněkud odlišným způsobem. Oproti „tvořivé práci“ s uměleckým textem a akcentu na porozumění při čtení literatury v RVP G, stojí ve standardech pouze „číst méně obtížné umělecké texty“. Navíc obsah standardů pro nižší a vyšší stupně gymnázií je, zaměříme-li se na cizojazyčnou literaturu, spíše velmi podobný a nenajdeme tu takové rozdíly jako mezi RVP ZV a RVP G, kde je s ohledem na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků patrný skutečný posun k jejímu stále většímu zapojování. Již z tohoto stručného srovnání rámcových vzdělávacích programů a původních učebních dokumentů pro gymnázia je zřejmé, že nové kurikulární dokumenty otevírají pro práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků daleko větší prostor.

Ovšem, jak již bylo uvedeno výše, rámcové vzdělávací programy vymezují určitý rámec vzdělávání a jakým způsobem je pak realizován ve výuce závisí na ŠVP, který si jednotlivé školy tvoří samy. Jinými slovy, zatímco v předchozím srovnání se rozdíly mezi novými a původními kurikulárními dokumenty s ohledem na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků mohou zdát spíše okrajové, v následujícím srovnání, kdy proti sobě postavíme původní učební plány a osnovy a ŠVP, zaznamenejme skutečně zásadní odlišnosti. Tím hlavním a podstatným rozdílem je fakt, že původní učební dokumenty (osnovy a učební plány) byly pevně a centrálně stanovené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a platné pro všechny dané typy škol. Avšak nové kurikulární dokumenty (viz kap. 2.3.1.) vytvářené na dvou úrovních, státní a školní, dávají školám možnost spolupodílet se na svém vzdělávacím programu a školy samy se tak stávají autory svého ŠVP, kde státem stanovený rámcový vzdělávací obsah rozpracovávají v podobě osnov jednotlivých vyučovacích předmětů. Pro následující srovnání se tedy zaměříme na **Učební dokumenty pro gymnázia** (konkrétně na **Učební osnovy gymnázia** – Osmiletý studijní cyklus, Čtyřletý studijní cyklus) schválené

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR¹¹⁵ a srovnáme je s výše uvedenými ŠVP dvou konkrétních gymnázií, která se jako jedna ze 16 vybraných škol v celé České republice účastnila projektu Pilot G/GP zaměřeného na tvorbu a ověřování školních vzdělávacích programů a pro účely této práce zpřístupnila své ŠVP.

Učební dokumenty pro gymnázia s osmiletým a čtyřletým studijním cyklem mají dvě části: učební plány a učební osnovy. Pro výše uvedené srovnání se s ohledem na sledování zapojení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků soustředíme na **Učební osnovy gymnázia** (Osmiletý studijní cyklus, Čtyřletý studijní cyklus)¹¹⁶ stanovující podrobněji výchovně-vzdělávací cíle, obsah a rozsah učiva pro jednotlivé předměty a také přístupy k obsahu a organizaci výuky. Učební osnovy gymnázia jsou, pokud jde o oblast cizích jazyků, určeny pro 1. – 4. ročník čtyřletého gymnázia, 5. – 8. ročník osmiletého gymnázia. V 1. – 4. ročníku osmiletých gymnázií se jazyky vyučovaly podle učebních osnov některého ze schválených vzdělávacích programů pro základní vzdělávání¹¹⁷. Od roku 2005 jsou však již schválené a platné RVP ZV určené i pro nižší ročníky víceletých gymnázií. Z tohoto důvodu zde budou sledovány učební osnovy pro čtyřleté gymnázium a vyšší ročníky víceletých gymnázií.

Pokud jde o předmět První cizí jazyk¹¹⁸ lze konstatovat, že jak v rámci charakteristiky a cíle předmětu, tak také v rámci obsahu učiva (opět zejména v rámci receptivních dovedností, ale také u produktivních dovedností či jazykových prostředků) najdeme cizojazyčnou literaturu zastoupenou v podstatě v obdobné míře jako v odpovídajícím standardu. Mnohdy tu jsou i stejné formulace¹¹⁹:

Žák chápe slyšený cizojazyčný projev i **čtený text**, jak z hlediska obsahu, tak i z hlediska komunikačního záměru mluvčího nebo pisatele, přičemž [...] cizojazyčné texty určené ke čtení s porozuměním jsou různorodé, všeobecně či populárně vědecky orientované, jsou to i **méně obtížné umělecké texty** [...].

¹¹⁵ Platné od 1.9.1999 ovšem pouze pro období do schválení nových rámcových vzdělávacích programů (*Učební dokumenty pro gymnázia*. Praha : Fortuna, 1999).

¹¹⁶ Učební osnovy gymnázia - Osmiletý studijní cyklus, Čtyřletý studijní cyklus schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. j. 20 596/99-22 dne 5.5.1999 s platností od 1.9.1999 počínaje prvním ročníkem.

¹¹⁷ *Učební dokumenty pro gymnázia*. Praha : Fortuna, 1999, s. 40.

¹¹⁸ První cizí jazyk (jazyk anglický, francouzský, německý, ruský nebo španělský). Dle učebního plánu gymnázia s osmiletým i čtyřletým studijním cyklem je vyučován Cizí jazyk 1 a Cizí jazyk 2 s odlišnou hodinovou dotací (*Učební dokumenty pro gymnázia*. Praha : Fortuna, 1999).

¹¹⁹ *Ibid*, s. 40 – 45.

Žák si osvojil různé **techniky čtení** [...] v souladu s charakterem textu a účelem čtení.

V rámci produktivních dovedností žák [...] umí ústně i písemně reprodukovat a shrnout obsah vyslechnutého cizojazyčného projevu nebo přečteného **cizojazyčného textu** [...]; umí vyhledat potřebné informace či myšlenky v delším **cizojazyčném textu** či souboru dokumentů, zaznamenat je a dále s nimi pracovat; umí zformulovat osnovu, résumé, vypracovat anotaci **neznámého cizojazyčného textu** [...].

Z hlediska používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků je zajímavá zejména třetí část učebních osnov pro cizí jazyky týkající se přístupu k obsahu a organizaci výuky. Zde najdeme určité komentáře či didaktické návody k výuce cizích jazyků, které se dotýkají také zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků¹²⁰:

Receptivní i produktivní řečové dovednosti se rozvíjejí ve vyváženém vztahu a v kombinacích, které odpovídají běžným životním situacím a budoucím potřebám žáků (např. diskuse o rozhlasovém či televizním vysílání, **debaty nad literárními a jinými uměleckými díly**, [...].

Nedílnou součástí výuky cizím jazykům tvoří realie; [...] V rámci výuky realii je třeba zvláštní pozornost věnovat nejen práci s autentickými texty informativního charakteru, ale i **práci s texty uměleckými**. I tato činnost přispívá k rozvíjení jazykové kompetence žáků, učí je vnímat zvláštní stylistické roviny studovaného jazyka s výrazně individuálními rysy danými tvůrčím autorským přístupem k jazyku, seznamuje je s typologií obrazného myšlení a navíc zprostředkuje cenné estetické a filozofické hodnoty [...] přispívá i k výchově **dobrého čtenáře** a k **vytvoření dovedností samostatně a porozuměním číst i uměleckou prózu a básně**, jakož i sledovat dramatické umění, obohacující citový život člověka a rozvíjející smysl pro vyšší hodnoty a krásu.

Závěrem lze tedy konstatovat, že také v tomto původním učebním dokumentu je cizojazyčná literatura a její zapojení do výuky cizích jazyků obsaženo ve zhruba obdobné míře a zaujímá zde podobné spíše velmi okrajové místo. Na rozdíl od standardu je však v rámci osnov problematika cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků rozpracována přeci jen podrobněji a v rámci poslední zmiňované sekce, tedy přístupů k obsahu a organizaci výuky, najdeme velmi podrobný popis či zdůvodnění nutnosti používání i cizojazyčných „uměleckých“ textů ve výuce cizích jazyků. Jedná se však o určité vysvětlení vhodného přístupu k cizojazyčné literatuře ve výuce, spíše než o konkrétní návod a podobá se tak formulacím, které se objevují v RVP, tedy nových kurikulárních dokumentech ovšem rámcového charakteru.

¹²⁰ Ibid, s. 55 – 59.

2.5 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo uvést problematiku zapojení cizojazyčné, tedy anglicky psané literatury, ve výuce cizích jazyků do kontextu kurikulární reformy. Z podrobné analýzy a následného srovnání původních učebních dokumentů a nových kurikulárních dokumentů pak poměrně jednoznačně vyplývá, že jak v RVP G (pro vyšší stupně víceletých gymnázií a čtyřletá gymnázia), tak také v RVP ZV (pro nižší stupně gymnázií) je cizojazyčná literatura uváděna jako zcela samozřejmá součást výuky cizímu jazyku a její pozice v rámci oboru cizích jazyků je tak také oficiálně kodifikována. Na konkrétních příkladech nových učebních dokumentů vytvářených na školní úrovni jsme ukázali, jakým způsobem jsou potom požadované výstupy a učivo s ohledem na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků konkrétně rozpracovávány. Drobné odlišnosti v těchto ŠVP jsou způsobené řadou faktorů, jako například specifičnost samotné literatury (viz kap. 1.2) způsobující učitelům mnohdy jisté obtíže v jejím zapojení do výuky, individuální zvláštnosti a preference jednotlivých tvůrců ŠVP nebo konkrétní podmínky školního pracoviště (viz kap. 5.2.3).

Celkově však lze konstatovat, že cizojazyčná, tedy konkrétně anglicky psaná literatura, je v nových kurikulárních dokumentech rámcového charakteru zastoupena významným způsobem a potřeba vytvořit didaktický model pro její adekvátní metodické zpracování a začlenění právě v intencích těchto dokumentů do výuky anglického jazyka v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, které usnadní tvůrcům a realizátorům nových učebních dokumentů na školní úrovni práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků, je zcela odůvodněná.

3 Problematika čtení a literárního textu

Problematika cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků je nevyhnutelně spojena s další oblastí, a to s jednou ze snad nejvýznamnějších řečových dovedností, se čtením. Ona jedinečná „interakce mezi textem a čtenářem“¹²¹, všechno to postupné odhalování smyslu a nových spojitostí během tohoto procesu, by bez této klíčové dovednosti nebylo vůbec možné. Navíc pokud hovoříme o cizojazyčném literárním textu, nejde tu jen o čtení v mateřském jazyce, ale o čtení v cizím jazyce spadající do sféry výuky cizích jazyků. Samotná dovednost čtení, porozumění čtenému textu v cizím jazyce, či rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce, pak budou nedílnou součástí tohoto tématu.

3.1 Čtení ve výuce cizích jazyků

Jak jsme uvedli výše, čtení je mnohdy považováno za jednu ze stěžejních, ba přímo „nejužitečnější, nejpotřebnější, nejvyžadovanější cílovou dovednost“¹²². Čtení jako takové je však velmi komplexní činností a ve skutečnosti bychom mohli hovořit spíše o několika druzích čtení a různých čtecích strategiích, přičemž každá definice takového čtení v sobě bude skrývat určitý úhel pohledu a cíl, kterého má být pomocí čtení dosaženo.

V rámci výuky cizích jazyků je čtení (společně s poslechem) nejčastěji definováno jako **receptivní řečová dovednost**, tedy jako dovednost, u které se „předpokládá nikoli aktivní znalost jazykových prostředků“ (jako je tomu u mluveného a psaného projevu), ale pouze „schopnost znovupoznávat tyto prostředky a chápat smysl grafického textu“¹²³. Taková definice však může mylně vyvolávat dojem určité pasivity na straně čtenáře. Lze říci, že v případě čtení jde spíše o pravý opak.

Z psycholingvistického hlediska je čtení definováno jako **proces**, kdy – za normálních okolností – dochází téměř současně k vizuálnímu vnímání písemného textu a pochopení v něm zakódované informace. Jinými slovy, je to proces, při kterém na jedné straně dochází k percepci textu a identifikaci jazykových prostředků, tj. k jejich „znovupoznání“ a následnému pochopení jejich významu a na druhé straně k interpretaci, tedy „pochopení smyslu čteného“. Tyto, dalo by se říci,

¹²¹ COOK, cit. 5, s. 256.

¹²² CHODĚRA, cit. 67, s. 78.

¹²³ HENDRICH a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. s. 222.

téměř dvě roviny, tedy identifikace a chápání významu jednotlivých jazykových prostředků a pochopení smyslu čteného mohou u cizojazyčných textů (a nejen u nich) někdy působit značné obtíže. Dojde-li totiž k nepochopení či chybě při chápání významu jazykových prostředků, může být pochopení smyslu textu vážně ohroženo či přímo zcela vyloučeno. Další problém může nastat, pokud chápeme význam jednotlivých jazykových prostředků, ale přesto nechápeme smysl, což se stává zejména u tematicky obtížných a komplikovaných textů (např. vysoce odborné texty)¹²⁴ či z důvodů čtenářovy nezkušenosti nebo neznalosti (omezující mimo jiné schopnost určitého odhadu, neboli predikce¹²⁵ při čtení).

S tím souvisí také samotná **technika čtení**, která je tvořená právě těmito dvěma aspekty, tedy technikou čtení jako takového, neboli doslova schopností „dekódovat texty z hlediska jeho formy“¹²⁶ a technikou porozumění týkající se významové stránky textu. Propojení těchto dvou technik a pochopení informace v textu je pak vlastním cílem čtení. Chápání smyslu textu je tak nevyhnutelně svázáno se znalostí jazykových prostředků a schopností jejich identifikace.

Pokud jde o literární text, právě neustálé hledání a postupné odhalování smyslu tvoří jeden ze specifických rysů čtení literatury. Jedná-li se pak navíc o cizojazyčný literární text, je tento proces daleko složitější a je potřeba vzít v úvahu také fakt, že literární text je v cizím a nikoli mateřském jazyce a potíže s pochopením smyslu mohou být způsobeny i konkrétní úrovní pokročilosti v daném cizím jazyce čtenáře. Na druhou stranu je zde nutné vyvarovat se – ve snaze o usnadnění tohoto procesu v rámci výuky cizích jazyků – určitému zjednodušení a pokoušet se literární text svázat do jednou pro vždy daného způsobu interpretace a zamezit tak čtenáři odhalovat vždy nové možnosti recepce literárního textu.

3.1.1 Druhy čtení a čtecí strategie

Jak jsme uvedli výše, čtení je velmi komplexní dovednost skrývající v sobě v podstatě mnoho dalších činností a dovedností. Než totiž začneme číst, obvykle nejprve učiníme nebo jsme již částečně podvědomě učinili celou řadu rozhodnutí.

¹²⁴ Ibid, s. 224 – 225.

¹²⁵ Schopnost odhadovat, jak bude text pokračovat. Jazyková (na základě pravděpodobnostní struktury jazyka) a obsahová predikce (věcný smysl textu) roste se čtenářovou znalostí jazyka a daného tématu (viz Hendrich 1988).

¹²⁶ CHODĚRA, cit. 67, s. 78.

Tato rozhodnutí souvisí s cílem, kterého chceme za pomoci čtení dosáhnout. V souvislosti s tímto cílem volíme zpravidla určitou strategii a tedy i druh čtení.

U čtení tak většinou rozlišujeme následující druhy čtení: čtení orientační; čtení selektivní (výběrové); čtení kurzorické (letmé, extenzivní) a čtení totální (pozorné, intenzivní, detailní, studijní)¹²⁷. Orientační čtení je velmi zběžné čtení, kdy se snažíme text rychle prohlédnout a zjistit, jestli obsahuje nějakou pro nás důležitou informaci. Čtení selektivní nebo také výběrové je takové čtení, kdy se zaměřujeme jen na předem stanovené otázky a soustředíme se v textu jen na určité informace. Tento druh čtení bývá spojován s anglickým pojmem *scan*¹²⁸. Při kurzorickém nebo také letmém či extenzivním čtení se textu snažíme v první řadě porozumět, pochopit jeho obsah a hlavní informaci. Toto čtení bývá stavěno proti čtení totálnímu nebo také pozornému, intenzivnímu či studijnímu, což je velmi podrobné čtení textu mnohdy spojené s rozbořením textu či jeho částí ve snaze zachytit co nejúplnější a nejpřesnější informace z textu. Tyto dva druhy čtení mají v souvislosti s výukou cizích jazyků také své anglické ekvivalenty či částečné ekvivalenty: *reading for accuracy* pro intenzivní čtení a *reading for fluency*¹²⁹ pro extenzivní čtení. Kromě výše uvedeného termínu, existuje v souvislosti s kurzorickým čtením textu, kdy se snažíme odhalit hlavní informaci či myšlenku textu, také anglický pojem *skim*¹³⁰.

Kromě této typologie klasifikující čtení podle účelu či cíle samotného čtení a s ním související zvolené čtecí strategie bychom mohli uvést ještě další přístupy a typologie zohledňujících vždy určitý aspekt čtení. (Například čtení tiché a hlasité či čtení individuální a sborové a mnoho dalších.)

S ohledem na téma celé práce je však významné zejména výše uvedené rozlišení čtení, přičemž v souvislosti se čtením literatury se pak objevuje ještě další rozdělení, a to *reading in breadth* a *reading in depth*¹³¹ odpovídající v určitém ohledu právě extenzivní a intenzivní četbě. *Reading in breadth* je čtení, které směřuje k získání co nejpestřejší škály různých literárních zkušeností pomocí různých typů textů, stylů či žánrů. *Reading in depth*, neboli doslova „čtení do

¹²⁷ CHODĚRA, cit. 67, s. 78 – 79.

¹²⁸ Tento termín bývá ve výuce anglického jazyka běžně užíván při zadávání či v zadání úkolů, jejichž řešení je spojeno se čtením textu a implikuje určitou strategii, kterou mají žáci pro čtení textu zvolit (viz Grabe, W.; Stoller, F. L. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education, 2002, s. 13 – 15).

¹²⁹ NUTTALL, Ch. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann, 1982, s. 23 – 24.

¹³⁰ Také tento termín je ve výuce anglického jazyka běžně používán (viz Grabe, Stoller, s. 13 – 15).

¹³¹ CARTER and LONG, cit. 13, s. 4 – 5.

hloubky“, upřednostňuje podrobné a detailní čtení či přímo analýzu jednoho konkrétního textu před povrchním seznámením se s množstvím jiných textů.

Ve výuce cizích jazyků by pak všechny tyto mnohdy poněkud protichůdné přístupy měly být smysluplně propojeny a vytvořit určitý organický celek sledující vždy konkrétní cíl, a to jak pro jednotlivé dílčí úkoly, tak také pro výuku cizích jazyků jako takovou. V případě zapojení cizojazyčného literárního textu do výuky cizích jazyků jde pak při volbě a nácviku vhodné čtecí strategie kromě směřování k jazykovému cíli výuky cizích jazyků také o respektování specifických aspektů literatury jakožto mnohovýznamového konceptu vyžadujícího vždy nové způsoby čtenářské recepce.

3.1.2 Metodické postupy při čtení textu

S ohledem na téma celé práce sledující problematiku cizojazyčného literárního textu ve výuce cizích jazyků je nutné zmínit také některé základní metodické postupy či – řekněme – fáze při samotném čtení, které ve výuce cizích jazyků většinou rozlišujeme a s danou problematikou úzce souvisí. Ve stručnosti bývají tyto postupy rozdělovány do tří hlavních fází: fáze před samotným čtením, vlastní čtení a aktivity po čtení¹³². Jinými slovy, v případě první fáze před samotným čtením se jedná o fázi přípravnou a motivační, kdy žáky seznámíme s tématem textu a vzbudíme v nich o toto téma a daný text zájem. Můžeme také uvést autora textu, případně zasadit daný text do širšího kulturně historického kontextu (zejména v případě textů literárních) a v neposlední řadě bývá součástí této fáze seznámení žáků s neznámými slovy klíčovými pro pochopení následujícího textu a celkově tedy žáky připravíme na vlastní četbu. Ovšem vždy také záleží na konkrétním textu, se kterým žáci pracují, na daných žácích a jejich kompetencích i vlastních zkušenostech či na podmínkách, ve kterých pracujeme – u některých textů tak bude stěžejní právě stránka jazyková, jindy se neobejdeme bez kulturně historického pozadí celého textu. Vždy je však potřeba žáky pro čtení daného textu dostatečně motivovat a vytvořit skutečně tvořivou, ale zároveň uvolněnou atmosféru, kdy žáci mají skutečně o text zájem a cítí potřebu si jej přečíst (tj. pouze přečtení daného textu jim pomůže získat odpovědi na určitou otázku – doslova „uspokojit námi vyvolanou potřebu“). V souladu se základními modely úlohy

¹³² V kontextu výuky anglického jazyka se běžně – i v rámci učebnic a dalších výukových materiálů – hovoří o tzv. *pre-reading*, *while-reading*, *post-reading activities/stages*, což je základní rozvržení, které se používá i v souvislosti s dalšími řečovými dovednostmi, tedy zejména u poslechu (u ostatních dovedností jen omezeně).

literatury ve výchově a vzdělávání sestavenými na základě výukových cílů, které jsme v úvodu práce představili (viz kap. 1.1), se v této fázi práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků v podstatě uplatní všechny tři modely – ovšem vždy v různé míře s ohledem na daný text, žáky a podmínky¹³³. Tato fáze při práci s textem – a to zejména s textem literárním ve výuce cizích jazyků – bývá mnohdy považována za možná nejdůležitější etapu, jelikož bez dostatečné přípravy na samotné čtení nemohou být ani následující etapy skutečně efektivní a dosáhnout vytčených cílů. Také v rámci našeho výzkumu se tento potřebný důraz na kvalitu již první fáze celé práce s textem potvrdil a jako poměrně problematické se ukázala právě vhodná a vyvážená kombinace výše uvedených modelů úlohy literatury ve výchově a vzdělávání a jejich aplikace na konkrétní literární text (viz kap. 5.2).

Další fází při čtení textu je fáze zahrnující vlastní čtení, kdy opět s ohledem na daný text, kompetence žáků a jejich celkovou pokročilost v daném jazyce a samozřejmě také s ohledem na zadaný úkol či cíl, který je splněn pomocí čtení textu, žáci volí určitou čtecí strategii a tedy i druh čtení. V této fázi jde většinou o čtení tiché, ovšem v souvislosti s přípravou méně pokročilých žáků či s ohledem na konkrétní text (např. čtení básně, atd.) je možné i hlasité čtení nebo jejich kombinace (např. zapojení nahrávky textu, čtení učitelem či čtení učitele a skupiny žáků, atd. – viz jedno z témat námi vytvořeného modelu semináře, viz kap. 5.1). Tato fáze – jak jsme uvedli výše – je velmi úzce provázána s předchozí motivační a přípravnou fází a úspěšnost žáků v této fázi pak mimo jiné úzce souvisí právě s kvalitou této předešlé fáze (tj. uvedení do tématu, pochopení významu klíčových slov i vlastního zadání, atd.). Žáci vlastně při čtení textu plní zadané úkoly, sledují určitý cíl, přičemž se zde nabízí skutečně velice pestrá škála možných úkolů a aktivit (viz témata námi vytvořeného modelu semináře, viz kap. 5.1). V souvislosti s literárním textem ve výuce cizích jazyků zde však mnohdy může dojít k určitému zjednodušení, kdy není rozlišováno mezi literárním a neliterárním textem a práce s literárním textem by zde neměla uvíznout na úrovni prostého porozumění základním obsahovým liniím a obtížným slovům (např. prosté podtrhávání neznámých slov a jednoduché shrnutí obsahu, atd.), což je u literatury příznačné svým velice pestrým jazykovým materiálem a originálním vyjádřením vybízejícím k

¹³³ V souvislosti s literárními texty ve výuce cizích jazyků bývá v této fázi zdůrazňován zejména model kulturní uvádějící daný text do širšího kulturně historického kontextu a seznamující žáky s autorem textu. Ovšem celý kulturní model je možné také postponovat do některé z následujících fází, jelikož každý text – a to zejména text literární – je zcela jedinečný a pracujeme s ním v konkrétních podmínkách.

úvahám zcela nevyhovující přístup, ale postupovat v souladu s chápáním literárního textu jakožto mnohovýznamového konceptu definovaným jeho estetickou funkcí (viz kap. 1.2.2) a osobitým použitím jazyka.

Poslední z výše uvedených fází se týká aktivit po čtení textu, tedy práce s textem po jeho přečtení. Tato část práce s textem zahrnuje zejména aspekt porozumění čtenému textu, který bude – s ohledem na téma celé práce – podrobně analyzován v následující kapitole. Někdy bývá v této fázi odděleně rozlišováno porozumění čtenému textu (většinou formou různých otázek či aktivit založených na porozumění) a následné aktivity navazující již volně na text a jeho téma (často v podobě aktivit rozvíjejících další řečové dovednosti, zejména psaní nebo mluvení). Porozumění čtenému textu tak volně prochází mezi vlastním čtením a aktivitami po čtení textu¹³⁴ a je v podstatě jednou z nejvýznamnějších složek práce s textem¹³⁵. Zejména s ohledem na cizojazyčný literární text ve výuce cizích jazyků se zde nabízí celá řada velice kreativních a pestrých aktivit (např. role-play, secvičení dialogu z textu, různé projekty nebo písemné úkoly, atd. - viz témata námi vytvořeného modelu semináře, viz kap. 5.1), které při vhodném uchopení literárního textu respektující jeho specifičnost bezesporu povedou nejen k rozvoji komunikativní kompetence žáků v daném jazyce, ale k jejich celkovému rozvoji a vnímání literatury jako určitého obohacení kvality života.

3.1.3 Porozumění čtenému textu

Jak jsme uvedli výše, technika čtení je tvořená jednak technikou čtení a jednak také technikou porozumění. Propojení těchto dvou stránek tvoří základ porozumění textu. Proces porozumění čtenému textu¹³⁶ bychom tak jednoduše mohli definovat jako schopnost porozumět informaci v textu a správně ji interpretovat. Jedná se zde však o mnohem složitější proces tvořený v podstatě řadou různých dalších činností a navzájem propojených pochodů. Skutečně efektivní a plynulé čtení s porozuměním pak je podle Grabeho a Stollerové lépe vidět spíše jako souhru

¹³⁴ Čtením textu rozumíme první a poté další čtení textu či jeho částí související s danými úkoly a aktivitami.

¹³⁵ V souvislosti s textem literárním zde pak také hovoříme o celkovém pochopení a interpretaci textu, kdy je zdůrazňována právě literárněvědná složka, která u literárních textů ve výuce cizích jazyků jednoznačně sehrává klíčovou úlohu. V námi zvoleném přístupu je tato složka reprezentována právě recepční estetikou (viz kap. 1.3.2).

¹³⁶ V souvislosti s porozuměním čtenému textu existuje anglický termín *reading comprehension*.

několika nezbytných procesů či aspektů¹³⁷, přičemž žádný z nich netvoří přímo podstatu tohoto procesu, ale každý z nich je jeho součástí a dohromady poskytují představu o tom, co se při tomto procesu odehrává a co jej také ovlivňuje.

Plynulé čtení s porozuměním lze tedy charakterizovat jako proces rychlý (dobří čtenáři čtou texty s rychlostí průměrně 200 až 300 slov za minutu), efektivní (všechny součásti tohoto procesu musí probíhat koordinovaně a některé i zcela automaticky), interaktivní (jednotlivé pochody probíhající při čtení jsou vlastně současné či téměř současné a musí být ve vzájemné interakci, tedy percepce a identifikace jazykových prostředků a pochopení jejich významu a následné chápání smyslu celého textu), strategický a flexibilní (dobrý čtenář identifikuje obtíže s porozuměním, hledá vhodná řešení a flexibilně je aplikuje a upravuje cíl samotného čtení a zvolenou strategii), vyhodnocující (čtenář vyhodnocuje informace z textu s ohledem na cíl, který při čtení sleduje, své záměry a motivaci či postoj k textu), směřující k určitému cíli (čtenář volí určitou strategii při čtení a samotný proces čtení zahajuje s určitým záměrem), usilující o porozumění (porozumění textu je zcela zřejmým účelem čtení), usnadňující či vedoucí k učení (při tomto procesu dochází samozřejmě také k učení, je to jeden z vůbec nejčastějších způsobů získávání informací a studia) a v neposlední řadě jazykový (bez dostatečné jazykové či přímo lingvistické znalosti nelze tento proces v podstatě realizovat)¹³⁸. Jinými slovy, plynulé porozumění čtenému textu je velmi komplexní proces, kde každý z těchto aspektů sehrává svou významnou a nenahraditelnou úlohu. V případě literárního textu je pak toto porozumění spojeno také s oním neustálým hledáním a odhalováním smyslu textu proměňující se s každým novým čtenářem.

3.1.4 Modely čtení

Přes svou složitost existují různé pokusy proces porozumění čtenému textu nějakým způsobem zachytit a ztvárnit pomocí jednoduchého vzorce či modelu. Tyto modely většinou poskytují určitý názorný výklad všech procesů zahrnutých do čtení s porozuměním¹³⁹ nebo objasňují výsledky různých výzkumů a teoretických konceptů zabývajících se touto oblastí.

¹³⁷ GRABE, W. and STOLLER, F. L. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education, 2002, s. 17.

¹³⁸ *Ibid.*, s. 17 – 30.

¹³⁹ Také tyto modely vycházejí z výzkumů v oblasti porozumění čtenému textu, zejména z období posledních třiceti let (viz Grabe, Stoller, 2002).

V případě názorných modelů čtení hovoříme – zejména pokud jde o čtení v cizím jazyce – o následujících modelech: čtení zdola nahoru (anglicky *bottom-up*), shora dolů (anglicky *top-down*) a interaktivní modely čtení.

Základem čtení zdola nahoru je čtenářova znalost jazyka a schopnost identifikovat jednotlivé jazykové prostředky (tedy znalost jazykového systému se všemi jeho složkami). Doslova by se dalo říci, že čtenář „kousek po kousku, písmeno po písmenu, slovo po slovu, větu po větě mechanicky překládá informaci z textu ve své mysli“¹⁴⁰, aniž by do tohoto procesu musely zasahovat ostatní čtenářovy zkušenosti a znalosti okolního světa či kontextu. Postupuje tedy skutečně zdola nahoru.

Čtení shora dolů je naopak spíše opačný proces. Podle tohoto přístupu je čtenář „někým, kdo k textu přistupuje s řadou různých očekávání, která jsou na základě informací získaných z textu potvrzována nebo zavržována“¹⁴¹. Proces čtení je tedy úzce svázán se čtenářskými záměry a očekáváním a velmi významnou úlohu zde hraje čtenářova schopnost určité dedukce na základě vlastní znalosti kontextu, situace a celkové zkušenosti. Čtenář tedy postupuje shora dolů, od svých očekávání k samotnému textu a jeho částem.

Určitým kompromisem mezi těmito dvěma protichůdnými přístupy je model interaktivní, který v sobě spojuje „to dobré“ – myšleno opět obrazně – z obou dvou modelů. Jinými slovy při porozumění čtenému textu pracujeme jak se znalostí jazyka a identifikujeme jednotlivé jazykové prostředky, tak také máme určitá očekávání a jsme schopni odvozovat význam a odhadovat, jak se bude text dále vyvíjet, na základě našich zkušeností a dalších jazykových i mimojazykových znalostí. Jedná se však opět pouze o zobecňující obrazné znázornění procesu čtení. Kombinace čtení shora dolů a zdola nahoru je totiž – pokud bychom oba procesy propojili doslova –v mnoha ohledech velmi protichůdná, proto je zde přesnější hovořit spíše o „modifikovaném interaktivním modelu“ či o „hybridním modelu zdola nahoru/shora dolů“¹⁴², kde ovšem svou úlohu bude vždy hrát i konkrétní čtecí strategie a cíl, který při čtení sledujeme.

Kromě těchto obrazných způsobů znázornění čtení existují ještě další modely vycházející z různých současných výzkumů a pojetí porozumění čtenému textu.

¹⁴⁰ Ibid, s. 32.

¹⁴¹ Ibid, s. 32.

¹⁴² Ibid, s. 33 – 34.

V posledních desetiletích dvacátého a na počátku jednadvacátého století jich vznikla celá řada. Mezi ty významné patří například¹⁴³ *Psycholinguistic Guessing Game Model*, kde je čtení chápáno v postatě jako „univerzálně aplikovatelný opakující se proces“ založený na vytváření hypotézy, výběru a ověřování informací na základě čtenářových základních znalostí, očekávání o textu a informací o daném kontextu¹⁴⁴, což je vlastně ukázka přístupu čtení shora dolů. Tento přístup však v současnosti bývá kritizován, protože příliš zdůrazňuje schopnost odhadu při čtení a význam kontextu. Zároveň představa, že dovednost čtení lze rozvíjet vždy stejným a univerzálně platným způsobem u všech jazyků a že čtení v mateřském a cizím jazyce bude probíhat zcela obdobně je dnes spíše odmítána.

Další z těchto modelů čtení je tzv. *Interactive Compensatory Model*, tedy model spojující interakci a kompenzaci při procesu čtení, který je založený na předpokladu, že si čtenáři při čtení vytvářejí určité efektivní čtecí strategie či procesy, které na sebe vzájemně působí. Problémy s porozuměním a obtíže při čtení vedou k „zvýšené interakci a kompenzaci, a to i u jinak zcela automatických procesů“¹⁴⁵. Jinými slovy, využití kontextu při nepochopení textu či jednoho konkrétního slova je vlastně kompenzační strategie, kterou bychom jinak nepoužili.

Word recognition models, neboli modely založené na schopnosti rozpoznat či „znovupoznat“ jednotlivá slova, jsou dalším zdrojem různých modelů čtení. Tyto modely jsou většinou založené na přístupu zdola nahoru a objasňují proces rozpoznávání slov při časovém omezení.

Simple View of Reading Model, tedy doslova model spočívající v „jednoduchém pohledu na čtení“, vidí porozumění čtenému textu jako kombinaci schopnosti rozpoznávání či znovupoznávání slov a obecné schopnosti porozumění. Tento přístup ke čtení, společně s modely založenými na schopnosti rozpoznávání slov a modelu vysvětlující čtení pomocí interakčních a kompenzačních procesů, se zejména koncem dvacátého století stal předmětem častých diskusí a také dalšího výzkumu v oblasti porozumění čtenému textu.

Každý z těchto modelů, ať už obrazných či spojených s konkrétním výzkumem, se pokouší přiblížit proces čtení a vysvětlit jednotlivé procesy probíhající při porozumění čtenému textu. Přes určitou protichůdnost těchto modelů

¹⁴³ Názvy jsou uváděny v angličtině. V české jazyce nebyl nalezen jednotný odpovídající ekvivalent.

¹⁴⁴ GRABE and STOLLER, cit. 137, s. 34.

¹⁴⁵ Ibid, s. 35.

spojenou s růzností pohledů a přístupů, které stály u jejich zrodu, lze konstatovat, že proces čtení je skutečně velmi komplexní činností a svou úlohu zde hraje jak samotný text napsaný v určitém jazyce, s určitou strukturou či tématem, tak také čtenář, který k němu přistupuje vybaven určitými schopnostmi, znalostmi, očekáváním a záměry. Při čtení literárního textu je tak potřeba volit takové přístupy a modely, které ani jeden z těchto aspektů zcela nepotlačují a zároveň respektují literární text jakožto mnohovýznamový koncept. Pro účely této práce je tak preferován zejména výše uvedený „modifikovaný interaktivní model“ v kombinaci s nejnovějšími poznatky ze současných výzkumů v této oblasti.

3.1.5 Zdroje obtíží při porozumění čtenému textu

Při čtení textu však – jak jsme již naznačili výše – může dojít také k určitým obtížím. Jednoduše řečeno bychom tyto obtíže s porozuměním mohli rozdělit do dvou spolu úzce souvisejících a navzájem se ovlivňujících rovin, tedy na samotný text, který by měl být samozřejmě přiměřený a vhodný pro strážce lingvodidaktické i výchovně-vzdělávací (viz kap. 3.3.4), a také na jeho čtenáře vybaveného určitými znalostmi, zkušenostmi a očekáváním, se kterými k textu přistupuje. Celá tato problematika je pak dále komplikována, pokud ji promítneme do oblasti porozumění cizojazyčnému textu. V takovém případě zde svou úlohu musí nutně hrát celá řada dalších faktorů spojených se samotným cizím jazykem i širším společensko-kulturním kontextem. Vzhledem k tématu celé práce sledující použití cizojazyčného literárního textu ve výuce cizích jazyků se na otázku možných obtíží při porozumění čtenému textu zaměříme přímo z hlediska podobností a rozdílů mezi čtením v mateřském a cizím jazyce, kde budou tyto obtíže identifikovány.

3.2 Rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce

Porozumění čtenému textu je bezesporu velmi složitý proces tvořený celou řadou činností a navzájem propojených pochodů mající také vliv na konečný výsledek tohoto procesu. Ovšem jedním ze zásadních faktorů ovlivňující právě porozumění je samotný jazyk, ve kterém je čtený text napsán. S ohledem na téma celé práce je pak významná zejména problematika porozumění cizojazyčnému textu.

Výše uvedené kategorie a témata týkající se čtení a porozumění čtenému textu vycházejí sice převážně z výzkumů čtení v mateřském jazyce, jedná se však většinou

o univerzálně platné skutečnosti ovlivňující jak čtení v mateřském, tak cizím jazyce. Přesto zde existují určité rozdíly a lze hovořit o určitých odlišnostech mezi čtením v mateřském a cizím jazyce ovlivňující také finální porozumění čtenému cizojazyčnému textu. Tyto rozdíly bychom mohli rozdělit do tří hlavních oblastí: rozdíly povahy jazykové, individuální a společensko kulturní¹⁴⁶.

První kategorie se týká rozdílů v oblasti slovní zásoby, gramatiky, pravopisu, (např. rozdíly v úrovni lexikálních i gramatických znalostí v mateřském a cizím jazyce v době, kdy se děti učí číst v mateřském jazyce na rozdíl od doby, kdy začínají číst v cizím jazyce). Dále sem řadíme rozdíly v metalingvistických a metakognitivních aspektech (např. větší uvědomělost s ohledem na volbu vhodné čtecí strategie při čtení v cizím jazyce, větší znalosti o cizím jazyce z lingvistického hlediska než o mateřském jazyce, zejména v akademickém prostředí, atd.) či rozdíly v množství času stráveného čtením v cizím jazyce či kontaktu s cizím jazykem jako takovým, kde kontakt s mateřským jazykem jasně převažuje. Svůj vliv zde samozřejmě sehrává také vliv jednotlivých jazyků navzájem (mezijazykový i vnitrojazykový transfer, ať už pozitivní či negativní). Tato kategorie bývá v souvislosti s porozuměním cizojazyčného textu zmiňována vůbec nejčastěji a věnuje se jí – ve srovnání s následujícími kategoriemi – nejvíce výzkumů. Přesto však i tyto následující kategorie nejsou nevýznamné.

Druhá ze zmiňovaných kategorií se zabývá rozdíly individuálního rázu (např. rozdíly v úrovni vlastní dovednosti čtení v mateřském jazyce a možným vlivem na rozvoj této dovednosti v cizím jazyce nebo různou motivací pro čtení v mateřském a pro čtení v cizím jazyce) a dále rozdíly týkající se různých zkušeností získávaných při čtení v mateřském a cizím jazyce (např. používání různých zdrojů – slovníky, glosáře či encyklopedie – pro získávání a ověřování informací při čtení v cizím jazyce jako poměrně běžná praxe nebo samotné typy textů, které čteme obvykle v mateřském jazyce a které obvykle v cizím jazyce).

Poslední z uváděných kategorií je spojená s rozdíly v oblasti společensko kulturní a spadají sem jednak rozdíly mezi společensko kulturním zázemím čtenáře a společensko kulturním prostředím daného cizího jazyka (např. vztah dané společnosti k textům a četbě může být značně odlišný, samotná otázka gramotnosti

¹⁴⁶ Grabe a Stollerová uvádí doslova: *linguistic and processing differences, individual and experiential differences, socio-cultural and institutional differences* a tyto hlavní kategorie rozpracovávají do jednotlivých bodů a vyvozují možné závěry pro výuku cizích jazyků. (viz Grabe, Stoller, 2002), s. 40 – 93.

či způsob používání a volby různých pomůcek) a jednak také v samotné struktuře textu (např. způsob strukturování textu je také ovlivňován určitými společensko kulturními konvencemi a zvyklostmi).

Všechny tyto jednotlivé rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce pak mají svůj vliv na porozumění cizojazyčnému textu a měly by se také v odpovídající podobě promítnout do výuky cizích jazyků a samotného způsobu zapojení cizojazyčného – a to i uměleckého – textu do výuky. Cizojazyčný literární text není totiž pouze text literární, ale také text napsaný v cizím jazyce a při práci s ním je potřeba zohlednit všechny výše uvedené aspekty.

3.3 Literární text

S ohledem na téma celé práce zabývající se problematikou vhodného zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků nelze opominout ani otázku samotného literárního textu. Konkrétně je tedy nutné vymezit samotný pojem zejména z lingvodidaktického hlediska a popsat jeho jednotlivé podoby, které se ve výuce mohou objevit, a zmínit také některé zásady a úskalí výběru textu pro účely výuky cizích jazyků a zejména pak textu literárního či stručně představit obecné zásady práce s literárním textem.

3.3.1 Vymezení pojmu „text“

Podobně jako při vymezování pojmu literatury můžeme také zde při hledání definice samotného textu narazit na různé přístupy a úhly pohledu spojené většinou s konkrétní disciplínou zabývající se právě textem či problematikou s ním související. Z filologického hlediska, které právě s oblastí výuky cizích jazyků úzce souvisí, bývá text většinou chápán jako „obsahově i formálně relativně celistvý, uzavřený, spojitý útvar znakové povahy“, který vzniká jako výsledek „záměrné komunikační aktivity (...) v určité situaci s určitým komunikačním cílem“ a nese v sobě jak aspekt tvůrčí, tak také recepční. Pod pojmem text pak lze vidět nejen psaný, ale popřípadě také mluvený projev. Již z této definice textu je zřejmé, že text jakožto jedinečný zdroj jazykového materiálu je zcela samozřejmou součástí komunikačního procesu a že tato „jedinečná tvůrčí a recepční událost“¹⁴⁷ nutně tvoří základ výuky cizích jazyků.

¹⁴⁷ LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005 s. 117.

3.3.2 Typologie textů z hlediska výuky cizích jazyků

V rámci výuky cizích jazyků pak s ohledem na povahu textu, jeho strukturu, aspekt původnosti či čtecí strategii, kterou vlastní text rozvíjí, většinou rozlišujeme následující druhy textů: výchozí a doplňkové, popř. výchozí, základní a závěrečné, monologické a dialogické, původní či autentické, umělé a upravené či adaptované texty a v neposlední řadě pak rozeznáváme texty podle obsahového zaměření a různých funkčních stylů.

Za **výchozí texty** většinou považujeme takové texty, které jsou umístěny v samém úvodu lekce. Někdy bývají texty výchozí chápány jednoduše jako protipól **textů doplňkových**, tedy textů určených pro nácvik tichého kurzorického čtení doplňujících tematickou náplň konkrétní lekce, a jsou považovány za hlavní „východisko k výkladu“ daného jazykového materiálu¹⁴⁸ a jsou určeny k nácviku pozorného, intenzivního čtení. Ovšem **výchozí texty** v souladu s principem *captatio benevolentiae*, podle kterého by úvod lekce měl být hlavně příjemný a zábavný a tedy i jazykově méně náročný, lze pak spíše vidět jako texty úvodní plnící v první řadě funkci motivační a nové učivo pak v sobě bude obsahovat **text základní**, který se nachází ve střední části lekce, a v závěru je doplněn **textem závěrečným**, který je opět méně náročný a má být spíše motivační¹⁴⁹.

Dalším významným kritériem, podle kterého ve výuce cizích jazyků rozlišujeme texty, je monologický nebo dialogický charakter textů. **Dialogické texty** jsou určeny k nácviku dialogu. Měly by tedy obsahovat prvky (tj. různé fráze a klišé) typické pro mluvený jazyk, které pomohou žákům vést přirozený dialog. **Monologické texty** jsou pak zejména považovány za „zdroj informací“¹⁵⁰ v souladu s tematickými okruhy, mohou se však samy stát i základem pro dialog (tj. debata na dané téma atd.). Rozlišení mezi čistě dialogickým a monologickým textem tak není vždy zcela jednoznačné (zejména u autentických a uměleckých textů pak lze v jednom úryvku najít monologické i dialogické části).

Ve výuce cizích jazyků sehrává důležitou úlohu také aspekt původnosti. Z tohoto hlediska hovoříme o **textech původních**, tedy originálních neupravených textech. Tyto texty se ovšem ve výuce cizích jazyků vzhledem ke své náročnosti objevují spíše až v pozdějších etapách, kdy jsou žáci na takové úrovni pokročilosti, aby byli schopni textu porozumět a pracovat s ním. Na druhou stranu použití vhodných autentických textů¹⁵¹ má významný motivační efekt a vyloučení takových textů z výuky by – zejména v pozdějších etapách

¹⁴⁸ HENDRICH, cit. 123, s. 228 – 229.

¹⁴⁹ Choděra takto rozlišuje text základní a výchozí a odmítá jejich ztotožňování (Choděra, cit. 67, s. 145 – 146).

¹⁵⁰ HENDRICH, cit. 123, s. 229.

¹⁵¹ Hendrich hovoří o autentických textech jako o určitém poddruhu originálních textů, tedy textů na autentických materiálech (např. jízdenky, programy kin, atd. (Hendrich, s. 229 – 230).

výuky cizích jazyků – mělo neblahé důsledky na výslednou kvalitu komunikativní kompetence žáků a vytvářelo zbytečnou propast mezi reálným světem a prostředím třídy. V neposlední řadě je úkolem cizojazyčného vyučování také ukázat žákům, jak k takovým textům přistupovat, a naučit je, jak s nimi pracovat (např. odhad významu neznámých slov, správné použití slovníků, atd.). Určitým kompromisem na cestě mezi původními a uměle vytvořenými texty jsou **texty upravené** neboli **adaptované**. Tyto texty vznikly jako texty původní, ale později byly v souladu s principem přiměřenosti upraveny (většinou se jedná o zkrácení a odstranění obtížných a méně frekventovaných tvarů a výrazů). Posledním typem textu, který z tohoto hlediska rozlišujeme, jsou **texty umělé**. Umělé texty jsou využívány především v počátcích výuky cizích jazyků pro nácvik samotné techniky čtení a osvojení základních jazykových jevů. Tyto texty byly k tomuto účelu uměle vytvořeny.

Dalším možným hlediskem, které zde již bylo nepřímo zmíněno, je samotný účel textu. Některé texty slouží k nácviku kurzorického čtení, jiné jsou určeny pro čtení orientační, selektivní nebo totální.

V neposlední řadě lze texty ve výuce cizích jazyků rozlišovat také podle vlastního obsahového zaměření a jednotlivých funkčních stylů, do kterých spadají. Také ve výuce cizích jazyků můžeme hovořit o odborném článku, žádosti nebo povídce. Otázka uměleckého textu ve výuce cizích jazyků je nejčastěji zmiňována v souvislosti s obsahovým zaměřením textů a jejich slohově-žánrovou charakteristikou. (Problematika vztahu literatury a vzdělávání byla již podobně jako úloha literatury ve výuce a vývoj postavení literatury ve výuce cizích jazyků detailně pojednána v příslušných kapitolách, viz kap. 1 a kap. 2) V této souvislosti zde jako určité protipóly najdeme kategorii **textů uměleckých, literárních** a **textů neuměleckých, neliterárních**¹⁵². Otázka zařazení uměleckých textů do výuky cizích jazyků při respektování specifických aspektů literatury a současném směřování k jazykovým cílům je pak stále předmětem četných debat a přes určitý vývoj v této oblasti – jak jsme uvedli výše (viz kap. 2.2) – je stále spíše nedořešená.

Kromě výše uvedených kategorií existují opět další možné klasifikace zohledňující vždy určitý konkrétní aspekt či úhel pohledu spojený s problematikou používání textů ve výuce cizích jazyků. Celkově však je důležité zmínit zejména fakt, že všechna tato kritéria a typy textů spolu úzce souvisejí a výrazným způsobem se vzájemně ovlivňují. Jeden typ textu tak současně spadá do více kategorií a otázku textu ve výuce cizích jazyků je vždy potřeba vidět v širších souvislostech. Samotná cizojazyčná literatura tak ve výuce cizích jazyků

¹⁵² CHODĚRA, cit. 67, s. 146 – 147.

nabírá různých podob. Setkáváme se s ní nejčastěji jako s doplňkovým či závěrečným textem určeným zejména pro nácvik kurzorického čtení. Jedním z ožehavých témat, které se v souvislosti s literárním textem ve výuce cizích jazyků velmi často objevuje, je pak otázka původnosti a adaptování literárních textů a výše uvedená problematika vhodného zapojení literárního textu do výuky cizích jazyků. Vytvoření didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění cizojazyčné – konkrétně tedy anglicky psané – literatury do výuky cizích jazyků v souladu s principy didaktiky cizích jazyků a zároveň se zásadami didaktiky cizojazyčné literatury je pak také z těchto důvodů cílem celé této práce.

3.3.3 Adaptované literární texty

S ohledem na téma celé práce se nyní zaměříme na jedno z výše uvedených témat spojených s literárními texty ve výuce cizích jazyků, tedy na otázku **adaptovaných literárních textů**, a to zejména s ohledem na situaci ve výuce anglického jazyka a anglicky psanou literaturu.

Jak jsme uvedli výše, neupravené originální texty nelze vzhledem k své náročnosti do výuky zapojit dříve, než žáci dosáhnou určité úrovně pokročilosti. Původní literární texty pak mnohdy kladou na svého čtenáře nároky nejen po stránce jazykové, ale předpokládají také určitou zkušenost a schopnost onoho odhalování a hledání významů typického právě pro literaturu. Na druhou stranu také v případě literatury lze nalézt texty obtížnější a naopak texty jazykově i tematicky méně obtížné. Také samotné zpracování daného úkolu a způsob zapojení literárního textu do výuky zde hraje významnou úlohu a nakonec výuka cizích jazyků má naučit a ukázat, jak „případnou bariéru obtížnosti překonat“¹⁵³, proto úplné vyloučení originálních literárních textů z výuky cizích jazyků není jistě vhodné.

Nicméně s ohledem na princip přiměřenosti bývají do výuky cizích jazyků, nejen v případě literárních textů, zařazovány také texty upravené neboli adaptované. V oblasti anglicky psané literatury zde existuje skutečně celá řada vydavatelů poskytujících učitelům velice pestré škálu autorů a textů, které jsou nejen adaptované a upravené pro konkrétní úroveň pokročilosti žáka, ale také vybavené celou řadou doprovodných a didakticky zpracovaných materiálů a zdrojů. Učitelé zde například pracují s nejrůznějšími didaktickými příručkami, audio a video materiály, mohou svým žákům vystavovat certifikáty za zvládnutí příslušné úrovně pokročilosti při čtení, mohou spolupracovat s dalšími kolegy a podílet se různých doprovodných programech. Jeden z významných distributorů těchto materiálů na českém trhu tak na svých webových stránkách oznamuje svou strategii, která v mnohém

¹⁵³ CHODĚRA, cit. 67, s. 144.

vystihuje hlavní myšlenku těchto adaptovaných literárních textů, a vysvětluje, že jejich cílem je „poskytnout studentům takové knihy, které budou opravdu chtít číst“, a zároveň se pomocí vhodných doprovodných materiálů vytvořených přesně pro danou úroveň snaží ve svých čtenářích „podněcovat pocit úspěchu a rostoucí sebedůvěry“¹⁵⁴ spojených právě se čtením.

Na druhou stranu tato lákavá nabídka v sobě skrývá četná úskalí. Pokud se rozhodneme určitý literární text upravit a přizpůsobit konkrétní úrovni pokročilosti, nevyhnutelně se na něm dopustíme celé řady změn a otázkou je, zda onen výsledný tvar lze ještě stále po takovém zásahu považovat za text umělecký, evokující ve svých čtenářích stále nové reakce a vybízející k odhalování smyslu. Mezi nejběžnější úpravy prováděné na literárních textech patří v první řadě úprava rozsahu textu, která v sobě většinou nese následující redukce: kromě ústřední dějové linie příběhu jsou v podstatě dle konkrétní úrovně a s ohledem na zamýšlený rozsah vyškrtnuty či zestručněny všechny „vedlejší“ aspekty hlavního příběhu (obtížnější popisy, zejména pokud obsahují náročnější výrazy a obrazná pojmenování, dále například autorské komentáře či prvky ironie, atd.). Dále jsou z textu většinou vyřazeny prvky nespisovného jazyka a nářečí a všechny další výrazy a obraty, které by mohly činit obtíže. Úpravy se také týkají skladby, kde jsou obtížně srozumitelné konstrukce nahrazovány více srozumitelnými a běžnějšími formami. Někteří kritici tohoto přístupu v souvislosti s adaptovanými literárními texty hovoří dokonce o „překladu“ literárního jazyka do něčeho zcela jiného, co už nelze za literaturu považovat¹⁵⁵. Navíc zjednodušení původního literárního textu a jeho do jisté míry ochuzení o původní byť obtížně srozumitelný náboj může paradoxně mnohdy čtenáře od dalšího čtení takového textu odradit.

Adaptované literární texty se tak samy stávají jedním z ožehavých témat a jejich zapojení do výuky mnohdy vzbuzuje obdobné diskuse jako v případě původních uměleckých textů. Tvůrcům adaptovaných literárních textů nelze upřít velkou snahu o to zpřístupnit svět cizojazyčné literatury i méně pokročilým čtenářům a vytvořit pro ně skutečně příjemné a „bezpečné prostředí“, ve kterém budou moci rozvíjet svoje čtecí dovednosti. Na druhou stranu v případě uměleckých textů, jejichž jádro je tvořeno právě tím jedinečným způsobem uchopení okolního světa a jeho zcela specifickým ztvárněním (tedy doslova určitým jazykovým vyjádřením), nelze vždy takové úpravy provádět a nezbývá než se smířit s tím, že některé texty žáci objeví až později či ve svém počátku jen pod vedením učitele. Také

¹⁵⁴ Penguin Readers. [online], [cit. 30. září 2009]. Dostupné na World Wide Web: <
<http://www.penguinreaders.com/teachers-main.html>>.

¹⁵⁵ Podle R. Carter a M. N. Longa se v těchto zjednodušených textech ztrácí „kouzlo a specifčnost“ literatury a literatura je doslova „odstraněna“ z těchto textů (Carter, R. and Long, M. N. *Teaching Literature*. Harlow: Longman, 1991 s. 146 – 151).

z těchto důvodů byl otázce adaptovaných literárních textů věnován zvláštní prostor a tento aspekt byl samozřejmě zohledněn také při tvorbě a ověřování didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění cizojazyčné – konkrétně tedy anglicky psané – literatury do výuky cizích jazyků.

3.3.4 Kritéria výběru textu a obecné zásady práce s literárním textem

Při výběru textu pro výuku cizích jazyků je samozřejmě nutné respektovat určitá kritéria. Jedním z nejdůležitějších je otázka **přiměřenosti**, která se ovšem vztahuje jak na jazykovou stránku textu, tak také na jeho přiměřenost s ohledem na intelektuální vyspělost žáků. Text by tak neměl být ani příliš **složitý** (s ohledem na obsah, formu a jazykové složení textu), ani příliš **náročný** či **obtížný** (s ohledem na předpoklady žáků)¹⁵⁶. Zároveň bychom při výběru textu v souladu s principem přiměřenosti měli dodržovat pravidlo **postupné gradace** obtížnosti a volit takové texty, které budou na žáky postupně klást vyšší a vyšší nároky a nebudou tak ani příliš snadné ani nadměrně složité. V neposlední řadě bychom však také žákům měli poskytnout takové texty, které žáci budou chtít číst. Texty by tedy měly být také zajímavé a dostatečně podnětné, aby své čtenáře samy motivovaly k dalšímu čtení a rozvíjely jejich pozitivní vztah k četbě.

Vhodnost anglicky psaného textu pro výuku anglického jazyka tak někdy bývá v souladu s výše uvedenými aspekty souhrnně definována pomocí následujících oblastí: doslova čtivost, tedy srozumitelnost textu, vhodnost obsahu a využitelnost textu¹⁵⁷. První kategorie souvisí právě s přiměřeností jazykovou, tedy zejména s náročností lexikální a se složitostí gramatických struktur v daném textu. Někteří autoři v souvislosti s tímto aspektem navrhují i různé metody a vzorce¹⁵⁸, které mají učitelé při výběru textu pomoci zjistit aktuální úroveň pokročilosti žáků či samotnou textovou náročnost z lexikálního hlediska nebo s ohledem na strukturu daného textu. Vhodnost či adekvátnost obsahu textu pak souvisí s vlastní přitažlivostí textu a s chutí či nechutí žáků takový text číst. Pro zjištění vhodnosti obsahu textu je nutné znát, co žáky či dané čtenáře zajímá, co je baví, jaká je jejich intelektuální vyspělost

¹⁵⁶ Choděra rozlišuje mezi *složitostí* textu jako objektivním kritériem daným lingvistikou a *náročností* (*obtížností*) textu jako subjektivní kategorií stanovenou psychologií (Choděra, R. Didaktika cizích jazyků. Praha: Academia, 2006., s. 144 – 145).

¹⁵⁷ Přeloženo z anglických termínů: *readability, suitability of content, exploitability* (Nuttall, Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Heinemann, 1982, s. 25 – 33).

¹⁵⁸ Choděra v souvislosti se zjišťováním náročnosti textu uvádí koeficient lexikální frekvence M. Těšitelové (1987). (Choděra, s. 145) Nuttall zase uvádí SMOG index vytvořený G.H. McLaughlinem (1969) nebo Fryův *odhad čitelnosti* vytvořený Edwardem Fryem (1963-64) (Nuttall, s. 26-27).

či jaké požadavky jsou na ně v tomto ohledu kladeny apod. Pokud učitelé odpovědi na tyto otázky neznají nebo váhají, mohou opět využít některé z navrhovaných metod pro tuto situaci (krátký průzkum, jednoduché návodné otázky, apod.). Poslední z uváděných kategorií je využitelnost textu, tedy doslova, zda námi vybraný text budeme moci použít ve výuce cizích jazyků daným způsobem a zda nám skutečně pomůže rozvíjet čtecí dovednost žáků a naplnit námi stanovený jazykový cíl. Toto kritérium samozřejmě úzce souvisí s typologií čtecích textů a jednotlivými druhy čtení, na které se ve výuce cizích jazyků zaměřujeme.

Pokud jde o literární texty ve výuce cizích jazyků bývají v souvislosti s výběrem textu – kromě výše uvedených kategorií – zmiňovány také další faktory týkající se jak obecných, tak také velmi konkrétních a praktických aspektů použití literárního textu ve výuce. Carter a Long v této souvislosti sestavili velmi obsáhlý seznam možných kritérií výběru¹⁵⁹, do kterého patří například otázka všeobecné dostupnosti daného literárního textu či knihy (mohou si text/knihu žáci pořídit sami, bude ho možné všem žákům zajistit již na začátku školního roku, atd.), samotný výběr literárních textů jakožto určitého vzorku dané literární tvorby (např. budou dané literární texty skutečně reprezentativním vzorkem anglicky psané literatury, daného období, co je to skutečně „reprezentativní vzorek“, atd.), otázka tradičně předepisované povinné četby versus méně známí autoři a možnost svobodného výběru literárních textů učitelem, případně žáky, výběr spíše uznávaných autorů versus současní a méně známí autoři, samozřejmě také otázka obtížnosti daného literárního textu a problematika adaptovaných textů, také sem patří délka samotného literárního textu a vůbec problematika výběru celého textu či naopak jen jeho části, tedy úryvek versus celý text a v neposlední řadě sem patří otázka výběru literárního textu podle žánru či naopak s ohledem na jeho téma či autora. Toto je výčet jen několika zásadních otázek týkajících se výběru literárního textu pro výuku cizích jazyků. Kritéria výběru textu pro výuku cizích jazyků jsou tak v případě literárních textů nevyhnutelně obohacena o řadu dalších aspektů, které je při výběru a sestavování konkrétního školního vzdělávacího programu či osnov, určitě nutné brát v úvahu. Problematika výběru literárních textů a konkrétních kritérií tohoto výběru tak byla také z těchto důvodů zohledněna jak při tvorbě, tak také v průběhu

¹⁵⁹ CARTER and LONG, cit. 13, s. 141 – 144.

ověřování didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky cizích jazyků.

Kromě samotného výběru literárního textu do výuky cizích jazyků se zde otevírá také otázka určitých obecných zásad práce s takovým textem ve výuce cizích jazyků. Tato problematika je vlastně tématem celé naší práce, která si – jak jsme uvedli výše – klade za cíl vytvořit didaktický model pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury v intencích RVP G/ZV do výuky anglického jazyka v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury. Přesto však můžeme na tomto místě ve stručnosti představit či shrnout určité obecné zásady, které jsou většinou v souvislosti se zapojením literárního textu do výuky cizích jazyků uváděny, a to opět v s ohledem na téma naší práce (byť jsou tedy metodické postupy pro práci s literárním textem ve výuce cizích jazyků vlastně v celé práci podrobně analyzovány a nahlíženy jak z hlediska literárněvědného, tak také lingvodidaktického a v neposlední řadě v souvislosti s novými kurikulárními dokumenty a nové metodické postupy respektující výše uvedené specifické aspekty práce s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků se vlastně staly jedním z východisek pro tvorbu celého didaktického modelu a tedy i modelu semináře vytvořeného pro jeho ověřování).

Obecně tedy hovoříme v souvislosti se zapojením literárního textu do výuky cizích jazyků o podobných fázích jako při čtení jakéhokoli textu ve výuce cizích jazyků (viz kap. 3.1.2) ovšem s přihlédnutím k faktu, že jde o text literární. Nejprve se tedy jedná o fázi přípravnou a motivační, následuje vlastní čtení, pochopení a interpretace textu a nakonec navazující aktivity vycházející z přečteného textu¹⁶⁰. Jak jsme však již naznačili výše, všechny tyto postupné kroky jsou uplatňovány na text literární a je tedy potřeba respektovat určité specifické aspekty práce s takovým textem vycházející z chápání literatury jakožto mnohovýznamového konceptu vybízející své čtenáře k různým možnostem recepce (viz kap. 1.2 a 1.3) a nesnažit se vytvářet zde nějaké předem připravené rigidní a neměnné koncepce, které vylučují jakoukoli adaptaci či kreativitu vlastního přístupu ke konkrétnímu literárnímu textu v konkrétních podmínkách výuky s konkrétními žáky vybavenými určitými kompetencemi, zkušenostmi či zájmy (viz popis jednotlivých fází při čtení textu – viz kap. 3.1.2). Také z tohoto důvodu je námi navrhovaný didaktický model pro práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků zamýšlen jako určitý návod či souhrn zásadních aspektů dané problematiky, které je potřeba respektovat a být s nimi při práci s literárním textem ve výuce cizích jazyků obeznámen. Vždy je ovšem nutné při práci s literárním textem dbát také

¹⁶⁰ Viz Hendrich 1988, Carter and Long 1991, Showalter 1988, atd.

na konkrétní podmínky výuky, konkrétní znalosti, schopnosti a potřeby žáků a přitom všem nezapomínat na to, že pracujeme s textem literárním, který má svá specifika.

3.4 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo zaměřit se jednak na problematiku čtení, která je s oblastí cizojazyčného literárního textu a jeho vhodného zapojení do výuky cizích jazyků nevyhnutelně spojena, a jednak na jeden z dalších významných aspektů souvisejících s tímto tématem, tedy na samotný literární text. V úvodní části této kapitoly jsme nejprve představili čtení jakožto jednu z nejdůležitějších cílových dovedností ve výuce cizích jazyků, ve stručnosti jsme vysvětlili samotný proces a techniku čtení, uvedli základní druhy a modely čtení a v neposlední řadě také nastínili otázku porozumění čtenému textu a objasnili některé ze zdrojů obtíží při porozumění textu, zejména s ohledem na rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce. Vše bylo vždy uvedeno do souvislosti s tématem celé práce, tedy s tvorbou a ověřováním didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění cizojazyčné – konkrétně anglicky psané – literatury do výuky cizího, tedy anglického jazyka.

V další části této kapitoly jsme vymezili samotný pojem text, uvedli jeho základní typy, které se ve výuce cizích jazyků objevují, vysvětlili jednotlivá kritéria výběru textu pro výuku cizích jazyků a zvláštní pozornost jsme věnovali zejména textům literárním, a to i textům adaptovaným. Celou problematiku jsme vždy představili zejména s ohledem na výuku anglického jazyka a anglicky psané literární texty, které jsou s ohledem na téma celé práce v centru naší pozornosti. Otázkou vhodného zapojení cizojazyčné – konkrétně anglicky psané – literatury do výuky cizího, tedy anglického jazyka se nelze zabývat bez zohlednění také výše uvedených aspektů a kritérií souvisejících celkově s problematikou čtení a textu ve výuce. Cizojazyčný *literární* text pak navíc bude mít ve výuce cizích jazyků vždy poněkud specifické postavení. Vždy se totiž bude jednat o text literární, což je – jak jsme již uvedli – nutné při práci s ním pokaždé zohlednit.

4 Výzkumný problém

V teoretické části práce jsme se nejprve zaměřili na **úlohu literatury ve vzdělávání**: Představili jsme základní koncepty této úlohy a provedli jejich kritickou reflexi s ohledem na téma celé práce, vymezili samotný pojem literatury a objasnili její specifickou a problematiku mnohovýznamovosti a interpretace literatury, přičemž jsme tuto otázku zasadili do literárněvědného kontextu a uvedli, které konkrétní směry se staly jedním z teoretických východisek celé práce.

V další části práce byla hlavní pozornost věnována **postavení literatury ve výuce cizích jazyků**: Ukázali jsme nejprve proměny tohoto postavení a provedli kritickou reflexi hlavních metodických směrů v souvislosti se zapojením literatury do výuky. Při objasnění současné pozice literatury ve výuce cizích jazyků byla představena také kurikulární reforma jakožto další z významných teoretických východisek celé práce a byla provedena analýza nových kurikulárních dokumentů s ohledem na zapojení literatury do výuky cizích jazyků a následně také komparace nových a původních učebních dokumentů opět se zaměřením na aspekt literatury ve výuce cizích jazyků.

Dále pak byla v teoretické části práce rozpracována **problematika čtení a literárního textu**: Čtení bylo nejdříve definováno jako receptivní dovednost, ve stručnosti jsme vysvětlili samotný proces čtení a jeho jednotlivé druhy a dále jsme se zaměřili zejména na otázku porozumění čtenému textu v cizím jazyce. Následně jsme také charakterizovali samotný text a uvedli jeho základní typologii z hlediska výuky cizích jazyků, zvláštní pozornost jsme věnovali textům literárním a provedli kritickou reflexi adaptovaných literárních textů. V neposlední řadě jsme uvedli základní kritéria výběru textu pro výuku cizích jazyků, opět se zvláštním zaměřením na výběr textů literárních, a představili základní principy pro práci s literárním textem.

Na základě této podrobné analýzy a komparace naší i zahraniční odborné literatury, vlastní pedagogické a metodické práce v oblasti vzdělávání budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze i studentů na Filozofické fakultě v Plzni byly formulovány následující výzkumné otázky týkající se tvorby a ověřování didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury:

Otázka č. 1:

Jakých **forem** má **vhodně metodicky využívaná anglicky psaná literatura** nabývat ve výuce anglického jazyka jakožto zcela specifický a vzhledem k neustále novým možnostem recepce „**neohraničený**“ **fenomén**? Respektive, **jakým způsobem** či za použití **jakých metodických postupů** lze anglicky psanou literaturu **zapojit** do výuky anglického jazyka, abychom žáky vedli ke stanoveným jazykovým cílům a přitom respektovali specifickou literatury?

Otázka č. 2:

Jakým způsobem se projeví tato **specifičnost literatury** a specifické **aspekty anglicky psané literatury** jakožto literatury v cizím jazyce na výsledné podobě **nových**¹⁶¹ **metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou** ve výuce anglického jazyka, respektive na výsledné podobě **didaktického modelu** pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury?

Otázka č.3:

Lze tedy aplikovat principy **recepční estetiky** na anglicky psanou literaturu ve výuce anglického jazyka, abychom plnili **intence RVP G/ZV** a zároveň respektovali specifickou literatury?

Otázka č.4:

Do jaké míry budou studenti Pedagogické fakulty UK Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ, tedy budoucí učitelé na gymnáziích, **po absolvování specializovaného semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ** schopni tento didaktický model aplikovat, tedy do jaké míry **budou umět** anglicky psanou literaturu **adekvátně metodicky zpracovat a začlenit do výuky anglického jazyka** v intencích RVP G/ZV a také v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury?

¹⁶¹ Jedná se tedy o nové metodické postupy ve smyslu vhodného zapojení principů recepční estetiky a propojení a vhodnou kombinací různých postupů pro práci s cizojazyčným textem, ovšem nyní pro práci s literárním textem, který má své specifické aspekty (viz kap. 1.2). Tyto postupy jsou blíže představeny v rámci kap. 5.1 – Tvorba didaktického modelu a modelu semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ.

4.1 Charakteristika základních premis výzkumu a formulace výstupů

Téma této práce, tedy problematika adekvátního metodického zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v souladu s novými kurikulárními dokumenty i specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, se nutně dotýká několika zásadních oblastí, které byly analyzovány v rámci teoretické části práce a poskytly také základní teoretická východiska celé práce. Konkrétně tedy v práci dochází k propojení linie na jedné straně **lingvodidaktické** či přímo **didaktiky anglického jazyka** (zahrnující otázku získání komunikativní kompetence v anglickém jazyce a rozvoje řečových dovedností – včetně vlastního čtení, ale také problematiku postavení literatury ve výuce cizích jazyků v rámci různých metodických směrů až po současnost a dopady kurikulární reformy na výuku anglického jazyka s ohledem na zapojení literatury) a na druhé straně **didaktiky literatury** a **literárněvědných oborů** (s ohledem na aspekty literární výchovy a úlohu literatury ve vzdělávání, zprostředkování informací o literatuře, ale také v souvislosti s recepcí literatury a důrazem na jedinečnou „interakci mezi textem a čtenářem“¹⁶²). Celá práce tak čerpá z poznatků, výsledků výzkumů a jednotlivých přístupů těchto odvětví a navazuje také na práci s nimi spojených pracovišť a současné trendy v těchto oblastech.

Otázka zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků ovšem není – jak již bylo nastíněno v kapitolách zabývajících se postavením literatury ve výuce cizích jazyků v rámci jednotlivých metodických směrů až po současnost (viz kap. 2.1 a 2.2) – ničím zcela novým a dosud neřešeným. Na druhou stranu, přestože je v současné době cizojazyčná literatura ve výuce cizích jazyků (ať už v jakékoli podobě) poměrně často využívána a její zapojení do výuky cizích jazyků je ostatně také zcela jednoznačně kodifikováno novými kurikulárními dokumenty¹⁶³, dochází zde mnohdy k určitému zjednodušení či dokonce „instrumentalizaci“¹⁶⁴ estetické funkce literatury, která vlastně tvoří podstatu každého literárního díla, a koncept mnohovýznamovosti literatury a celá problematika recepce tak zůstává někde v pozadí či zcela mizí. Také s ohledem na poněkud strastiplnou cestu cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků, kterou urazila během minulého století až do současnosti, lze tedy konstatovat, že přes určité zlepšení a snahu o jistou rovnováhu v této otázce, zde stále zůstává určitý prostor, který je potřeba adekvátně vyplnit. Jinými slovy, přesto, že o důležitosti vhodného zapojení cizojazyčných literárních textů do výuky cizích jazyků dnes již téměř není pochyb, stále zde v podstatě chybí odpovídající **didaktický**

¹⁶² COOK, cit. 5, s. 256.

¹⁶³ Viz výsledky analýzy a srovnání původních a nových kurikulárních dokumentů, kap. 2.3 a 2.4.

¹⁶⁴ KUČERA, cit. 74, s. 51.

model, který by poskytl řešení pro adekvátní **metodické zpracování** a začlenění cizojazyčné – konkrétně tedy anglicky psané – literatury do výuky anglického jazyka, jak v souladu s novými kurikulárními dokumenty, tak také v souladu se specifickými aspekty literatury.

Existující studie na téma cizojazyčná literatura ve výuce cizích jazyků se ve většině případů soustředují spíše jen na určité otázky této problematiky a to vždy s ohledem na daný jazyk, který s sebou samozřejmě přináší také určitý přístup k literatuře ve výuce a představuje tak určitý úhel pohledu na toto téma. V případě anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v českém prostředí taková studie, která by zohledňovala výše uvedené specifické aspekty literatury a současně byla v souladu s novými kurikulárními dokumenty, v požadovaném rozsahu chybí. Výsledky studií či odborných rozborů, které u nás na dané téma vznikly (např. studie zabývající se oprávněností využívání cizojazyčné, tedy anglicky psané literatury ve výuce cizích jazyků, didaktickým zpracováním literárního textu v cizím jazyce se zaměřením na rozvoj čtení, či možností výuky cizojazyčné literatury jako součásti hodin cizích jazyků), pak stále nejsou uceleně uplatněny v přípravě budoucích učitelů – konkrétně tedy učitelů anglického jazyka – a jejich realizace v praxi je spíše ojedinělá (v závislosti na osobnosti jednotlivého učitele a dalších okolnostech). V přípravě budoucích učitelů cizích jazyků tvoří totiž v souladu s prosazováním komunikativního principu¹⁶⁵ v cizojazyčném vyučování dominantní složku právě komunikativní kompetence. Jak jsme již uvedli výše, cizojazyčná literatura¹⁶⁶ se tak v současné době – až na výjimky – objevuje v přípravě učitelů buďto jako samostatný nedidaktický předmět tvořící součást kompletního oborového vzdělávání učitelů, anebo jsou literární texty používány v didaktických seminářích pouze jako jeden z prostředků pro nácvik zejména receptivní řečové dovednosti. Zde pak může – jak jsme již uvedli výše – při nevhodném uchopení literárního textu docházet k určitému zjednodušení pohledu na literaturu, tedy k pojmání literárního textu jako pouhého nástroje či holého textu zbaveného své estetické funkce, což je bezesporu nevhodný a zjednodušující přístup.

Závěrem lze tedy znovu zopakovat, že na začátku 21. století tak v souvislosti se zapojením cizojazyčné – konkrétně tedy anglicky psané – literatury do výuky anglického jazyka není ani tolik otázkou, jestli ji do výuky máme integrovat či nikoli, ale spíše jak to udělat při respektování výše uvedených aspektů týkajících se právě práce s literaturou a recepce literatury jakožto mnohovýznamového konceptu a jejího následného využití

¹⁶⁵ Komunikativní princip se v cizojazyčném vyučování prosazuje již od 70. let 20. století a přes výhrady je stále dominantní (viz Choděra, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006).

¹⁶⁶ Hovoříme opět o oblasti cizojazyčné literatury, přičemž celá problematika je opět vztahována zejména na anglicky psanou literaturu a výuku anglického jazyka.

v jazykové výuce a současně v návaznosti na nové kurikulární dokumenty a současné přístupy k výuce cizích jazyků sledující v první řadě samozřejmě cíl jazykový, tedy osvojení si cizích jazyků.

Cílem této práce je tedy propojit onu literárněvědnou rovinu poskytující konkrétní teoretická východiska pro práci s literaturou (tedy zejména využití principů recepční teorie Wolfganga Isera) a zároveň rovinu lingvodidaktickou (konkrétně tedy didaktiku anglického jazyka) směřující k získávání komunikativní kompetence v daném jazyce a vytvořit tak v návaznosti na nové kurikulární dokumenty **didaktický model pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury** a přispět tak k rozvoji didaktiky anglického jazyka s ohledem na problematiku recepce literatury a specifčnost práce s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků.

Tento didaktický model by měl následně – formou konkrétního modelu specializovaného semináře, který je součástí našeho výzkumu a jedním z jeho praktických výstupů – budoucím učitelům anglického jazyka pomoci jednak samozřejmě zvyšovat komunikativní kompetenci svých budoucích žáků a vést je k očekávaným výstupům a klíčovým kompetencím danými novými kurikulárními dokumenty, ale zároveň také vhodným způsobem zohledňujícím specifické aspekty cizojazyčné literatury zapojit anglicky psanou literaturu do výuky anglického jazyka.

4.2 Popis a organizace výzkumu

V následující kapitole nastíníme základní průběh celého výzkumu, přičemž podrobný popis jednotlivých fází výzkumu s komentářem, výsledky a rozborů získaných dat následuje v empirické části práce. S ohledem na celkové zaměření a vlastní cíl celé práce zabývající se tvorbou a ověřováním didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury byl projekt výzkumu sestaven následujícím způsobem:

- Tvorba didaktického modelu, respektive modelu semináře
- Ověřování didaktického modelu, respektive modelu semináře
 - Pilotáž

- Vlastní výzkum – Výzkum reflexe didaktického modelu studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ
- Doplňující šetření na gymnáziích

V první fázi výzkumu byl nejprve v souladu s výše uvedenými literárněvědnými a lingvodidaktickými teoretickými východisky a zároveň v návaznosti na intence nových kurikulárních dokumentů pro daný stupeň škol **sestaven samotný model semináře** s názvem **Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ**. Tento model semináře byl zaměřen na ověřování nových metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou vzhledem k intencím RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, tedy na ověřování vlastního **didaktického modelu** (viz kap. 5.1).

Ve druhé fázi výzkumu jsme se zaměřili na **ověřování modelu semináře** (tedy samotného didaktického modelu). Model semináře byl ověřován nejprve v akademickém roce 2007/2008 formou **pilotáže** jakožto povinný seminář pro studenty 5. ročníku oboru Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ. **Vlastní výzkum**, tedy **výzkum reflexe didaktického modelu studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ** byl realizován v následujícím akademickém roce 2008/2009. S ohledem na výstupy pilotáže probíhal model semináře jako povinně-volitelný seminář pro studenty 4. a 5. ročníku oboru Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ s vyšší hodinovou i časovou dotací na jednotlivé výukové akce (a také s relevantními úpravami náplně semináře v návaznosti na výstupy pilotáže). Ve stejném akademickém roce pak proběhlo také **doplňující šetření na gymnáziích**, v jehož rámci byli osloveni učitelé anglického jazyka působící na pilotních gymnáziích v České republice (viz kap. 2.3 a 2.4), jejichž výpovědi poskytly cenná data v rámci reflexe celého didaktického modelu, a tedy i modelu semináře. Do tohoto šetření se zapojili učitelé anglického jazyka z celkem dvou ze šestnácti těchto pilotních gymnázií (viz kap. 5.2).

4.3 Popis respondentů

Jak již bylo uvedeno výše, model semináře byl určen pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ studující anglický jazyk (v kombinaci s jiným oborem). V rámci **pilotáže** byli respondenty studenti 5. ročníku oboru, tedy studenti převážně ve věku 23 až 24 let (z více než 87 % ženy), ve většině případů také již s dvou až tříletou výukovou praxí (zejména na základních, středních a soukromých jazykových školách). Celkem se pilotáže účastnilo 32

respondentů. V rámci **vlastního výzkumu** byli respondenty v návaznosti na výstupy pilotáže – jak jsme již uvedli výše – studenti 4. a 5. ročníku, kteří model semináře navštěvovali jako povinně-volitelný seminář. Studenti (73 % ženy) byli opět převážně ve věku 23 až 24 let a měli již také určitou výukovou praxi, která se pohybovala kolem dvou až tří či dokonce více než tří let (opět hlavně na základních, středních a jazykových školách). Většina studentů navštěvující tento povinně-volitelný seminář přitom byla studenty 4. ročníku (69 %). Celkem se vlastního výzkumu účastnilo 29 respondentů. V rámci **doplňujícího šetření na gymnáziích** byli – jak jsme uvedli výše – respondenty učitelé anglického jazyka ze dvou z celkem šestnácti pilotních gymnázií v České republice ověřujících v rámci projektu Pilot G/GP¹⁶⁷ tvorbu ŠVP podle RVP G/ZV (viz kap. 2.3 a 2.4). Doplnujícího šetření se účastnilo celkem šest učitelů anglického jazyka (tři z každého gymnázia, pět žen a jeden muž), přičemž tito učitelé byli různého věku a měli různou délku dosavadní výukové praxe (jak poměrně nedávni absolventi oborového studia, tak učitelé s více než patnáctiletou praxí).

4.4 Charakteristika akčního výzkumu a zvolených metod výzkumu

V následující kapitole ve stručnosti představíme zvolené metody výzkumu a objasníme jejich použití v našem výzkumu (detailně budou metody uvedeny spolu s konkrétními výsledky a komentáři v příslušných kapitolách popisující jednotlivé fáze výzkumu). S ohledem na téma a vlastní cíl celé práce zabývající se tvorbou a ověřováním didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka byl jako vhodný výzkumný nástroj zvolen **akční výzkum**. Akční výzkum jakožto druh empirického výzkumu, „jehož cílem je bezprostředně reagovat na nějaký dílčí problém edukační praxe“¹⁶⁸ a pracovat na jeho odstranění a postupně tak zvyšovat kvalitu vzdělávací praxe, se v souvislosti s výše uvedeným cílovým zaměřením celé práce (zejména pokud jde o vlastní model semináře sloužící k ověřování nových metodických postupů) jeví jako velmi vhodný výzkumný nástroj.

Jednou z výhod akčního výzkumu je bezesporu jeho velká flexibilita a orientace na praxi. V rámci akčního výzkumu není učitel jen pouhým pozorovatelem, který pouze zaznamenává určitou situaci ve třídě, aby ji později analyzoval a teoreticky zpracoval. Jak už sám název napovídá, jedná se v případě akčního výzkumu o „akční“ výzkumný nástroj, který

¹⁶⁷ Pilot G/GP. Tvorba a ověřování pilotních ŠVP na vybraných gymnáziích. [online], [cit. 12. srpna 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.pilotg-gp.cz/>>.

¹⁶⁸ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000.s. 183.

učiteli umožňuje na základě jeho pozorování a zjištění okamžitě jednat, tedy reagovat a přijímat taková opatření, která mají vzdělávací praxi pozitivně ovlivňovat a vést k postupnému zlepšení. Můžeme doslova říci, že „akční výzkum má být v rukou učitele nástrojem, s jehož pomocí bude moci pronikat pod povrch toho, co se odehrává ve vzdělávací praxi (ve výuce, ve škole)“¹⁶⁹. Vzhledem k tomu, že autorka byla nejen realizátorkou výzkumu, ale také vyučující v daném semináři, byl tento typ výzkumu opět velmi příhodný.

V našem případě se jedná o výzkum *pro-aktivní*, tedy o akční výzkum, kde v podstatě akce předchází samotnému sběru dat a jejich interpretaci. Jinými slovy, nejdříve jsme „vyvíjeli aktivity a posléze studovali výsledné efekty“¹⁷⁰. Nejprve jsme tedy v souladu s projektem celého výzkumu vytvořili výše uvedený model semináře a tento model jsme následně ověřovali, nejdříve formou pilotáže a poté také v rámci vlastního výzkumu. Celý výzkum byl zakončen doplňujícím šetřením na gymnáziích. Sledovali jsme tedy typické kroky tohoto typu akčního výzkumu, kdy se nejdříve pokoušíme o **nové přístupy** pro dosažení lepších výsledků, s nimiž spojujeme určitá **očekávání**. Poté provádíme **sběr dat a informací** (respektive reakce studentů a reflexe dané inovace) a následně získaná data **interpretujeme a vyhodnocujeme**. Dalším krokem je pak návrh **alternativních přístupů** a nakonec **využití těchto nových přístupů** a opět návrat k prvnímu kroku¹⁷¹.

V souladu s principy akčního výzkumu byl nejprve vytvořen **akční plán**, který stanovuje, co vše má konkrétní akční výzkum zahrnovat a co vše je potřeba sledovat a analyzovat pro získání odpovědi na základní otázku akčního výzkumu, tedy „Jak mohu zlepšit to, co dělám?“¹⁷². Na základě podrobného akčního plánu, který byl sestaven před začátkem samotného výzkumu a ověřen v rámci pilotáže, byly za účelem získání a pozdější analýzy dat využity následující metody:

- **Dotazník**
- **Obsahová analýza**
- **Sylabus semináře**
- **Pedagogický deník** (*teacher's diary*)
- **Pozorování**
- **Polostrukturovaný rozhovor**

¹⁶⁹JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J. a ŠVEC V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s. 52.

¹⁷⁰NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum ve škole. In *Pedagogika* 2003, r. 53, č. 3., s. 300 – 308.

¹⁷¹Ibid, s. 301 – 304.

¹⁷²MCNIFF, J. and WHITEHEAD, J. *All You Need to Know About Action Research*. London: SAGE Publications, 2006 s. 90.

Metoda **dotazníku** byla využita jak v průběhu pilotáže, tak také ve vlastním výzkumu. Dotazníkové šetření bylo použito pro zjišťování jednak zkušeností a názorů studentů týkajících se používání literatury v cizím jazyce ve výuce angličtiny, a jednak také na reflexi výše zmíněného modelu semináře. Výstupy tohoto šetření byly analyzovány a interpretovány s ohledem na cíl celé práce a promítly se také v podobě vlastního modelu semináře.

Metoda **obsahové analýzy** byla nejprve aplikována na nové kurikulární dokumenty s ohledem na zapojení literatury do výuky cizích jazyků a následně také při porovnávání nových a původních učebních dokumentů opět se zaměřením na aspekt literatury ve výuce cizích jazyků. Tato analýza a následná komparace byla provedena již v rámci teoretického výzkumu. Výsledky analýzy nových a původních učebních dokumentů s ohledem na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků vytvořily jedno z významných teoretických východisek celé práce (viz kap. 2.3 a 2.4). Metoda obsahové analýzy pak byla také využita v rámci pilotáže i ve vlastním výzkumu, přičemž jsme ji aplikovali na seminární práce studentů, kteří navštěvovali seminář, a sledovali schopnost studentů používat nové metodické postupy pro práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka.

V souladu s akčním plánem byl důležitým zdrojem dat také **syllabus semináře** rozpracovaný do jednotlivých týdnů. Syllabus obsahoval tematické okruhy a formu semináře a tedy i jednotlivé metodické postupy pro práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků. Syllabus byl podobně jako vlastní model semináře ověřován nejprve formou pilotáže a následně pak ve vlastním výzkumu, přičemž výstupy pilotáže a později vlastního výzkumu byly do syllabu zapracovány a zohledněny v jeho obsahové i formální stránce. V rámci akčního plánu pak byly jako obdobné zdroje dat využívány i jednotlivé **přípravy na hodinu** (*lesson plans*)¹⁷³.

Dalším nástrojem využívaným jak v průběhu pilotáže, tak také ve vlastním výzkumu, byl **pedagogický deník**¹⁷⁴ (*teacher's diary*). Do pedagogického deníku byla zaznamenávána vlastní učitelova činnost, ale také učitelovy postřehy a komentáře k jednotlivým hodinám, práci studentů, jejich reakce na jednotlivá témata, apod., přičemž deník poskytl nejen cenná data, která se promítla do výsledné podoby modelu semináře, ale také určité vodítko pro vytváření vlastních východisek a další prostor pro úvahy nad celým výzkumem.

¹⁷³ Syllabus semináře i jednotlivé přípravy na hodiny byly s ohledem na zaměření celého semináře a v návaznosti na terminologii didaktiky anglického jazyka psány přímo v anglickém jazyce.

¹⁷⁴ Také pedagogický deník byl veden v anglickém jazyce.

Dále bylo kromě výše uvedených metod v rámci vlastního výzkumu, tedy druhé fáze výzkumu, využito také **pozorování**. (Konkrétně se jednalo o pozorování strukturované, kdy jsme pozorovanou realitu strukturovali do předem připravených kategorií.) Toto pozorování bylo aplikováno v rámci modelu semináře (tj. při studentských prezentacích) a pomáhalo sledovat, do jaké míry si studenti byli schopni postupně osvojit dané metodické postupy pro práci s cizojazyčnou literaturou.

Metoda **polostrukturovaného rozhovoru** byla aplikována v rámci doplňujícího šetření. (Konkrétně se jednalo o polostrukturované interview blížíící se spíše interview nestrukturovanému vzhledem k jeho větší přirozenosti a snazšímu navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem. Jednotlivé otázky respondenty mnohdy vybízely k určitému rozhodnutí mezi alternativní odpovědí, ale zároveň jim byl poskytnut větší prostor pro zdůvodnění a vysvětlení jejich reakcí a odpovědí a bylo možné se volně vracet k určitým způsobem nejasným nebo zajímavým místům výpovědí respondentů.) Polostrukturovaný rozhovor byl veden s učiteli anglického jazyka působícími na pilotních gymnáziích v České republice (viz popis respondentů kap. 4.3). Jejich výpovědi a komentáře byly využity v rámci reflexe modelu semináře a navíc učitelé poskytli své postřehy a názory týkající se i samotných nových kurikulárních dokumentů a reálné tvorby ŠVP¹⁷⁵.

¹⁷⁵ ŠVP ze dvou pilotních gymnáziích, které se od září 2004 a do září 2008 účastnily projektu Pilot G/GP, byly také součástí obsahové analýzy a komparace nových a původních kurikulárních dokumentů (viz kap. 2.3 a 2.4).

5 Tvorba a ověřování didaktické inovace ve výuce studentů Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ

Jak jsme již uvedli výše, v první fázi výzkumu byl nejdříve v souladu s literárněvědnými a lingvodidaktickými teoretickými východisky a zároveň v návaznosti na intence nových kurikulárních dokumentů pro daný stupeň škol vytvořen model semináře zaměřený na ověřování nových metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou vzhledem k intencím RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, a tedy na ověřování vlastního didaktického modelu. Ve druhé fázi výzkumu byl potom tento model semináře ověřován, nejprve formou pilotáže a v následujícím akademickém roce vlastním výzkumem. Celý výzkum byl zakončen doplňujícím šetřením na gymnáziích. Jak jsme uvedli výše, jako vhodný výzkumný nástroj byl zvolen akční výzkum. V následující kapitole představíme jednotlivé etapy tohoto výzkumu a popíšeme také konkrétní použité metody a jejich výsledky. Na závěr tyto výsledky vyhodnotíme a interpretujeme s ohledem na cíl celé práce.

5.1 Tvorba didaktického modelu a model semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ

Již tuto první fázi výzkumu lze chápat jako součást námi zvoleného akčního výzkumu, kdy hledáme a vytváříme východiska pro naši výzkumnou činnost. Jinými slovy celý teoretický výzkum, analýzy a komparace literatury a dalších zdrojů, které vedly k vytvoření základních teoretických východisek z oblasti literárněvědné a lingvodidaktické i s ohledem na intence nových kurikulárních dokumentů, které slouží k tvorbě vlastního modelu semináře, lze považovat za první fázi námi zvoleného akčního výzkumu, kdy hledáme a formulujeme nové přístupy k dané problematice s cílem dosáhnout určitého zlepšení vzdělávací praxe. V souladu s akčním plánem¹⁷⁶ jsme tedy nejprve v návaznosti na výše zmíněná teoretická východiska a výstupy analýzy a komparace literatury vytvořili model semináře s názvem **Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ** určený k ověřování nových metodických postupů pro práci s anglicky

¹⁷⁶ Akční plán a celý design výzkumu byl sestaven v souladu s metodologií uváděnou McNiffem a Whiteheadem (McNiff, J. and Whitehead, J. *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge, 2002.; McNiff, J. and Whitehead, J. *All You Need to Know About Action Research*. London: SAGE Publications, 2006.), ale také s přihlédnutím k českým autorům (např. Janík, T., Nezvalová, D.).

psanou literaturou ve výuce anglického jazyka vzhledem k intencím RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglické literatury, a tedy k ověřování vlastního didaktického modelu.

Samotný název semináře v sobě již nese některé zásadní prvky daného didaktického modelu, ke kterému celá práce směřuje. Tento didaktický model v sobě spojuje – jak jsme již uvedli výše – literárněvědnou rovinu poskytující konkrétní teoretická východiska pro práci s literaturou a zároveň rovinu lingvodidaktickou (konkrétně tedy didaktiku anglického jazyka) směřující k získávání komunikativní kompetence v daném jazyce a současně navazuje na nové kurikulární dokumenty. V následující kapitole představíme tyto jednotlivé složky tvořící základ tohoto didaktického modelu, a tedy modelu semináře zaměřeného na jeho ověřování, jinými slovy na ověřování výše uvedených nových metodických, které zde také objasníme a uvedeme je v rámci modelu semináře. Jedná se tedy o ověřování nových metodických postupů, které jsou vlastně souhrnem zásadních aspektů jednotlivých výše uvedených složek – tedy literárněvědné (principy recepční estetiky Wolfganga Isera) a lingvodidaktické složky (didaktika anglického jazyka) v souladu s intencemi nových kurikulárních dokumentů – a jsou základem výše uvedeného didaktického modelu. Nejde tedy o nějaké izolované techniky, které by svého uživatele mohly při práci s konkrétním literárním textem vždy dovést k jednomu jedinému a vždy totožnému řešení, ale spíše o určitý návod, didaktický model spočívající ve vhodném zapojení principů recepční estetiky, propojení a vhodné kombinaci různých postupů pro práci s cizojazyčným textem, ovšem nyní pro práci s literárním textem, který má své specifické aspekty.

Literárněvědná složka tvoří jeden ze základních pilířů tohoto didaktického modelu, neboť zabýváme-li se literaturou, ať už v jakékoli její podobě či za jakýmkoli účelem, vstupujeme do oblasti, kde „důležité není ani tak poznání jako spíše **poznávání**, jeho **nekonečnost**, korespondující s nekonečnou pestrostí a mnohotvárností světa, jehož model literatura představuje“¹⁷⁷ a při práci s literaturou tak nutně musíme respektovat určité specifické aspekty tvořící právě podstatu tohoto „svébytného fenoménu“¹⁷⁸. Z tohoto důvodu je také problematika samotného vymezení pojmu literatury a vysvětlení konceptu **mnohovýznamovosti** (viz kap. 1.2.1 až 1.2.4) jedním ze základních témat modelu semináře a objevuje se tak logicky již v jeho samotném úvodu (viz sylabus semináře – úvodní téma nazvané *Specifičnost literatury*). Dalším stěžejním bodem, který je vlastně jádrem celého didaktického

¹⁷⁷ NEZKUSIL, cit. 3, s. 79

¹⁷⁸ Ibid, s.79

modelu a tvoří jedno ze zásadních teoretických východisek celé práce, je **recepční estetika Wolfganga Isera** (viz kap. 1.3.4), jejíž základní principy jsou studentům v rámci modelu semináře objasněny v úvodních hodinách (viz sylabus – téma *Proces čtení (recepční teorie)*) a dále se promítají do ostatních oblastí práce s literaturou (např. v rámci tématu nazvaného *Postupy při práci s literárním textem (taxonomie otázek a jejich posloupnost, typologie otázek s ohledem na čtení a interpretaci literárního textu, atd.* – viz sylabus) a jsou uplatňovány v průběhu celého modelu semináře. Tyto principy pak také lze považovat za základ oněch nových metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou, přičemž jde o nové metodické postupy ve smyslu aplikace principů recepční estetiky a propojení a vhodnou kombinací různých postupů pro práci s cizojazyčným textem, ovšem nyní pro práci s literárním textem, který má své specifické aspekty (viz kap. 1.2). Tímto bodem pak také zcela jednoznačně dochází k propojení složky literárněvědné a lingvodidaktické (viz kap. 3.3). V neposlední řadě jsou studentům v semináři představeny základní **modely úlohy literatury ve vzdělávání** sestavené Donaldem Carterem a Michaelem N. Longem na základě výukových cílů (viz sylabus – téma *Specifičnost literatury (např. modely pro práci s literaturou, postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků napříč stoletími, atd.)*). Tyto modely jsou uvedeny do kontextu výuky cizích jazyků a studenti pak v rámci semináře tyto různé modely rozlišují a učí se je při práci s literaturou propojit s cílem výuky cizích jazyků (viz kap. 1.1 až 1.1.4).

Složka lingvodidaktická (konkrétně tedy didaktika anglického jazyka) představuje s ohledem na téma celé práce, zabývající se adekvátním metodickým zpracováním a začleněním anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka, jednoznačně další významnou rovinu celého didaktického modelu. Tato složka se do vlastního modelu semináře promítla v souvislosti s **problematikou čtení a literárního textu** (viz kap. 3). V úvodních hodinách semináře se studenti seznamují s otázkou čtení s ohledem na čtení literatury a s konceptem mnohovýznamovosti a samozřejmě také v souvislosti s tématem recepční estetiky (a s ní souvisejícími metodickými postupy). Později je tato problematika obohacena o otázku čtení v mateřském a cizím jazyce (viz sylabus – téma *Porovnání čtení v mateřském a cizím jazyce*). V souladu se základními principy porozumění čtenému textu jsou studentům také představeny konkrétní metodické postupy (často na základě zahraniční

literatury zabývající se používáním cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků)¹⁷⁹ pro práci s literaturou ve výuce cizích jazyků, ovšem vždy s ohledem na zásady recepční estetiky a při respektování literatury jakožto mnohovýznamového konceptu (např. téma *Postupy při práci s literárním textem – práce s jazykem (čtení „skládanka“, doplňování a přiřazování, čtení nahlas, atd. – viz sylabus)* . Dalším důležitým tématem, který je ne nevýznamnou součástí modelu semináře, je otázka výběru literárního textu (viz sylabus – téma *Literární kurikulum (např. kritéria pro výběr textů, tzv. „graded texts“, atd.)*) a v této souvislosti také problematika adaptovaných literárních textů (viz kap. 3.3.3 a 3.3.4).

Lingvodidaktická složka sehrála významnou úlohu také s ohledem na téma **postavení literatury ve výuce cizích jazyků** (viz kap. 2). V samotném úvodu semináře byli studenti seznámeni s proměnami tohoto postavení v dobách minulých v souvislosti s různými metodickými směry a nakonec také s postavením literatury ve výuce cizích jazyků v současnosti (viz sylabus – téma *Specifičnost literatury (postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků napříč stoletími, rámcové vzdělávací programy, atd.)*). Zde byly studentům představeny výsledky analýzy **kurikulárních dokumentů** s ohledem na zapojení literatury do výuky cizích jazyků a následně také výstupy komparace původních a nových učebních dokumentů opět se zaměřením na literaturu ve výuce cizích jazyků¹⁸⁰ (viz 2.3 až 2.4). Intence nových kurikulárních dokumentů, tedy **RVP G/ZV** pak byly součástí celého modelu semináře a byly zohledněny i v rámci jednotlivých metodických postupů pro práci s literaturou ve výuce cizích jazyků.

Celý model semináře byl také samozřejmě sestaven v souladu s principy vysokoškolské pedagogiky¹⁸¹ i didaktickými a metodickými principy. Obsah i forma modelu semináře jsou pak podrobně popsány v sylabu, na který jsme zde průběžně odkazovali, (viz příloha – nejprve sylabus z pilotáže - sylabus LS 2007/2008 i upravený a doplněný sylabus z vlastního výzkumu - sylabus ZS 2008/2009) a který byl také – jak jsme uvedli výše –

¹⁷⁹ Mnoho z těchto klasických postupů pro práci s cizojazyčným textem již studenti znají z didaktiky anglického jazyka (např. tzv. *jigsaw reading, matching*, atd.), ovšem nikoliv při aplikaci na literární text a zároveň při respektování principů recepční estetiky.

¹⁸⁰ V rámci samotného semináře byly výstupy této analýzy studentům představeny samozřejmě v didakticky adekvátní podobě (studenti nejprve části učebních dokumentů porovnávali a analyzovali sami a teprve následně byly seznámeni s dalšími výsledky, které jsme porovnali s jejich vlastními).

¹⁸¹ Přestože tradiční seminář je spíše forma teoretické výuky, platí také, že „v seminární výuce dominují aktivity studentů“, metody využívané v semináři tak byly zaměřené na podporu aktivity studentů a jejich tvořivost (např. různé diskusní metody a další aktivizující metody). (Vašutová, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF, 2002. s. 214-217).

jedním z významných zdrojů dat v následném ověřování modelu semináře a který byl také doplňován a upravován v souvislosti s výstupy pilotáže i vlastního výzkumu. Model semináře byl záměrně vytvořen pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ, tedy budoucí gymnaziální učitele (na víceletých i čtyřletých gymnáziích), a tedy budoucí realizátory očekávaných výstupů nových kurikulárních dokumentů. Gymnázia byla zvolena s ohledem na téma celé práce, jelikož úroveň pokročilosti žáků v daném cizím jazyce je na gymnáziích vyšší a zastoupení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků je – ve srovnání se základním vzděláváním nebo vzděláváním jiného typu – také podstatnější¹⁸². Model semináře, respektive didaktický model pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka pak následně budoucím gymnaziálním učitelům anglického jazyka pomůže jednak plnit jazykový cíl výuky a intence nových kurikulárních dokumentů, ale poskytne jim také vodítko pro práci s anglicky psanou literaturou při respektování specifických aspektů cizojazyčné literatury. Model semináře byl určen studentům Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ a to ve druhé polovině tohoto pětiletého magisterského studia, tedy ve čtvrtém či pátém ročníku, kdy již studenti absolvovali většinu či podstatnou část ostatních didaktických seminářů a přednášek a získali již základní znalosti a dovednosti v této oblasti. Model semináře je tedy v souladu s cílem celé práce koncipován jako doplnění v přípravě budoucích gymnaziálních učitelů anglického jazyka.

5.2 Ověřování modelu ve výuce studentů učitelství

Ve druhé fázi výzkumu jsme se zaměřili na ověřování modelu semináře a to nejprve formou pilotáže a následně vlastním výzkumem. Na závěr proběhlo také doplňující šetření na gymnáziích. V rámci akčního výzkumu jsme tedy prováděli sběr dat a informací, abychom je následně vyhodnotili a interpretovali.

5.2.1 Pilotáž

Model semináře jsme tedy nejprve ověřovali formou pilotáže. Jak jsme již nastínili při popisu celého projektu výzkumu, pilotáž probíhala v akademickém roce 2007/2008, konkrétně v letním semestru, kdy seminář probíhal jako povinný seminář pro studenty 5. ročníku oboru Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ (AJ v kombinaci s jiným oborem). Samotný seminář probíhal ve dvou výukových akcích za sebou (vždy s časovou dotací 45 minut).

¹⁸² V neposlední řadě je cizojazyčná literatura ve výuce cizího jazyka na gymnaziální úrovni více obsažena ve výstupech i učivu v samotných kurikulárních dokumentech (viz kap. 2.3 a 2.4).

Celkem se pilotáže účastnilo 32 respondentů (popis respondentů – viz kap. 4.3), přičemž zhruba polovina navštívila první výukovou akci semináře a druhá polovina druhou, tedy následující výukovou akci. Pro sběr dat byly v rámci pilotáže využity následující metody:

- **Dotazník**
- **Obsahová analýza**
- **Sylabus semináře**
- **Pedagogický deník**

Metoda **dotazníku** byla v rámci pilotáže využita na reflexi výše uvedeného modelu semináře. Respondenti se tedy vyjadřovali k obsahové náplni a formě semináře, k naplněnosti vlastních očekávání, ale i k jednotlivým metodám práce s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka představeným v rámci semináře. Pomocí tohoto dotazníkového šetření jsme tedy ověřovali pilotní podobu modelu semináře. Konkrétně se jedná o závěrečný dotazník s názvem *Dotazník na reflexi modelu semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ*, tedy dotazník, který studenti vyplňovali na závěr modelu semináře.

Popis dotazníku

Dotazník na reflexi modelu semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ (viz příloha) obsahuje v samotném úvodu položky týkající se identifikace respondenta zjišťující některá základní fakta o respondentech (viz popis respondentů – kap. 4.3) a dále celkem 10 položek týkajících se reflexe modelu semináře. Z převážné většiny se dotazník skládá z uzavřených položek, u kterých respondenti volí některou z předem připravených odpovědí. Jednotlivé položky jsou většinou polytomické, případně dichotomické. Ve třech případech jsou v dotazníku použity také otevřené položky, kde se respondenti mohli sami vyjádřit k danému předmětu (tři otevřené položky – č. 3, č. 9. a č. 10.).

Položky byly sestaveny s ohledem na cíl tohoto dotazníkového šetření, tedy reflexi modelu výše uvedeného semináře. Respondenti se vyjadřovali k obsahové náplni a formě semináře, k jednotlivým probíraným tématům a představeným metodám práce s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků, k propojenosti semináře s jejich oborovou přípravou, k

RVP GV¹⁸³/ZV s ohledem na náplň semináře a jejich připravenosti pro budoucí povolání učitele anglického jazyka.

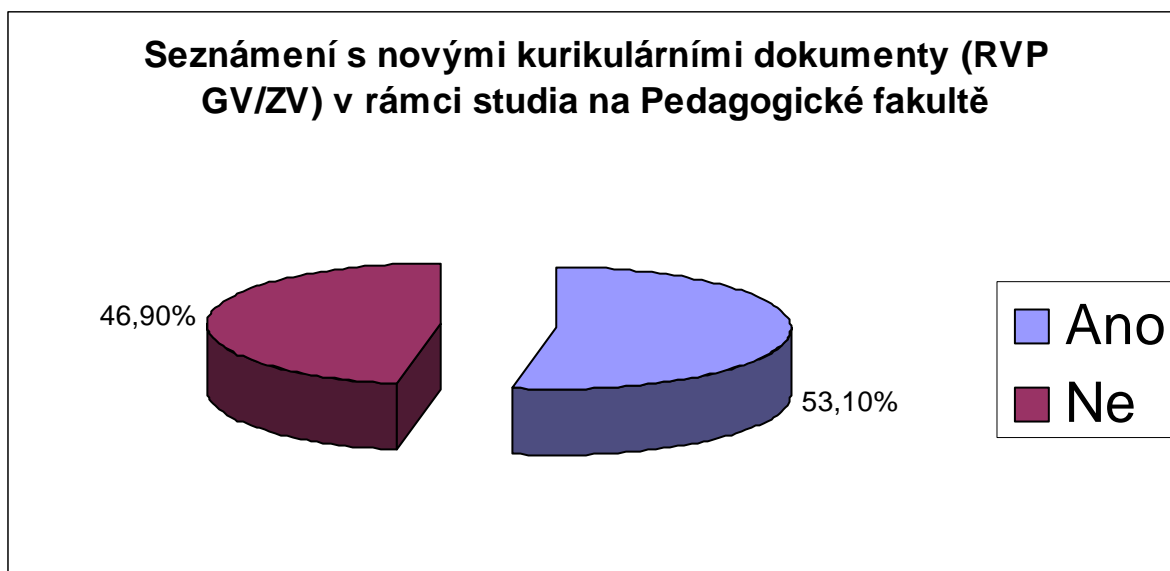
Při vyhodnocování dotazníku byla vypočítána relativní četnost a data byla zpracována graficky. Následně byly výsledky interpretovány s ohledem na podobu modelu semináře, který byl opět ověřován v následujícím akademickém roce 2008/2009 v rámci vlastního výzkumu.

Výsledky výzkumu

Pro ilustraci uvádíme celé znění otázky a následně grafické zpracování výsledků jednotlivých položek. U tematicky propojených položek provádíme stručný komentář a interpretaci výsledků výzkumu.

Otázka č. 1. Jako student/ka studijního oboru Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ myslíte si, že jste byl/a v rámci svého studia na Pedagogické fakultě dostatečně seznámen/a s novými kurikulárními dokumenty (RVP GV/ZV – Rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální vzdělávání/ základní vzdělávání) – tedy konkrétně s obsahem, cíli a také praktickými dopady těchto dokumentů pro učitelskou profesi (vykonávání Vašeho budoucího povolání)?

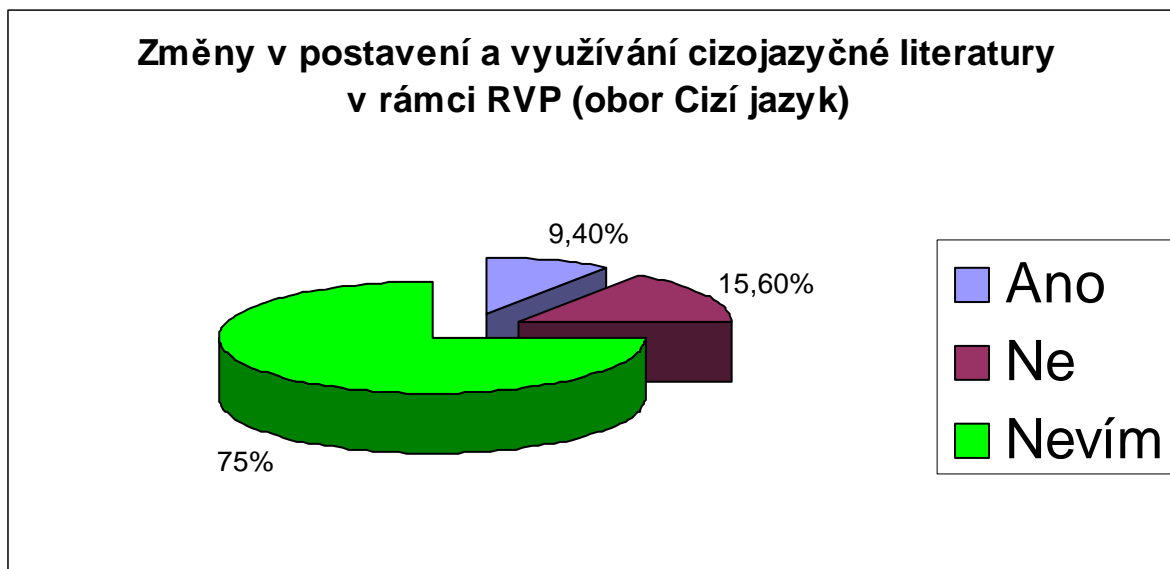
Graf č.1 – Seznámení studentů s RVP GV/ZV v rámci studia na Pedf UK



¹⁸³ V rámci pilotáže jsme pracovali s tehdy dostupnou pilotní verzí Rámcových vzdělávacích programů pro gymnaziální vzdělávání. V následujícím roce, kdy probíhal vlastní výzkum, jsme již pracovali s finální verzí tohoto kurikulárního dokumentu, tedy RVP G a RVP ZV (pro nižší stupně gymnázií – viz kap. 2.3).

Otázka č. 2. Domníváte se, že pokud jde o vzdělávací obor Cizí jazyk v rámci RVP, došlo v oblasti očekávaných výstupů a učiva ve vztahu k využívání či celkovému postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků k nějakým změnám ve srovnání s předchozími dokumenty (např. učební dokumenty pro gymnázia)?

Graf č. 2 – Proměny postavení cizojazyčné literatury v RVP GV/ZV



Otázka č. 3. Pokud ano, k jakým (prosím, napište):

Respondenti uváděli různé změny, které se podle nich týkaly oboru Cizí jazyk a používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků. Odpovědi respondentů se však ne vždy týkaly pouze cizojazyčné literatury a někdy tak byly spíše všeobecného charakteru. Uváděné změny v postavení a využívání cizojazyčné literatury v rámci RVP představujeme jako shrnutí nejčastějších reakcí na toto téma:

- literatura se stala součástí kurikula (alespoň formálně)
- zlepšení jazykových učebnic (aktuálnější témata, důraz na praktické dovednosti, atd.)
- propojování učiva s jinými předměty
- rozvoj osobnosti žáka

Z grafů č. 1 až 2 a reakcí v položce č. 3 vyplývá, že do sylabu, tedy obsahové náplně modelu semináře, bude potřeba **v adekvátní podobě** zařadit **seznámení s novými kurikulárními dokumenty** – tedy seznámení se vzdělávacím obsahem oboru Cizí jazyk (konkrétně Anglický jazyk), očekávanými výstupy a učivem s ohledem na cizojazyčnou literaturu (tedy anglicky psanou literaturu).

Otázka č. 4. Mezi očekávané výstupy vzdělávacího obsahu oboru Cizí jazyk v RVP GV patří mimo jiné: „žák charakterizuje významná období, významné autory a díla literatury příslušné jazykové oblasti; žák čte ukázky odpovídající náročnosti (povídky, básně, texty kratšího rozsahu ...) a pracuje s přečteným textem.“¹⁸⁴ Domníváte se, že po absolvování tohoto specializovaného semináře zaměřeného na didaktiku anglicky psané literatury a její adekvátní využití ve výuce angličtiny máte jasnější představu, jak cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků adekvátně využívat?

Graf č.3 – Absolvování tohoto specializovaného semináře jako pomoc pro adekvátní využívání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků

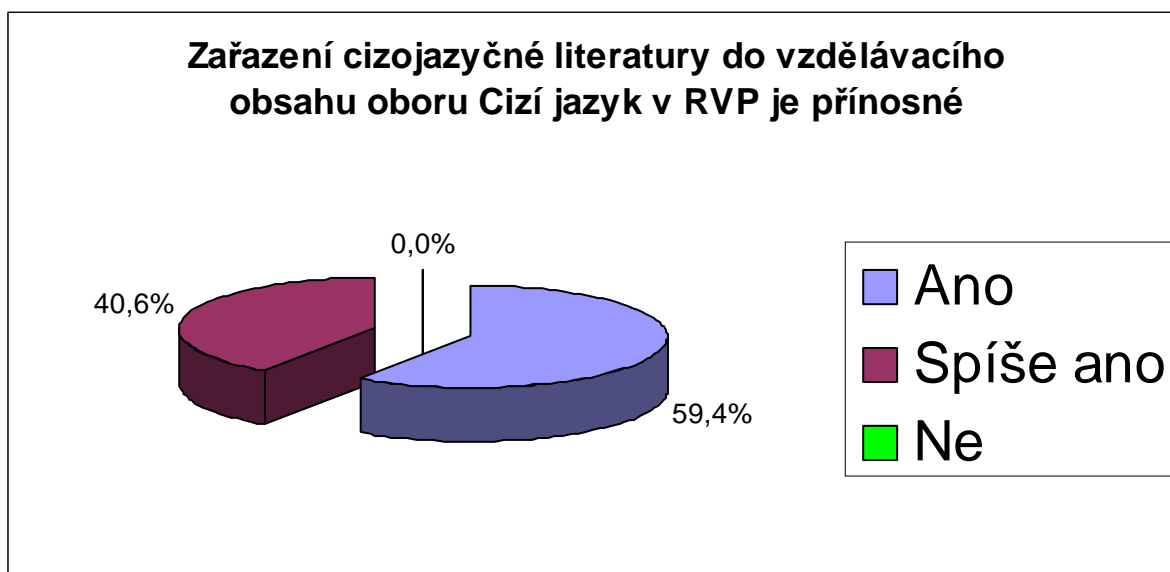


Z grafu č. 3 dále vyplývá, že model semináře už v této podobě z převážné většiny splňuje svůj účel, přestože stále zbývá prostor pro zlepšení modelu semináře (což bude cílem následujícího výzkumu).

Otázka č. 5. Myslíte si, že zařazení cizojazyčné literatury do vzdělávacího obsahu oboru Cizí jazyk v RVP je přínosné?

¹⁸⁴ *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání – pilotní verze.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha: Tauris, 2004.

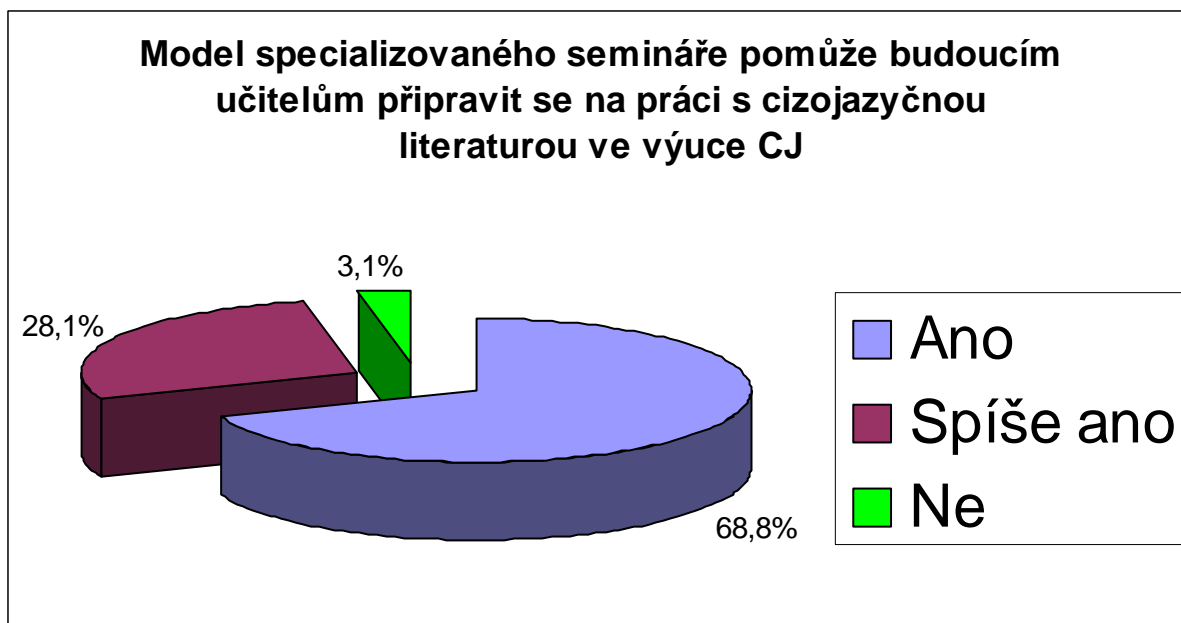
Graf č. 4 – Zařazení cizojazyčné literatury do vzdělávacího obsahu oboru cizích jazyků jako přínos



Převážná většina respondentů považuje zařazení cizojazyčné literatury do vzdělávacího obsahu oboru Cizí jazyk za přínosné, což je bezesporu velmi důležité. Ovšem s ohledem na předchozí položky (zejména položku č. 2 a č. 3), kdy většina respondentů vlastně neví, jakým způsobem je cizojazyčná literatura ve vzdělávacím obsahu oboru Cizí jazyk již obsažena, je nutné studenty s tímto vzdělávacím obsahem **více seznámit**, což se opět promítne do obsahové náplně modelu semináře v následujícím vlastním výzkumu.

Otázka č.6. Myslíte si, že model specializovaného semináře zaměřeného na didaktiku anglicky psané literatury a její adekvátní využití ve výuce angličtiny pomůže budoucím učitelům připravit se na práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků a plnit intence nových kurikulárních dokumentů (RVP GV/ZV)?

Graf č. 5 – Model specializovaného semináře jako inovace v přípravě budoucích učitelů anglického jazyka

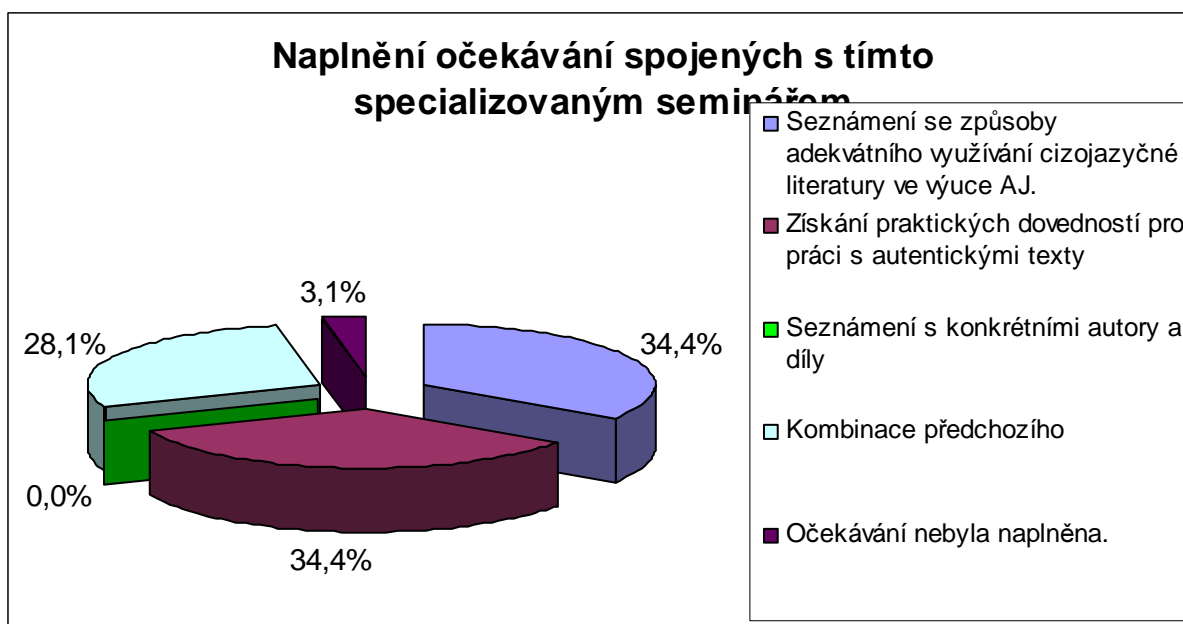


Z grafu č. 5 vyplývá, že podle většiny respondentů specializovaný seminář **může být vhodným řešením a pomůže budoucím učitelům anglického jazyka připravit se na práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizího jazyka** (zde konkrétně anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka).

Otázka č. 7. Jak se naplnila Vaše očekávání spojená s tímto specializovaným seminářem zaměřeným na didaktiku anglicky psané literatury?

- Dozvěděl/a jsem se o způsobech adekvátního využívání cizojazyčné (anglicky psané) literatury ve výuce anglického jazyka, tyto způsoby byly představeny formou praktických ukázek i teorie.
- Získal/a jsem praktické dovednosti, jak používat autentické texty ve výuce anglického jazyka.
- Dozvěděl/a jsem se, které konkrétní autory a díla anglické literatury je vhodné používat ve výuce anglického jazyka.
- Kombinace bodů a, b, c.
- Má očekávání nebyla naplněna.

Graf č. 6 – Naplnění očekávání spojených s tímto specializovaným seminářem



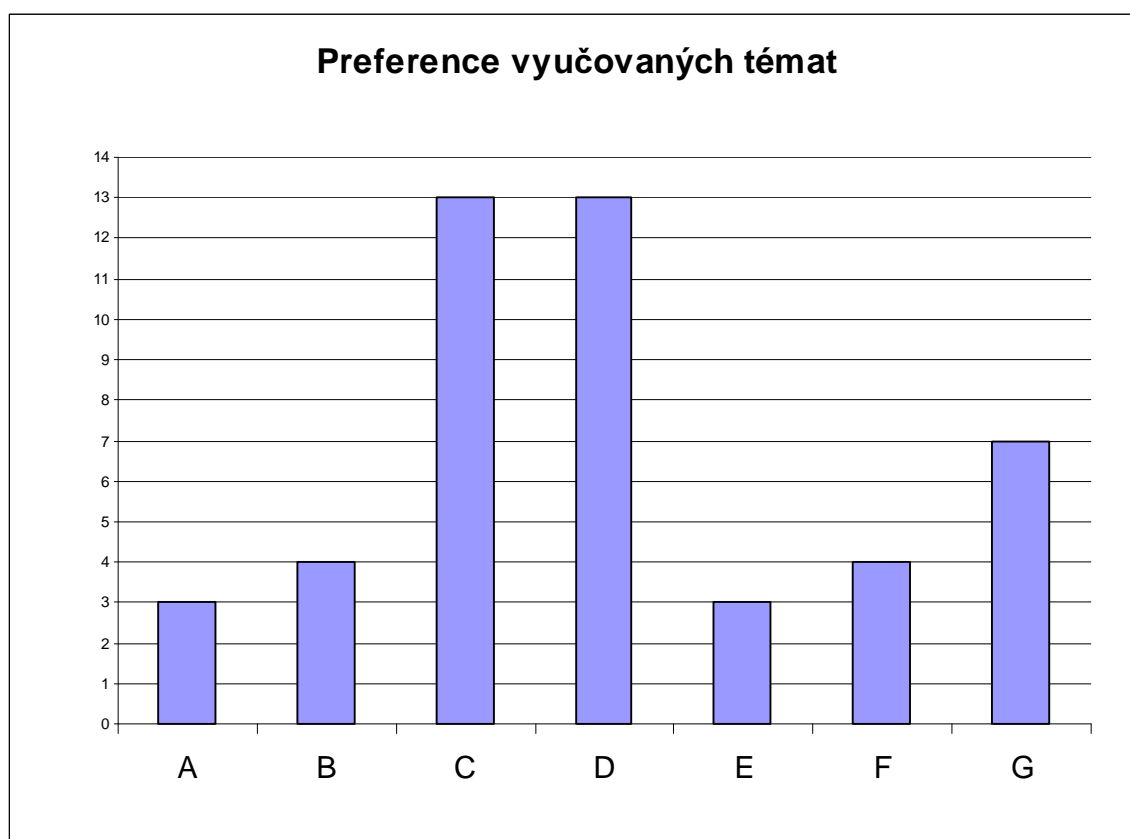
Z grafu č. 6 vyplývá, že téměř 35 % respondentů naplnilo svá očekávání pokud jde o *seznámení s adekvátními způsoby využívání cizojazyčné literatury ve výuce anglického jazyka* a stejně tak také téměř 35 % respondentů volilo jako odpověď *získání praktických dovedností pro práci s autentickými texty*. *Seznámení s adekvátními způsoby využívání cizojazyčné literatury*, ale i *získání praktických dovedností pro práci s autentickými texty* jsou bezesporu cíle tohoto semináře, které – jak ukazuje graf – byly z velké části splněny. Ideální kombinace těchto bodů společně se *seznámením s konkrétními autory a díly* zvolilo 28 % respondentů, což lze považovat za poměrně uspokojivé. Zajímavé ovšem je, že přestože byly v semináři používány konkrétní texty konkrétních autorů, volilo odpověď *seznámením s konkrétními autory a díly* 0 % respondentů. Možným závěrem je tedy **zařazení více konkrétních autorů a děl** vhodných pro jednotlivé úrovně pokročilosti v cizím jazyce (zde anglickém jazyce) do sylabu, tedy obsahové náplně semináře. Pokud jde o tento bod, studenti již v průběhu semináře projevovali zájem o co nejúplnější seznam autorů a děl – byla zde znát jejich potřeba nějaké předem dané osnovy nebo vodítka, kterého by se jednou mohli držet. Na druhou stranu však **nelze** studentům **předkládat** nějaké **pevně dané seznamy** popírající svobodnou volbu, která je zejména v případě výběru literárního textu velmi důležitá (významnou roli zde sehrává mnoho faktorů, mimo jiné i preference samotného učitele a jeho žáků). Navíc jedním z cílů semináře je, aby studenti byli schopni

aplikovat nové metodické postupy pro práci s cizojazyčnou literaturou na jakýkoli cizojazyčný literární text a nejen na předem připravené texty.

Otázka č. 8. Které z vyučovaných témat Vás nejvíce zaujaly a budou pro Vás nejvíce přínosné?

- A. **Why literature in the EFL?** (The Specificity of 'literature'; L2 literature in the EFL classroom; Why teach literature?; 3 models – Literature Teaching)
- B. **Literature, Relevance and Life** (The process of Reading (reception theory); Reading; Literature and Experience)
- C. **Approaches to text** (Taxonomy of questions; Developing responses; Asking and sequencing questions)
- D. **Language-based approaches** (Jigsaw reading; Matching; Gap-filling; Reading aloud; Alternative versions; Writing creatively in a foreign language)
- E. **The literature curriculum** (Some criteria for text selection; Simplification and graded readers)
- F. **The literature curriculum** (Cross-cultural factors; Literatures in English)
- G. **Comparing L1 and L2 reading** (Linguistic and processing differences between L1 and L2 readers; Individual and experiential differences for L1 and L2 readers; Socio-cultural and institutional differences influencing L1 and L2 reading development; Dilemmas for L2 reading)

Graf č. 7 – Preference témat probíraných v semináři



U této položky nebyla vypočítána procenta, jelikož respondenti mohli volit více než jednu možnost. (Jednotlivá témata korespondují s tématy uvedenými v sylabu a probíranými v semináři.) Z grafu č. 7 vyplývá jasná preference témat C a D, což jsou tedy následující témata: C – *Postupy při práci s literárním textem (taxonomie otázek a jejich posloupnost, typologie otázek s ohledem na čtení a interpretaci literárního textu, atd.)*, D – *Postupy při práci s literárním textem – práce s jazykem (čtení „skládanka“, doplňování a přiřazování, čtení nahlas, atd.)*. Tyto dva body – zejména bod C – se také týkají vlastní aplikace recepční teorie Wolfganga Isera na práci s cizojazyčným literárním textem ve výuce cizích jazyků. Výraznou preferenci těchto témat lze odvozovat zejména od **orientace těchto témat na praxi**. U bodu C si studenti na různých typech otázek mohli vyzkoušet a uvědomit, co vše je možné při práci s textem odhalovat a jak je možné pracovat s recepcí literárního textu jejich budoucích žáků. Dále lze oblíbenost těchto témat vidět ve velké metodické vybavenosti studentů tohoto oboru (studenti 5. ročníku již mají absolvované semináře z didaktiky anglického jazyka) – **propojení** didaktiky anglického jazyka s různými specifickými aspekty práce s literaturou bylo pro studenty **snadnější**. Oblíbená byla dále témata G – *Porovnání čtení v mateřském a*

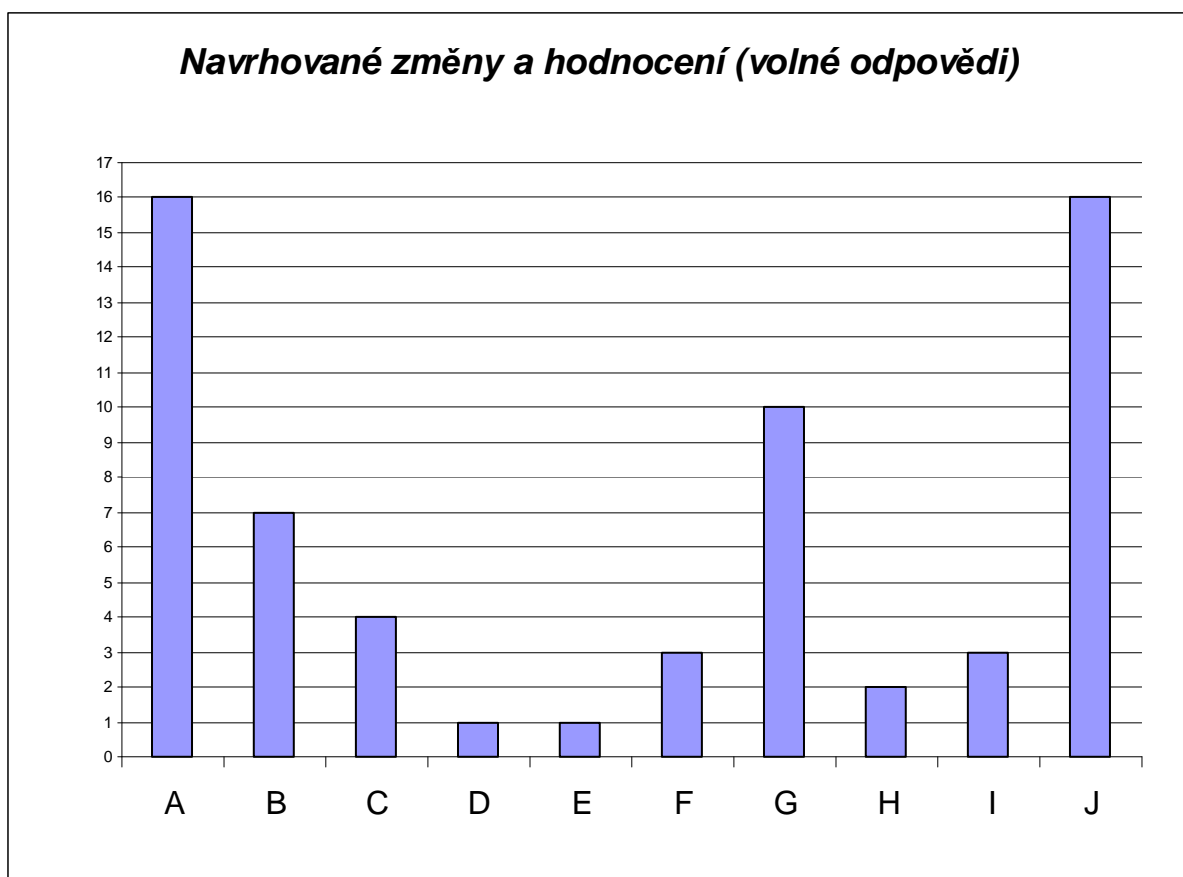
*cizím jazyce, F – Literární kurikulum (např. „Literatures in English“, multikulturní aspekty, atd.) a také B – Proces čtení (např. recepční teorie, atd.). Tato témata byla pro studenty celkem nová a svůj zájem o ně projevovali již v průběhu semináře. Jiná témata naopak dle grafu nebyla často zvolena. Jedná se o témata A- *Specifičnost literatury (např. modely pro práci s literaturou, postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků napříč stoletími, atd.) a E- Literární kurikulum (např. kritéria pro výběr textů, tzv. „graded texts“, atd.). Z grafu vyplývá, že u některých témat bude potřeba určité prohloubení a zvážení případných změn v jejich zpracování ve snaze o jejich přiblížení studentům či úprava tématu s ohledem na cíle semináře.**

Otázka č. 9. týkající se navrhovaných změn a připomínek k obsahu a formě semináře a **č. 10.**, kde studenti poskytli svůj závěrečný komentář k průběhu celého semináře, byly zpracovány společně.

U této položky nebyla vypočítána procenta. Jedná se o dvě ze tří otevřených položek, kde se respondenti vyjadřovali k daným tématům. Jednotlivá písmena v grafu odpovídají kategoriím, které byly vytvořeny po shromáždění všech odpovědí a reakcí respondentů:

- A. Zvýšení hodinové dotace
- B. Více praktických aktivit
- C. Více teorie
- D. Méně domácích úkolů
- E. Větší vyváženost teorie a praxe
- F. Prezentace studentů = přínosné
- G. Prezentace studentů = negativum
- H. Vypracování seminární práce = přínosné
- I. Vstřícnost vyučujícího = přínosné
- J. Seminář byl přínosem

Graf č.8 – Navrhované změny a hodnocení semináře studenty



Z grafu č. 8 jednoznačně vyplývá, že pro zefektivnění modelu semináře bude potřeba A – **změna časové dotace na jeden seminář**. Jak již bylo uvedeno výše, jeden seminář byl pouze 45minutový, což nestačí. V příštím akademickém roce, kdy bude probíhat vlastní výzkum, je nutné, aby byl model semináře **90minutový**. Dalším závěrem vyplývajícím z výsledků tohoto šetření je bod G – **změna formátu studentských prezentací**. Při předchozí dotaci 45 minut zabíraly prezentace příliš mnoho času a zpomalovaly tak chod semináře. V souladu s novou časovou dotací bude adekvátním způsobem upravena **forma prezentací** a bude zvaženo jejich **efektivnější zapojení do výuky** (viz kap. 5.1.2). Další závěr se týká bodu B – **více praktických aktivit v hodině**. V souladu s novou časovou dotací bude v následujícím semináři možné zařadit do semináře **více praktických aktivit**, kde si studenti budou moci sami vyzkoušet, jak adekvátně pracovat s cizojazyčnou literaturou ve výuce anglického jazyka. Písmeno J pak označuje kategorii – **seminář byl přínosem**, což potvrzuje výše uvedené výsledky tohoto dotazníkového šetření – tedy že **specializovaný seminář může být vhodnou inovací v přípravě budoucích učitelů anglického jazyka** a pomůže jim připravit se na práci s cizojazyčnou literaturou.

Shrnutí dotazníkového šetření

Cílem tohoto dotazníkového šetření byla reflexe modelu semináře. Z jednotlivých výsledků vyplývá, že model semináře již v této podobě v mnoha ohledech lze považovat za vhodné řešení poskytující budoucím gymnaziálním učitelům určité vodítko pro práci s cizojazyčnou – konkrétně tedy anglicky psanou – literaturou ve výuce cizích jazyků a plnit intence kurikulárních dokumentů při respektování specifických aspektů didaktiky anglicky psané literatury. Ovšem – jak jsme nastínili v komentářích k jednotlivým položkám – z dotazníkového šetření je také patrné, že bude žádoucí provést i některé úpravy jak v obsahové náplni semináře – zejména pokud jde o samotné seznámení s kurikulárními dokumenty – tak také ve formě semináře – především s ohledem na časovou dotaci na jednotlivé výukové akce, kde je nutné její navýšení.

Další metodou využitou v rámci pilotáže byla **obsahová analýza**. Jak jsme uvedli výše, metoda obsahové analýzy byla aplikována na seminární práce studentů, kteří absolvovali model semináře jako povinný kurz pro studenty 5. ročníku. V seminárních pracích studentů jsme sledovali schopnost studentů používat nové metodické postupy pro práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka vzhledem k intencím RVP GV¹⁸⁵/ZV a také s ohledem na specifika didaktiky anglicky psané literatury. Konkrétně tvořilo náš **základní soubor textů** 31¹⁸⁶ seminárních prací studentů. Důležitou poznámkou pro následnou analýzu seminárních prací je také fakt, že práce museli někteří studenti přepracovat pro zcela nevyhovující podobu (např. faktické chyby, zásadní nedodržení zadání seminární práce, atd.). Analyzována byla až finální podoba odevzdané seminární práce. Seminární práce byla jedním z výstupů semináře a také požadavkem pro získání zápočtu. Seminární práce spočívala ve vypracování přípravy na výuku, při které studenti využijí anglicky psanou literaturu. (Podrobný popis seminární práce a její zadání viz sylabus.)

S ohledem na výše uvedený cíl celé obsahové analýzy seminárních prací studentů byla jako **významová jednotka** stanovena následující idea či tvrzení:

¹⁸⁵ Jak jsme uvedli výše, v rámci pilotáže jsme pracovali s tehdy dostupnou pilotní verzí Rámcových vzdělávacích programů pro gymnaziální vzdělávání. V následujícím roce, kdy probíhal vlastní výzkum, jsme již pracovali s finální verzí tohoto kurikulárního dokumentu, tedy RVP G a RVP ZV (pro nižší stupně gymnázií – viz kap. 2.3).

¹⁸⁶ Pilotáže se účastnilo celkem 32 respondentů, ovšem jedna seminární práce nakonec nebyla odevzdána – proto jen 31 seminárních prací v základním souboru.

Způsoby využívání anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka, respektive jak jsou studenti schopni používat nových¹⁸⁷ metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou vzhledem k intencím RVP GV/ZV ve výuce anglického jazyka s ohledem na specifiku didaktiky anglicky psané literatury.

Tuto významovou jednotku jsme popsali následujícími **indikátory**:

- **rozlišování** (explicitně i implicitně) a **vhodná kombinace různých modelů pro práci s literaturou** vzhledem k výukovému cíli:
 - *cultural model* – shrnující, kumulující vědění o literatuře, schopnost rozlišovat žánry, styly, autory, atd.;
 - *personal-growth model* – osobnostní rozvoj studenta jako čtenáře, vybudování vztahu k literatuře otevření obzorů;
 - *language-based model*¹⁸⁸ – literatura jako zdroj “jazyka”, rozvoj jazykových dovedností;
- **rozlišování a kombinace otázek** týkající se konkrétních literárních textů (aplikující také **recepční teorii**):
 - *low-order questions*, neboli otázky bazální úrovně – faktické informace z textu, základní význam a obsah textu;
 - *high-order questions*¹⁸⁹, neboli otázky interpretační – zahrnují už čtenářovu osobní zkušenost a vědění o světě kolem, potřeba čtenářovy dedukce, schopnost interpretace na základě vlastní zkušenosti a vědění, atd.¹⁹⁰
- **pestrost** jednotlivých aktivit týkající se konkrétních literárních textů a komplexnost přístupu; (např. *jigsaw reading*; *matching*; *gap-filling*; etc. ovšem v aplikaci na literární text při respektování jeho specifík);
- **vhodnost** aktivit vzhledem k zvolenému literárnímu textu (zohlednění specifík literárního textu jakožto mnohovýznamového fenoménu, ale také zvolené úrovně jazykové pokročilosti, věku, atd.);
- **propojenost** aktivit/volby literárního textu ve výuce cizích jazyků s intencemi RVP;

¹⁸⁷ (viz kap. 5.1).

¹⁸⁸ Jak jsme již uvedli výše, jedná se o výše uvedené modely demonstrující úlohu literatury ve vzdělávání sestavené Donaldem Carterem a Michaellem N. Longem na základě výukových cílů (viz kap. 1.1).

¹⁸⁹ Anglické termíny uvádí v souvislosti s dotazováním se na literární text Donald Carter a Michael N. Long. (Carter, R. a Long, M. N. *Teaching Literature*. Harlow: Longman, 1991.) Pro toto základní rozlišení otázek bazálních a interpretačních lze použít i jiné termíny (viz navrhané české pojmenování).

¹⁹⁰ Toto rozlišení dvou úrovní při práci s textem bylo využito pro nácvik principů recepční estetiky při práci s konkrétním literárním textem. Studenti se na těchto otázkách pokoušeli rozlišovat možné recepce daného literárního textu.

V návaznosti na výše uvedené indikátory jsme tedy pro danou významovou jednotku stanovili následující **analytické kategorie**:

- schopnost rozlišovat specifičnost a komplexnost přístupu k literatuře ve výuce cizích jazyků
- schopnost vést žáky při interpretaci textu od bazální úrovně k hlubšímu porozumění (rozvíjet recepci literárního textu u žáků)
- schopnost propojení jazykových aktivit a práce s literárním textem
- schopnost aplikovat nové metodické postupy na konkrétní literární texty
- schopnost plnit intence RVP GV/ZV pro obor Cizí jazyk – s ohledem na cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků

Výsledky výzkumu

Pro ilustraci uvádíme kromě kvantifikace zmíněných analytických kategorií také grafické zpracování výsledků obsahové analýzy.

A) Schopnost rozlišovat specifičnost a komplexnost přístupu k literatuře ve výuce cizích jazyků

modely pro práci s literaturou	absolutní četnost	relativní četnost
	29	94 %

B) Schopnost vést žáky při interpretaci textu od bazální úrovně k hlubšímu porozumění

kombinace otázek	absolutní četnost	relativní četnost
	20	65 %

C) Schopnost propojení jazykových aktivit a práce s literárním textem

pestrost aktivit	absolutní četnost	relativní četnost
	28	90 %

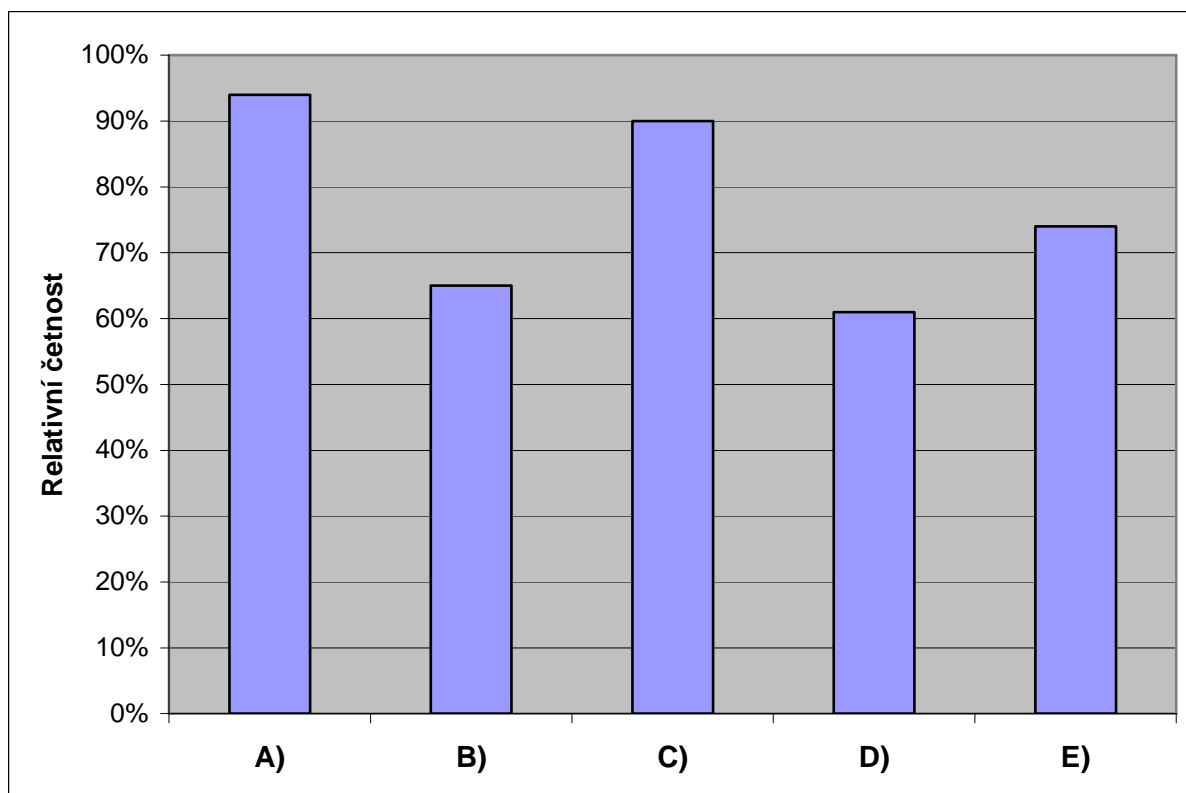
D) Schopnost aplikovat nové metodické postupy na konkrétní literární text

vhodnost aktivit	absolutní četnost	relativní četnost
	19	61 %

E) Schopnost plnit intence RVP GV/ZV pro obor Cizí jazyk (cizojazyčná literatura ve výuce cizích jazyků)

propojenost a plnění RVP GV/ZV	absolutní četnost	relativní četnost
	21	74 %

Graf č.9 – Obsahová analýza seminárních prací studentů modelu semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ - pilotáž



Interpretace výsledků obsahové analýzy:

U jednotlivých významových jednotek (respektive analytických kategorií) byla tedy zjišťována absolutní a následně také relativní četnost. Výsledky analýzy seminárních prací studentů lze interpretovat následujícím způsobem.

Pokud jde o **schopnost rozlišovat specifičnost a komplexnost přístupu k literatuře ve výuce cizích jazyků**, která byla zjišťována pomocí rozlišování (explicitně i implicitně) a vhodného kombinování různých modelů pro práci s literaturou vzhledem k výukovému cíli, v seminárních pracích studentů byla z více než 90 procent zjištěna – ať explicitně či implicitně – schopnost rozlišovat specifičnost literatury (nejen) ve výuce cizích jazyků. Studenti používali jednotlivé modely pro práci s literaturou, se kterými byli seznámeni v rámci semináře (viz sylabus LS 2007/2008). Zejména kombinace *personal-growth model* a *language model* nečinily studentům žádné obtíže. Pokud jde o vhodné zapojení i tzv. *cultural model* sloužícího zejména k uvedení daného literárního textu do širších kulturně-historických souvislostí, studenti měli s jeho skutečně adekvátním zapojením do výuky určité obtíže (od jeho úplného opomíjení až k přílišnému důrazu na tento aspekt). Bude tedy potřeba studenty s tímto modelem a jeho adekvátním zapojením

do výuky při práci s literárním textem více seznámit. Celkově však z analýzy vyplývá, že studenti **jsou schopni** rozlišovat specifičnost a komplexnost přístupu k cizojazyčné literatuře ve výuce cizích jazyků a aplikovat různé modely pro práci s literaturou.

Pokud jde o **schopnost vést žáky při interpretaci textu od bazální úrovně k hlubšímu porozumění** (rozvíjet recepci literárního textu u žáků), která byla zjišťována pomocí rozlišování a kombinace otázek týkající se konkrétních literárních textů (aplikující také recepční teorii), studenti zde byli ve většině případů schopni využívat jak otázky bazální, jazykově orientované vycházející přímo z textů, tak také otázky hlubší vyžadující interpretaci a dedukci čtenáře. Problémy se objevily u některých prací, kde studenti stále zůstávali na základní úrovni při práci s textem a nevedli čtenáře k hlubšímu porozumění textu. K literárnímu textu vytvářeli jen základní faktické otázky a nevedli žáky, tedy čtenáře textu, k vlastní interpretaci textu a zapojení čtenářovy kreativity či vlastní zkušenosti. Tento aspekt práce s literárním textem aplikující také principy recepční estetiky je ovšem náročnější než základní porozumění textu a bude nutné ho se studenty **více procvičovat** (v souladu s vyšší časovou dotací v následujícím výzkumu, bude také více prostoru pro nácvik). Přesto však lze konstatovat, že studenti **jsou ve většině případů schopni** vést žáky při interpretaci textu od bazální úrovně k hlubšímu porozumění.

Pokud jde o **schopnost propojení jazykových aktivit a práce s literárním textem**, která byla zjišťována pomocí analýzy pestrosti jednotlivých aktivit týkající se konkrétních literárních textů a komplexnosti přístupu (např. *jigsaw reading*; *matching*; *gap-filling* a jiné alternativní aktivity), většina studentů zde **prokázala** schopnost propojit jazykové aktivity s prací s literárním textem. Studenti jsou z předchozích didaktických seminářů velmi dobře vybaveni pro výuku cizích jazyků – velmi dobře se orientují v množství různých aktivit a jejich přizpůsobení a aplikace na cizojazyčnou literaturu byla v naprosté většině případů bez větších obtíží.

Pokud jde o **schopnost aplikovat nové¹⁹¹ metodické postupy na konkrétní literární texty**, která byla zjišťována pomocí analýzy vhodnosti aktivit vzhledem k zvolenému literárnímu textu (zohlednění specifik literárního textu), studenti **byli** ve většině případů **schopni** zohlednit specifika konkrétního literárního textu a navrhnout vhodné aktivity. Určité obtíže se objevily v následujících oblastech:

¹⁹¹ (viz kap. 5.1).

nevhodné časové rozvržení (příliš málo času na mnoho aktivit – při práci s textem by mnohdy bylo potřeba počítat s větší časovou dotací na jednotlivé kroky, tj. nechat žákům čas proniknout do textu a splnit úkol), některé aktivity byly příliš komplikované a čas strávený na takové činnosti neodpovídal cíli (velmi komplikované a komplexní aktivity k dosažení poměrně malého cíle – např. k porozumění krátkého úseku textu či neklíčového slovíčka vede několik obtížných úkolů), některé aktivity by potřebovaly delší a hlubší přípravnou fázi, aby byly opravdu efektivní, některé navrhované aktivity byly příliš vágní (jedná se sice o tzv. *student-centered approach*, ale to neznamená, že učitel neví, kam má aktivita žáky dovést, např. používání slovníku v hodině – kdy, jak a proč, tj. učitel musí vědět dříve, než slovník pouze do třídy přinese, co s ním mají žáci dělat, jak a kdy ho používat, atd. a nenechá žáky jen kdykoli bez promyšlení nahlížet, atd.). Řešením těchto menších obtíží bude opět **více prostoru pro nácvik** v rámci semináře (s ohledem na navýšení časové dotace na seminář).

Pokud jde o **schopnost plnit intence RVP G/ZV pro obor Cizí jazyk** (s ohledem na cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků), která byla zjišťována pomocí analýzy propojenosti jednotlivých aktivit a samotné volby literárního textu ve výuce cizích jazyků s intencemi RVP, studenti **byli** ve většině případů **schopni** plnit intence RVP G/ZV pro obor Cizí jazyk (s ohledem na cizojazyčnou literaturu ve výuce Cizího jazyka). Problémy nastaly u prací, kde byl literární text evidentně pouze nahodilým výběrem – tj. text byl spíše náhodou v požadovaném cizím jazyce a nejednalo se tedy o cizojazyčný literární text opravdu reprezentující danou cizojazyčnou literaturu a kulturně historickou oblast či významného autora (viz očekávané výstupy nových kurikulárních dokumentů). Dále pokud v práci chyběl alespoň náznak tzv. *cultural model*, tedy krátké a stručné začlenění textu do širšího rámce cizojazyčné literatury, text působil opět nahodile a bezkontextově, což u některých literárních textů působí rušivě a takový přístup ani neodpovídá intencím RVP (např. student zvolí významného autora nebo text novelizující známé téma bez sebemenšího vysvětlení, volba postkoloniální literatury bez vysvětlení pozadí, reálií či souvislostí, atd.). Dalším úskalím byl někdy nevhodný výběr textu s ohledem na jazykovou pokročilost daných žáků či výběr neautentického textu (viz kap. 3.3.2 a 3.3.3), který nepředstavuje skutečné obohacení ani příliš velkou výzvu směrem ke čtenáři a rozvoji jeho kreativity a motivace. V semináři tak bude nutné studenty **více seznámit** jak s učivem, tak s očekávanými výstupy nových kurikulárních dokumentů

a **prohloubit vlastní zkušenost** studentů s propojováním jednotlivých aktivit a volbou literárního textu s intencemi těchto dokumentů.

Významným zdrojem dat byl také samotný **syllabus** modelu semináře. Syllabus byl v souladu s teoretickými východisky celé práce podrobně rozpracován do jednotlivých týdnů, přičemž zahrnuje jednotlivé tematické okruhy, se kterými byli studenti v rámci semináře seznámeni, včetně samotné formy semináře a jednotlivých metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků, které si studenti měli v průběhu semináře osvojit. Syllabus samozřejmě také uvádí základní a doporučenou literaturu, kontaktní údaje na vyučujícího, základní popis semináře i jednotlivé požadavky (viz příloha – syllabus LS 2007/2008 – pilotáž). Se syllabem byli studenti seznámeni na začátku celého semináře a byl jim také dán k dispozici. Také jednotlivé **přípravy na výuku** byly vypracovávány v souladu se syllabem semináře a v průběhu výuky na něj místy vyučující odkazoval. Syllabus byl také jedním z východisek při tvorbě dotazníku na reflexi modelu semináře i při obsahové analýze seminárních prací studentů. V návaznosti na výstupy pilotáže pak byl syllabus pro vlastní výzkum v následujícím akademickém roce 2008/2009 **upraven a dopracován** (s ohledem na navýšení hodinové dotace a výstupy dotazníkového šetření i obsahové analýzy).

V neposlední řadě byl v rámci pilotáže jako nástroj sebereflexe využíván také **pedagogický deník**. Během celé pilotáže byla do pedagogického deníku zaznamenávána vlastní učitelova činnost i jeho komentáře a postřehy. Pedagogický deník byl veden formou očekávání a následného popisu reálně odučené hodiny, tedy před a po odučené výukové akci, kdy jsme pravidelně popisovali naplněnost vlastních očekávání, reakce studentů na daná témata či konkrétní úkoly a komentovali úspěchy či neúspěchy při realizaci syllabu i jednotlivých příprav na hodinu. Pedagogický deník tak sloužil jako další zdroj dat při vyvozování závěrů a interpretaci zjištěných výsledků výzkumu i tvorbě vlastních východisek. Celkově lze říci, že úskalí či problémy, které se v rámci dotazníkového šetření a obsahové analýzy seminárních prací studentů objevily u některých témat (např. problematika RVP nebo aplikace recepční estetiky), je možné v určité podobě nalézt také v komentářích k jednotlivým hodinám v pedagogickém deníku (např. obtíže studentů s aplikací principů recepční estetiky na literární text v rámci výuky anglického jazyka – „studenti mají při práci s literárním textem potíže opustit ‚tradiční‘ – ve smyslu obvykle přijímané strategie – rámec porozumění cizojazyčnému textu, tedy mají sklon používat jen bazální a faktické otázky a

zdráhají se text skutečně interpretovat“, atd.). Také z poznámek v pedagogickém deníku vyplývá potřeba posílit některá témata probíraná v semináři a poskytnout studentům **více prostoru** k jejich **praktickému nácviku**.

Shrnutí výsledků pilotáže

Na základě interpretace jednotlivých dat získaných v průběhu pilotáže lze konstatovat, že model semináře **Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ** již v této podobě do značné míry splňuje cíl celé práce, tedy že již v této podobě didaktický model pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury přispívá k rozvoji didaktiky anglického jazyka s ohledem na problematiku recepce literatury a specifičnost práce s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků a pomáhá tak budoucím učitelům anglického jazyka naučit se anglicky psanou literaturu vhodně zapojit do výuky jak v souladu s novými kurikulárními dokumenty, tak s ohledem na její specifičnost.

Na druhou stranu však výsledky výzkumu ukázaly, že je ještě potřeba provést řadu úprav, a to jak v souvislosti s obsahovou náplní modelu semináře, tak také s jeho vlastní formou. Po **obsahové stránce** se jedná zejména o úpravy týkající se **nových kurikulárních dokumentů**. Z jednotlivých výsledků výzkumu jasně vyplývá, že je potřeba studenty více seznámit jak s očekávanými výstupy, tak s učivem RVP G¹⁹²/ZV pro obor Cizí jazyk (zejména s ohledem na cizojazyčnou literaturu). Dále je nutné přiblížit studentům samotnou tvorbu ŠVP na základě RVP, např. pomocí již existujících a veřejnosti přístupných ŠVP, se kterými by mohli studenti pracovat přímo v semináři. Studenti budou mít také v následujícím semináři více prostoru a možnosti vyzkoušet si propojit práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků s konkrétními očekávanými výstupy RVP G/ZV. Další významná úprava se týká samotných nových **metodických postupů pro práci s cizojazyčnou – tedy anglicky psanou – literaturou** ve výuce anglického jazyka v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, kdy vlastně studenti aplikují principy recepční estetiky a přistupují k literárnímu textu jakožto

¹⁹² V rámci vlastního výzkumu probíhajícího v následujícím akademickém roce 2008/2009 jsme již pracovali s finální verzí kurikulárního dokumentu, tedy RVP G a RVP ZV (pro nižší stupně gymnázií – viz kap. 2.3).

mnohovýznamovému fenoménu vybízejícímu k různým možnostem recepce. V následujícím modelu semináře je potřeba poskytnout studentům více prostoru pro aplikaci těchto nových metodických postupů na konkrétní cizojazyčné literární texty (více příkladů pro nácvik a více času na jejich rozbor a diskusi, atd.), což souvisí také s vlastní formou modelu semináře.

Pokud jde o **formu** modelu semináře, jednou z nejvýznamnějších úprav je **změna časové dotace** na jednotlivé výukové akce. V souladu s výše uvedenými obsahovými úpravami je nutné provést odpovídající navýšení časové dotace. Z původních 45 minut to bude v následujícím akademickém roce v rámci vlastního výzkumu 90minutový seminář, čímž bude umožněno získat čas na nácvik jednotlivých aktivit, metodických postupů i bližší seznámení s danými tématy. V neposlední řadě bude **navýšena i hodinová dotace** na seminář, jelikož bude celý model semináře přesunut již do zimního semestru (5. ročníky mají v letním semestru kratší semestr – pouze 8 týdnů) a to jako povinně-volitelný seminář pro studenty 4. a 5. ročníku (v zimním semestru bude mít model semináře 13 týdnů).

V následujícím výzkumu pak byla také **upravena forma prezentací studentů**, během kterých studenti mohou vyzkoušet aplikaci nových metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou vzhledem k intencím RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty anglicky psané literatury na konkrétní literární texty. (Nově probíhají prezentace ve dvojicích či skupinách – ostatní studenti poskytují spolu s učitelem zpětnou vazbu.) V celém modelu semináře byly také provedeny některé drobnější úpravy v souladu s jednotlivými výstupy výzkumu, ale i vlastními komentáři a poznámkami vyučujícího (např. bližší seznámení s jedním z modelů pro práci s literaturou, tzv. *cultural model*, sestavení a představení pracovního seznamu příkladů autorů a děl, které lze ve výuce anglického jazyka použít, atd.). Všechny výše uvedené změny a úpravy byly odpovídajícím způsobem uvedeny také v sylabu modelu semináře.

Výsledky pilotáže měly také dopad na následující výzkum z hlediska volby a použití metod pro sběr dat. Ve vlastním výzkumu zaměřeném na ověřování modelu semináře byly použity výše uvedené metody s adekvátními úpravami s ohledem na výstupy pilotáže. Navíc byl použit také úvodní dotazník zaměřený na zkušenosti a názory studentů s používáním literatury v cizím jazyce ve výuce angličtiny a další aspekty týkající se samotného modelu semináře a dále bylo v rámci studentských prezentací použito strukturované pozorování.

5.2.2 Výzkum reflexe didaktického modelu studenty učitelství

Vlastní výzkum zaměřený na ověřování modelu semináře, tedy samotný výzkum reflexe didaktického modelu studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ byl tedy realizován v následujícím akademickém roce 2008/2009. Jak jsme uvedli výše, v souvislosti s výstupy pilotáže probíhal model semináře jako povinně-volitelný seminář pro studenty 4. a 5. ročníku oboru Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ (AJ v kombinaci s jiným oborem) s vyšší hodinovou (13 výukových týdnů) i časovou dotací (90minutový seminář) na jednotlivé výukové akce a rovněž s výše popsányi relevantními úpravami náplně semináře v návaznosti na výstupy pilotáže. (Samotný seminář tentokrát probíhal jen jako jedna výuková akce.) Celkem se pilotáže účastnilo 29 respondentů (popis respondentů – viz kap. 4.3). Pro sběr dat byly v rámci vlastního výzkumu využity následující metody:

- **Dotazník**
- **Obsahová analýza**
- **Sylabus semináře**
- **Pedagogický deník**
- **Pozorování**

Metoda **dotazníku** byla v rámci vlastního výzkumu využita – na rozdíl od pilotáže – hned v úvodu celého modelu semináře a to pro zjišťování zkušeností a názorů studentů týkajících se používání anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka, ale také s ohledem na očekávání studentů spojených s tímto seminářem, či jejich znalosti a zkušenosti s novými kurikulárními dokumenty. Dále bylo dotazníku využito opět v závěru modelu semináře, a to opět na reflexi výše uvedeného modelu semináře, kdy se respondenti vyjadřovali k obsahové náplni a formě semináře, a tedy k naplněnosti vlastních očekávání i k jednotlivým metodám práce s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka představeným v rámci semináře. Pomocí tohoto dotazníkového šetření jsme tedy ověřovali podobu modelu semináře, a díky použití jak úvodního dotazníku vyplňovaného studenty na začátku semináře, tak také závěrečného dotazníku, který byl vyplňován až po absolvování semináře, jsme mohli detailněji sledovat vývoj některých spolu souvisejících položek z těchto dvou dotazníků (např. seznámení s RVP G/ZV před a po absolvování modelu semináře, naplněnost očekávání, atd. viz níže). Konkrétně se jedná o úvodní dotazník

s názvem *Dotazník na zkušenosti a názory týkající se používání literatury v cizím jazyce ve výuce angličtiny jako cizích jazyků pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ* a o závěrečný dotazník s názvem *Dotazník na reflexi modelu semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ*.

Popis dotazníku

Dotazník na zkušenosti a názory týkající se používání literatury v cizím jazyce ve výuce angličtiny jako cizích jazyků pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ (dále jen úvodní dotazník) obsahuje stejně jako *Dotazník na reflexi modelu semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ* (dále jen závěrečný dotazník) (viz příloha) ve své úvodní části položky týkající se identifikace respondenta zjišťující některá základní fakta o respondentech (viz popis respondentů – kap. 4.3) a dále celkem 10 položek týkajících se konkrétního zaměření daného dotazníku. Oba dotazníky jsou z převážné většiny tvořeny z uzavřených položek, u kterých respondenti volí některou z předem připravených odpovědí. Jednotlivé položky jsou většinou polytomické, případně dichotomické. V několika případech jsou v dotazníku použity také otevřené položky, kde se respondenti mohli sami vyjádřit k danému předmětu. (U úvodního dotazníku pouze jedna otevřená položka – č. 3 a u závěrečného dotazníku tři otevřené položky – č. 3, č. 9. a č. 10.)

Položky byly sestaveny s ohledem na cíl tohoto dotazníkového šetření, tedy v případě prvního dotazníku zaměřeného na zkušenosti a názory týkající se používání literatury v cizím jazyce ve výuce angličtiny byly sledovány převážně postoje respondentů k dané oblasti, jejich očekávání vzhledem k obsahové náplni semináře a jeho formě, ale i jejich vlastní zkušenosti s cizojazyčnou literaturou ve výuce. V souvislosti s novými kurikulárními dokumenty jsme také sledovali obeznámenost studentů s jejich obsahem a změnami s ohledem na postavení cizojazyčné literatury v rámci oboru Cizí jazyk v těchto nových dokumentech. Ve druhém případě týkajícím se reflexe modelu výše uvedeného semináře se respondenti – obdobně jako v rámci pilotáže – vyjadřovali k obsahové náplni a formě semináře, tedy k naplnění vlastních očekávání, k jednotlivým probíraným tématům a představeným metodám práce s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků, k propojenosti semináře s jejich oborovou přípravou, k RVP G/ZV s ohledem na náplň semináře a jejich připravenosti pro budoucí povolání učitele anglického jazyka. Jak jsme uvedli výše, díky použití úvodního i závěrečného dotazníku jsme mohli lépe sledovat vývoj a proměny některých zásadních položek před a po absolvování modelu semináře a zpřesnit tak způsob získávání informací a dat pro následnou interpretaci a vyhodnocení.

Při vyhodnocování dotazníku byla vypočítána relativní četnost a data byla zpracována graficky. Výsledky byly následně interpretovány s ohledem na podobu modelu semináře, který byl v rámci vlastního výzkumu ověřován.

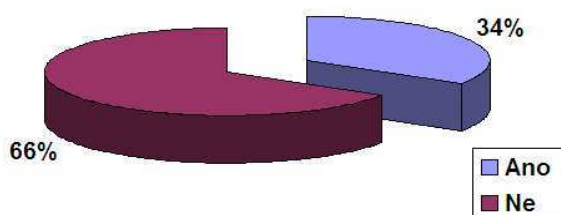
Výsledky výzkumu

Pro ilustraci uvádíme celé znění otázky a následně grafické zpracování výsledků jednotlivých položek. Jednotlivé spolu související či přímo na sebe navazující položky z úvodního a závěrečného dotazníku představujeme **společně**. U tematicky propojených položek provádíme stručný komentář a interpretaci výsledků výzkumu.

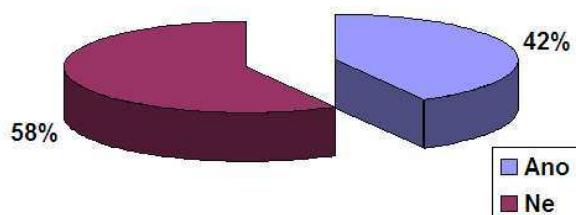
Otázka č. 1. Jako student/ka studijního oboru Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ myslíte si, že jste byl/a v rámci svého studia na Pedagogické fakultě dostatečně seznámen/a s novými kurikulárními dokumenty (RVP G/ZV – Rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální vzdělávání/ základní vzdělávání) – tedy konkrétně s obsahem, cíli a také praktickými dopady těchto dokumentů pro učitelskou profesi (vykonávání Vašeho budoucího povolání)? (**úvodní dotazník**)

Otázka č. 1. Myslíte si, že absolvování tohoto specializovaného semináře Vám pomohlo seznámit se blíže s novými kurikulárními dokumenty (RVP G/ZV – Rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální vzdělávání/ základní vzdělávání) – tedy konkrétně s obsahem, cíli a také praktickými dopady těchto dokumentů pro učitelskou profesi v rámci Vašeho oboru? (**závěrečný dotazník**)

Graf č. 10 – Seznámení studentů s RVP G/ZV v rámci studia na Pedf UK (**úvodní dotazník**)



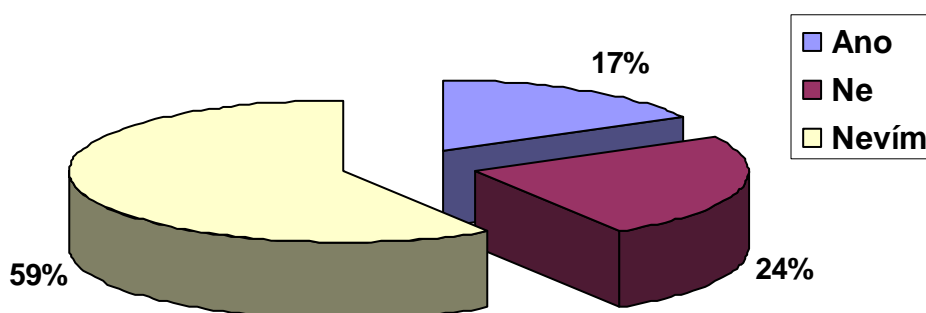
Graf č. 11 – Bližší seznámení s novými kurikulárními dokumenty (RVP G/ZV) po absolvování tohoto specializovaného semináře (**závěrečný dotazník**)



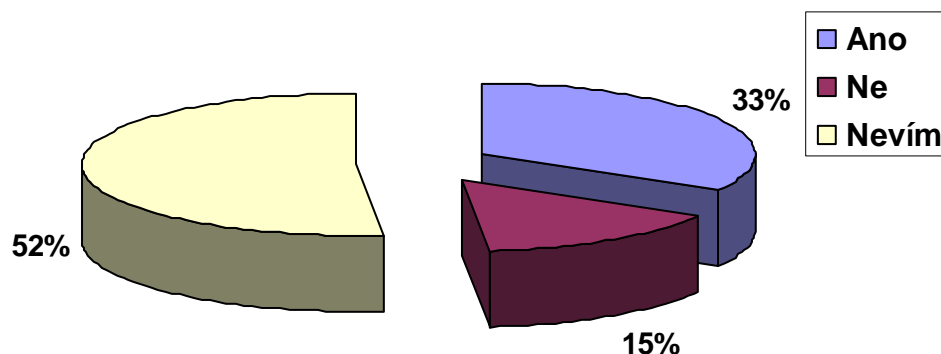
Otázka č. 2. Domníváte se, že pokud jde o vzdělávací obor Cizí jazyk v rámci RVP došlo v oblasti očekávaných výstupů a učiva ve vztahu k využívání či celkovému postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků k nějakým změnám ve srovnání s předchozími dokumenty (např. učební dokumenty pro gymnázia)? (**úvodní dotazník**)

Otázka č. 2. Po absolvování tohoto specializovaného semináře, domníváte se, že pokud jde o vzdělávací obor Cizí jazyk v rámci RVP došlo v oblasti očekávaných výstupů a učiva ve vztahu k využívání či celkovému postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků k nějakým změnám ve srovnání s předchozími dokumenty (např. učební dokumenty pro gymnázia)? (**závěrečný dotazník**)

Graf č. 12 – Změny v postavení a využívání **cizojazyčné literatury** v rámci RVP (obor Cizí jazyk) (**úvodní dotazník**)



Graf č. 13 – Změny v postavení a využívání **cizojazyčné literatury** v rámci RVP (obor Cizí jazyk) po absolvování tohoto specializovaného semináře. (závěrečný dotazník)



Jak již bylo uvedeno výše, model semináře navazuje na výstupy pilotáže. Jedním z výstupů pilotáže byla potřeba zařadit v adekvátní podobě seznámení s novými kurikulárními dokumenty – tedy seznámení se vzdělávacím obsahem oboru Cizí jazyk (konkrétně Anglický jazyk), očekávanými výstupy a učivem s ohledem na cizojazyčnou literaturu (tedy anglicky psanou literaturu). Z grafů č. 10 a 11 vyplývá, že **nárůst** u této položky **není navzdory zařazení práce s těmito dokumenty do semináře příliš výrazný**. Respondenti se stále necítí s těmito dokumenty dostatečně seznámeni. Jednou z příčin může být fakt, že práce s RVP G/ZV byla zařazena zejména na začátku samotného semináře (viz sylabus ZS 2008/2009) a v průběhu semestru byla pozornost věnována dalším aspektům týkajícím se používání cizojazyčné literatury ve výuce. Z grafů č. 12 a 13 je patrné, že po absolvování modelu semináře se také více respondentů domnívá či si uvědomuje změny v postavení cizojazyčné literatury v rámci oboru Cizí jazyk, ke kterému došlo v nových kurikulárních dokumentech. Přesto si většina respondentů stále není v této otázce úplně jistá. Ke skutečně bližšímu a důkladnějšímu seznámení studentů s těmito novými kurikulárními dokumenty – samozřejmě s ohledem na obor Cizí jazyk – bude tedy potřeba práci s RVP G/ZV zařazovat spíše průběžně a v kombinaci s ostatními tématy probíranými v semináři. Na druhou stranu, **cílem** tohoto modelu semináře **není pouze seznámení s novými kurikulárními dokumenty** s ohledem na obor Cizí jazyk a cizojazyčnou literaturu

a bylo by tedy vhodné zavést práci s těmito dokumenty **také do jiných obdobně orientovaných kurzů** a to i dříve než v samém závěru studia.

Otázka č. 3. Pokud ano, k jakým (prosím, napište): **(úvodní i závěrečný dotazník)**

Tato otázka byla obdobná jak v úvodním, tak v závěrečném dotazníku. Respondenti u této položky uváděli různé změny, které se podle nich týkaly oboru Cizí jazyk a používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků. Bohužel respondenti ne vždy reagovali přímo na dané téma této otázky, tedy změny v postavení cizojazyčné literatury v nových kurikulárních dokumentech, a některé jejich odpovědi se této oblasti týkaly pouze okrajově a byly spíše velmi obecného charakteru. Změny v postavení a využívání cizojazyčné literatury v rámci RVP, které respondenti uváděli, představujeme jako shrnutí nejčastějších reakcí na toto téma:

(úvodní dotazník)	(závěrečný dotazník)
<ul style="list-style-type: none"> • důraz na porozumění a prožitek z literatury; • literatura více prakticky (tj. práce s literaturou, nejen teorie o literatuře); • aplikace v životě žáka (tj. nejen v teoretické rovině, ale s dopadem na život žáků a s využitím zkušeností žáků, atd.); • zdokonalení jazykových dovedností pomocí literatury; • větší možnosti a autonomie školám a učitelům (např. výběr materiálů); 	<ul style="list-style-type: none"> • větší důraz na literaturu ve výuce cizích jazyků; • reálný rámec využití literatury (tj. konkrétní práce s literaturou ve výuce cizích jazyků, možnosti různých aktivit); • nejen komunikativní kompetence, ale i estetický zážitek z literatury; • využívání autentických materiálů a důraz na schopnost žáka je využít; • alespoň částečně literatura zahrnuta; • literatura také v mezipředmětových vztazích; • celá šíře literatury (poezie, próza i drama); • využívání literatury ve více oblastech;

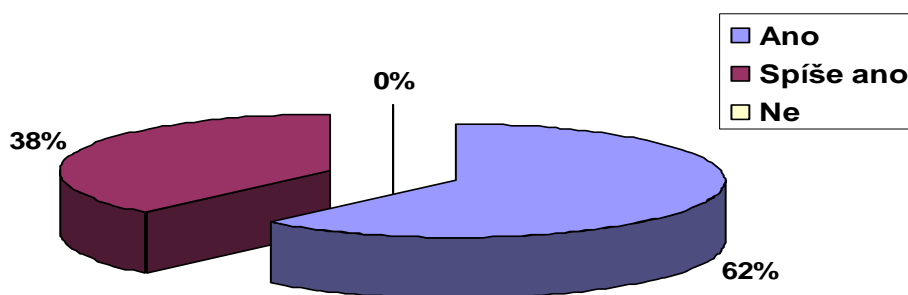
Ze srovnání jednotlivých reakcí respondentů před a po absolvování modelu semináře vyplývá, že po absolvování modelu semináře mají studenti (hovoříme-li o respondentech, kteří u předchozí položky volili odpověď ANO) o něco jasnější představu, jaké změny se v postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků v rámci RVP pro obor Cizí jazyk udály (zejména zohlednění estetického zážitku, tedy literatura nejen jako „nástroj“ k nácviku řečových dovedností). S ohledem na výstupy pilotáže zde tedy po zavedení intenzivnější práce s RVP bezesporu došlo k určitému zlepšení. Na druhou stranu, v souvislosti s výsledky předchozích položek týkajících se celkově seznámení s novými kurikulárními dokumenty, bude potřeba **seznamovat studenty s těmito dokumenty více** – jak jsme uvedli výše – v průběhu celého studia.

Otázka č. 4 Mezi očekávané výstupy vzdělávacího obsahu oboru Cizí jazyk v RVP G patří mimo jiné: „žák porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma; postihuje zápletku i sled událostí ve filmu či hře; čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce¹⁹³.“

Otázka č. 4. Domníváte se, že absolvování specializovaného semináře zaměřeného na didaktiku anglicky psané literatury a její adekvátní využití ve výuce angličtiny Vám pomůže udělat si jasnější představu, jak cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků adekvátně využívat? (**úvodní dotazník**)

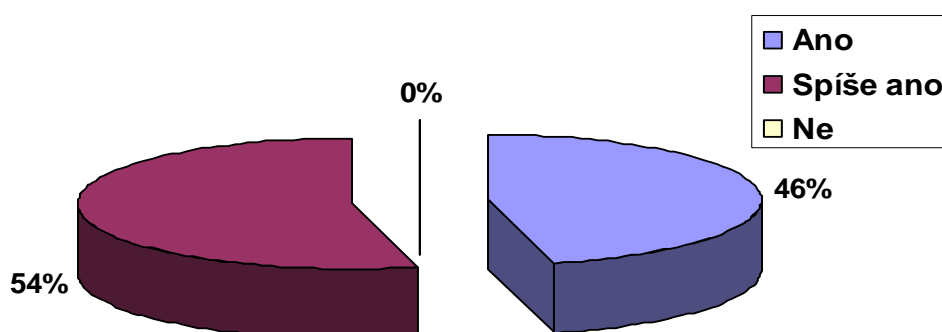
Otázka č. 4. Domníváte se, že po absolvování tohoto specializovaného semináře zaměřeného na didaktiku anglicky psané literatury a její adekvátní využití ve výuce angličtiny máte jasnější představu, jak cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků adekvátně využívat? (**závěrečný dotazník**)

Graf č. 14 – Absolvování tohoto **specializovaného semináře** pomůže objasnit, jak cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků adekvátně využívat (**úvodní dotazník**)



¹⁹³ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha, 2007. s. 16.

Graf č. 15 – Absolvování tohoto **specializovaného semináře** pomohlo objasnit, jak cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků adekvátně využívat (**závěrečný dotazník**)

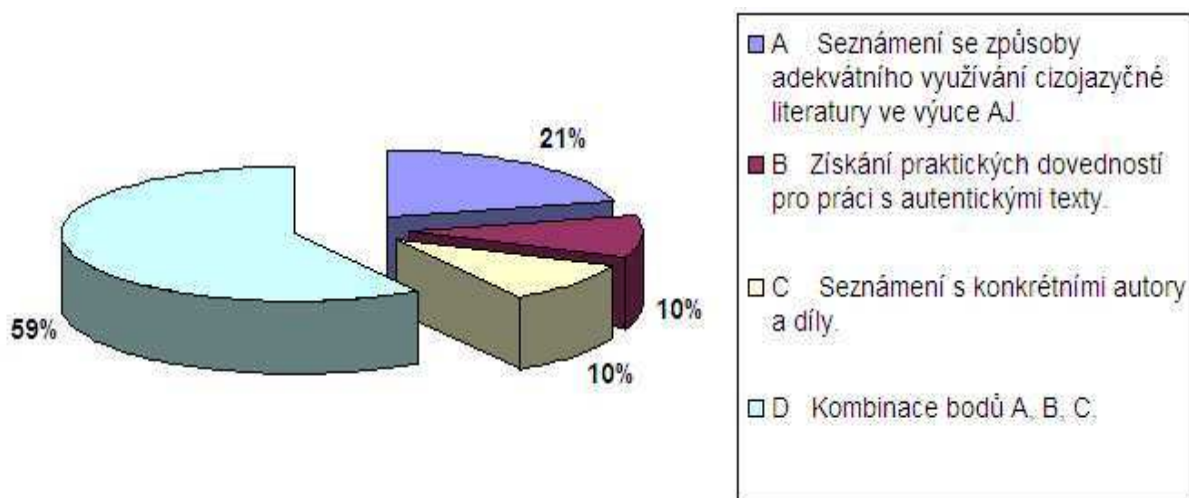


Z grafů č. 14 a 15 je patrné, že **většina respondentů považuje** model semináře **za pomoc** při práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků, a tedy při realizaci očekávaných výstupů RVP G/ZV. Na druhou stranu, z výsledků dotazníkového šetření také vyplývá, že studenti si v oblasti realizace těchto výstupů stále nejsou úplně jisti (a to ani po absolvování modelu semináře – pouze 46 % respondentů volilo odpověď ANO a většina pak odpověď SPÍŠE ANO). Kromě potřeby zvyšovat sebevědomí studentů, a tedy budoucích učitelů anglického jazyka, v této sféře (opět bližší seznámení s obsahem těchto výstupů a více nácviku) lze však také konstatovat, že mnohé nejistoty jsou zde způsobeny nedostatkem zkušeností s edukační realitou na gymnáziích (zhruba 30 % respondentů má sice již dosavadní délku praxe kolem 2 až 3 let, avšak minimálně na gymnáziích – převažují spíše soukromé jazykové školy a individuální výuka).

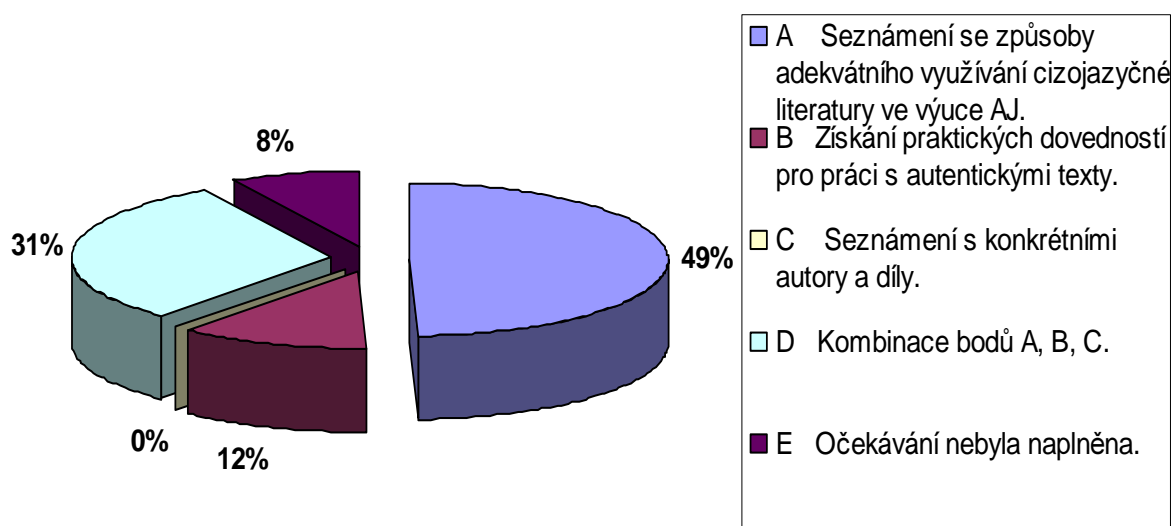
Otázka č. 5. Jaké jsou Vaše očekávání spojená s tímto specializovaným seminářem zaměřeným na didaktiku anglicky psané literatury? (**úvodní dotazník**)

Otázka č. 7. Jak se naplnila Vaše očekávání spojená s tímto specializovaným seminářem zaměřeným na didaktiku anglicky psané literatury? (**závěrečný dotazník**)

Graf č. 16 – Očekávání spojená s tímto **specializovaným seminářem (úvodní dotazník)**



Graf č. 17 – Očekávání spojená s tímto **specializovaným seminářem (závěrečný dotazník)**

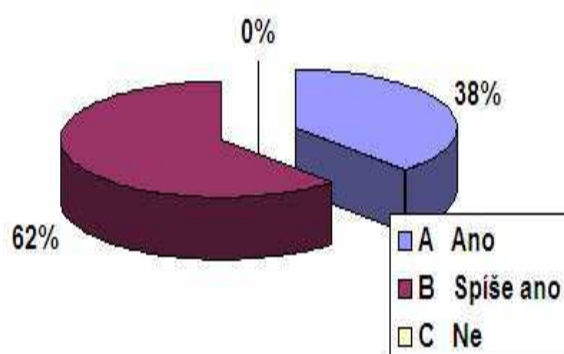


Z grafů č. 16 a 17 vyplývá, že po absolvování semináře došlo k výraznému nárůstu (z 21 % na 50 % respondentů) pokud jde o očekávání týkající se *seznámení s adekvátními způsoby využívání cizojazyčné literatury ve výuce anglického jazyka*. K mírnému nárůstu (z 10 % na 12 % respondentů) došlo také u očekávání spojených se *získání praktických dovedností pro práci s autentickými texty*. *Seznámení s adekvátními způsoby využívání cizojazyčné literatury*, ale i *získání praktických dovedností pro práci s autentickými texty*, jsou jednoznačně **cíle tohoto semináře**, které – jak ukazuje graf – byly **z velké části splněny**. Ideální *kombinace těchto bodů* (tedy společně se seznámením s konkrétními autory a díly) zvolilo po absolvování semináře 31 % respondentů, což je ve srovnání s 59 % respondentů v úvodním dotazníku značný pokles. Společně s poklesem u očekávání týkajícího se *seznámením s konkrétními autory a díly* (z 10 % na 0 % respondentů) lze tento výsledek považovat za určitý signál. Přestože byly v semináři používány **konkrétní texty od konkrétních autorů** došlo v tomto konkrétním bodě k poklesu (což je obdobný výsledek jako v rámci pilotáže). Přes úpravy provedené v obsahové náplni semináře s ohledem na výstupy pilotáže (týkající se právě tohoto bodu) projevují studenti opakovaně zájem o co nejuplněnější a didakticky zpracovaný (např. s ohledem na úroveň pokročilosti, atd.) seznam autorů a děl, který by jim usnadnil samotnou volbu literárního textu a práci s ním a který by mohl sloužit jako určité osnovy či vodítko, kterého by se jednou mohli držet. V semináři bude potřeba vzít tento fakt v úvahu a případně studentům nabídnout takový „otevřený“ seznam. Tento „seznam“ však musí zůstat **pouze v podobě určitého volného návodu**, nikoli pevného a rigidního kánonu, což by popíralo smysl celého semináře (jak jsme již u tohoto bodu uvedli dříve při interpretaci výsledků pilotáže).

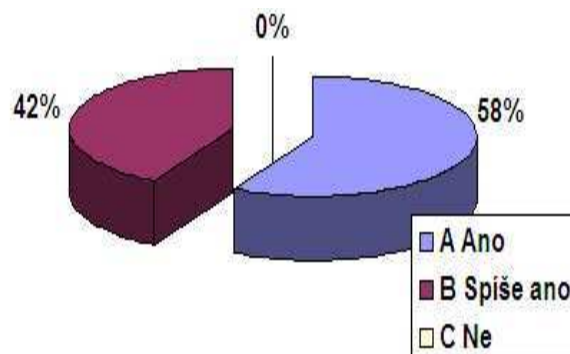
Otázka č. 6. Myslíte si, že model specializovaného semináře zaměřeného na didaktiku anglicky psané literatury a její adekvátní využití ve výuce angličtiny pomůže budoucím učitelům připravit se na práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků a plnit intence nových kurikulárních dokumentů (RVP G/ZV)? **(úvodní dotazník)**

Otázka č. 6. Po absolvování tohoto semináře, myslíte si, že model specializovaného semináře zaměřeného na didaktiku anglicky psané literatury a její adekvátní využití ve výuce angličtiny pomůže budoucím učitelům připravit se na práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků a plnit intence nových kurikulárních dokumentů (RVP G/ZV)? **(závěrečný dotazník)**

Graf č. 18 – Model specializovaného semináře jako inovace v přípravě budoucích učitelů AJ (úvodní dotazník)



Graf č. 19 – Model specializovaného semináře jako inovace v přípravě budoucích učitelů AJ (závěrečný dotazník)

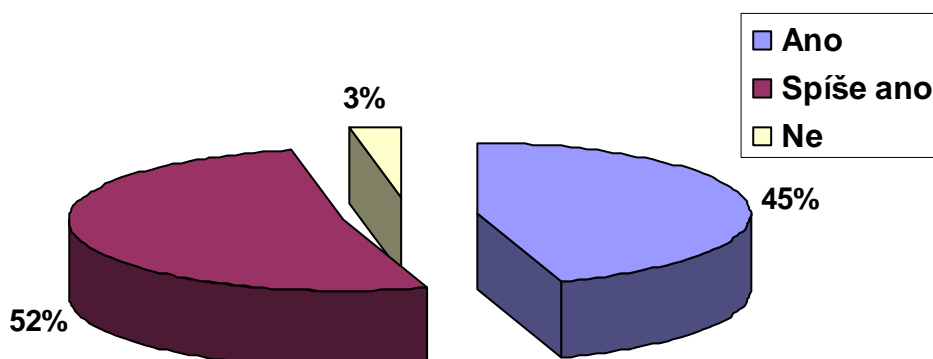


Z grafů č. 18 a 19 vyplývá, že po absolvování modelu semináře došlo k nárůstu v přesvědčení studentů (nárůst z u odpovědi ANO z 38 % na 58 %), že tedy model semináře může být skutečně **vhodným řešením** a pomůže budoucím učitelům anglického jazyka připravit se na práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizího jazyka. Ve srovnání s výsledky pilotáže u této konkrétní položky sice odpověď ANO nevolilo takové množství respondentů, na druhou stranu žádný z respondentů – na rozdíl od pilotáže – nevolil možnost NE, tedy, že takový seminář není vhodným řešením.

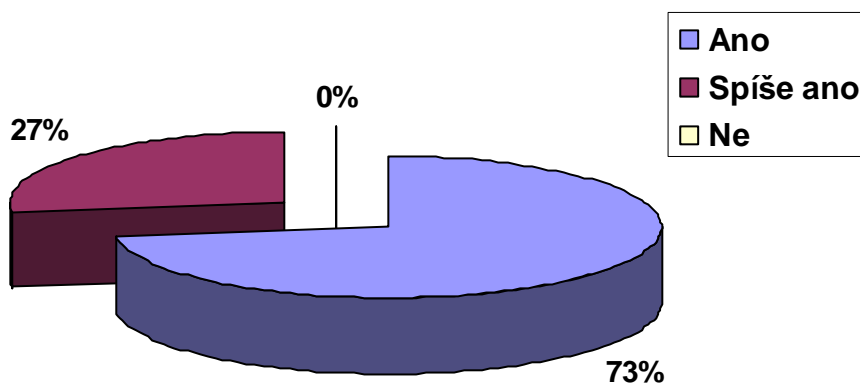
Otázka č. 7. Domníváte se, že zařazení cizojazyčné literatury do vzdělávacího obsahu oboru Cizí jazyk v RVP je přínosné? (úvodní dotazník)

Otázka č. 5. Po absolvování tohoto semináře, myslíte si, že zařazení cizojazyčné literatury do vzdělávacího obsahu oboru Cizí jazyk v RVP je přínosné? (závěrečný dotazník)

Graf č. 20 – Zařazení cizojazyčné literatury do vzdělávacího obsahu oboru Cizí jazyk v RVP je přínosné (úvodní dotazník)



Graf č. 21 – Po absolvování tohoto semináře – zařazení cizojazyčné literatury do vzdělávacího obsahu oboru Cizí jazyk v RVP je přínosné. (závěrečný dotazník)

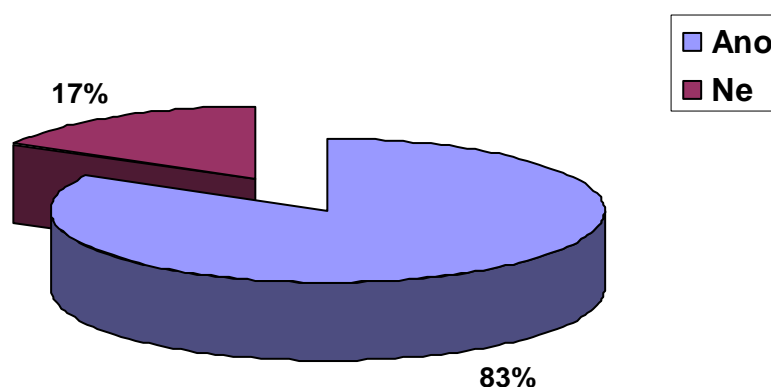


Pokud jde o názory respondentů na zařazení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků v RVP, většina respondentů považovala již před absolvováním modelu semináře tento bod za **přínos**. Po absolvování modelu semináře zde však došlo k **ještě výraznějšímu nárůstu**, což je bezesporu **pozitivní** výsledek. Přes určité obtíže s aplikací nových metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou a jisté nejasnosti s ohledem na nové kurikulární dokumenty (viz předchozí grafy), se tak naprostá většina studentů domnívá, že zařazení a používání cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků – konkrétně tedy anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka – je přínosné.

Následující položky z úvodního a závěrečného dotazníku jsou prezentovány odděleně. Nesledují již totiž spolu související témata, jako tomu bylo v předchozích případech:

Otázka č. 8. Používal/a – či v současnosti používáte – ve výuce angličtiny v nějaké formě anglicky psanou literaturu? (**úvodní dotazník**)

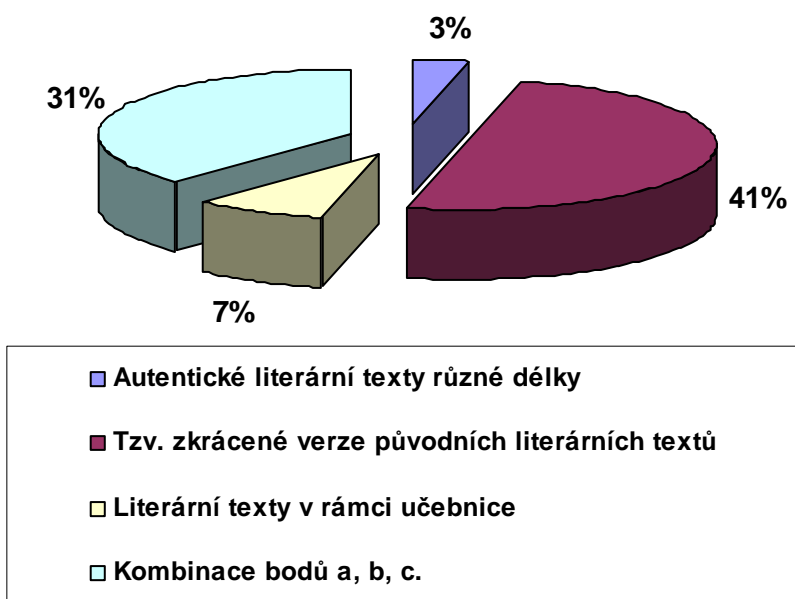
Graf č. 22 – Používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků respondenty. (úvodní dotazník)



Otázka č. 9. Pokud ano, jakou podobu či formu měla tato anglicky psaná literatura? (úvodní dotazník)

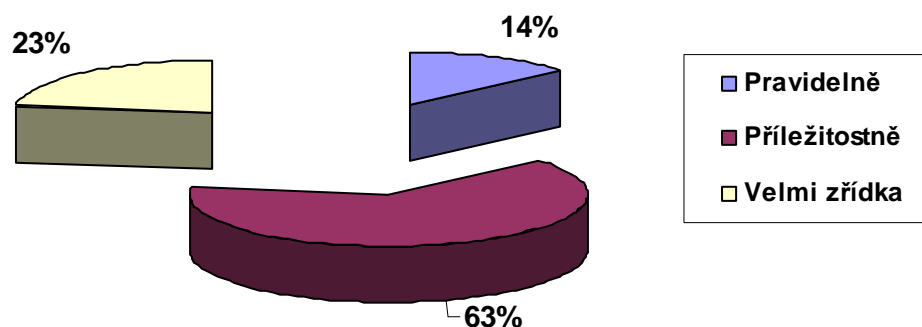
- Autentické literární texty různé délky (např. báseň, povídka, úryvek z románu či hry)
- Tzv. zkrácené verze původních literárních textů ('*graded readers*') nebo podobné učební literární texty (např. *easy-to-be-read stories*, atd.)
- Literární texty v rámci učebnice (již zpracované autory učebnice, samostatně či v kombinaci s audio nahrávkou literárního textu)
- Kombinace bodů a, b, c

Graf č. 23 – Podoba či forma této cizojazyčné literatury ve výuce. (úvodní dotazník)



Otázka č. 10. Jak často jste tuto anglicky psanou literaturu do výuky zapojoval/a – zapojujete? (**úvodní dotazník**)

Graf č. 24 – Jak často byla tato cizojazyčná literatura využívána. (**úvodní dotazník**)



Z grafů č. 22 až 24 vyplývá, že studenti Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ jsou již ze své dosavadní výukové praxe poměrně zvyklí cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků používat (přestože se zde nejedná pouze o výukovou praxi na gymnáziích, ale spíše na jazykových školách) a **měli** tak již před absolvováním modelu semináře v této oblasti **určitou zkušenost**. Na druhou stranu, pokud jde o konkrétní podobu či formu této cizojazyčné literatury, jedná se mnohdy (41 %) o **adaptované literární texty**, což není ideální zdroj literární zkušenosti pro jejich budoucí žáky. Absolvování tohoto modelu semináře tak může studentům pomoci zapojit do výuky cizích jazyků také více autentické literární texty, které svým budoucím žákům budou schopni představit také za pomoci nových metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou.

Otázka č. 8. Které z vyučovaných témat Vás nejvíce zaujaly a budou pro Vás nejvíce přínosné? (**závěrečný dotazník**)

A. Why literature in the EFL? (The Specificity of ‘literature’; L2 literature in the EFL classroom; Why teach literature?; 3 models – Literature Teaching, Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools))

B. Literature, Relevance and Life (The process of Reading (reception theory); Reading; Literature and Experience)

C. Approaches to text (Taxonomy of questions; Developing responses; Asking and sequencing questions)

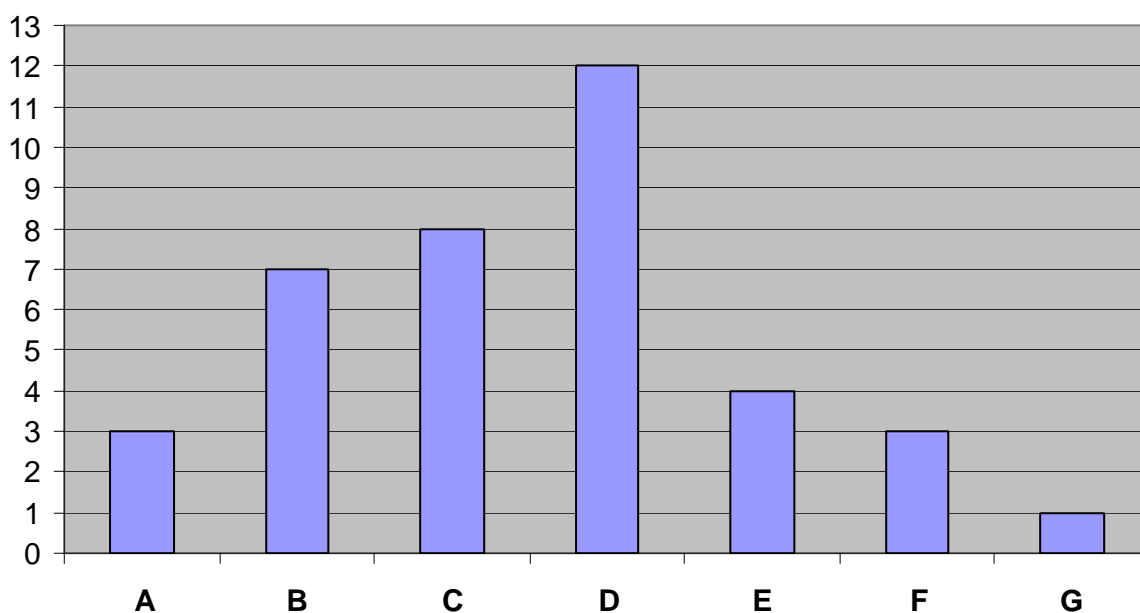
D. Language-based approaches (Jigsaw reading; Matching; Gap-filling; Reading aloud; Alternative versions; Writing creatively in a foreign language)

E. The literature curriculum (Some criteria for text selection; Simplification and graded readers)

F. The literature curriculum (Cross-cultural factors; Literatures in English)

G. Comparing L1 and L2 reading (Linguistic and processing differences between L1 and L2 readers; Individual and experiential differences for L1 and L2 readers; Socio-cultural and institutional differences influencing L1 and L2 reading development; Dilemmas for L2 reading)

Graf č. 25 – Preference témat probíraných v semináři



U této položky nebyla vypočítána procenta, jelikož respondenti mohli volit více než jednu možnost. Z grafu č. 25 je patrné, že mezi **velmi oblíbená témata** patří – obdobně jako tomu bylo u výsledků pilotáže – **téma D**, tedy *Postupy při práci s literárním textem – práce s jazykem (čtení „skládanka“, doplňování a přiřazování, čtení nahlas, atd.)*, což lze opět vysvětlit **orientací tohoto tématu na praxi**, kdy si studenti mohou vyzkoušet, co vše je možné s literárním textem ve výuce cizích jazyků – při současném respektování jeho specifických aspektů jakožto mnohovýznamového konceptu – dělat a jaké možnosti práce s literárním textem se

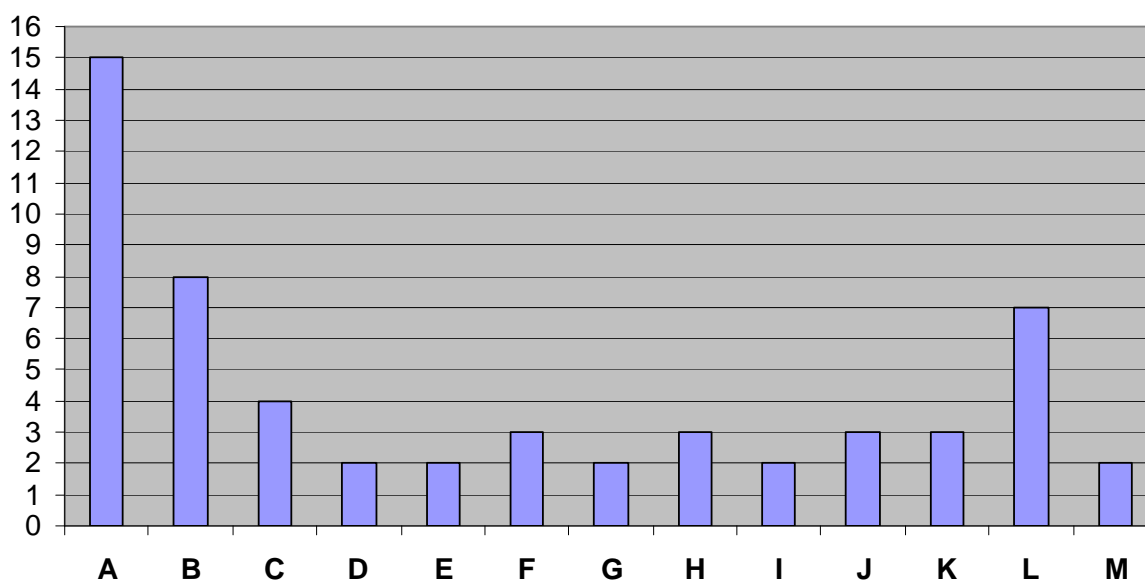
zde otevírají. Podobně jako u pilotáže bylo pak dalším **oblíbeným** tématem **téma C** – *Postupy při práci s literárním textem (taxonomie otázek a jejich posloupnost, typologie otázek s ohledem na čtení a interpretaci literárního textu, atd.)*, kdy vlastně studenti **aplikují principy recepční teorie** Wolfganga Isera na cizojazyčný literární text. Je patrné, že aplikace tohoto přístupu k literárnímu textu respektující čtenářovu recepci je studentům **velmi blízká** a při dostatečném prostoru pro její nácvik s ní nemají žádné větší obtíže a je tak **pro práci s cizojazyčným textem ve výuce cizích jazyků velmi příhodná**. Jak jsme již uvedli výše, tato témata byla pro studenty zajímavá i z toho důvodu, že již za sebou měli velkou část **didaktické přípravy** a propojení některých pro ně již známých postupů z oblasti didaktiky anglického jazyka (např. *jigsaw reading*, atd.) se specifickými aspekty práce s literárním textem pro ně tak byla snazší. Kromě těchto dvou témat – na rozdíl od pilotáže – bylo velmi oblíbeným také **téma B** – *Proces čtení (např. recepční teorie, atd.)*, kdy se studenti seznamují s teorií recepční estetiky a s problematikou čtení s ohledem na čtení literatury. Tento přístup, jakožto jiný a pro studenty mnohdy zcela nový úhel pohledu na práci s literárním textem ve výuce cizích jazyků, byl pro studenty zajímavý a projevovali o něj zájem již v průběhu semináře. Ostatní témata **A** – *Specifičnost literatury (např. modely pro práci s literaturou, postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků napříč stoletími, atd.)*, **E** – *Literární kurikulum (např. kritéria pro výběr textů, tzv. „graded texts“, atd.)* a **F** – *Literární kurikulum (např. „Literatures in English“, multikulturní aspekty, atd.)* dosahovala opět jen průměrné oblíbenosti, což je s ohledem na jejich více teoretické zaměření pochopitelné. Zajímavé je, že – na rozdíl od pilotáže – dosáhlo skutečně malé oblíbenosti téma **G** – *Porovnání čtení v mateřském a cizím jazyce*, přestože je to jednoznačně jedno z témat pro studenty poměrně nových. Z grafu tedy vyplývá, že **témata významná s ohledem na cíl celého modelu semináře** ověřujícího nové metodické postupy pro práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků (tedy zejména témata B, C a D), dosahují **poměrně vysoké oblíbenosti** a studenti sami je považují za **přínosné** pro svou budoucí učitelskou práci, což je bezesporu jeden z cílů celého semináře. Ve srovnání s výsledky pilotáže u této položky nenastaly tak výrazné změny, přesto lze konstatovat, že zde v podstatě došlo k potvrzení některých výše uvedených výsledků.

Otázka č. 9. týkající se navrhovaných změn a připomínek k obsahu a formě semináře a **č. 10.**, kde studenti poskytli svůj závěrečný komentář k průběhu celého semináře, byly zpracovány společně (**závěrečný dotazník**).

U těchto položek nebyla vypočítána procenta. (Jedná se o dvě ze tří otevřených položek, kde se respondenti vyjadřovali k daným tématům.) Jednotlivá písmena v grafu odpovídají kategoriím, které byly vytvořeny po shromáždění všech odpovědí a reakcí respondentů. Představujeme tedy shrnutí nejčastějších odpovědí:

- A. Seminář byl přínosem.
- B. Více praktických aktivit (více – konkrétních textů a autorů)
- C. Dobrá struktura semináře
- D. Více objasnit, jak konkrétně zahrnout literaturu do výuky.
- E. Více diskuse
- F. Zajímavá témata
- G. Dobrá příprava učitele
- H. Méně Ss v semináři
- I. Prezentace studentů = přínosné
- J. Chyběla uvolněnější atmosféra.
- K. Více strukturovat aktivity podle úrovně Ss
- L. Na semináři bych nic neměnil/a.
- M. Méně teorie

Graf č. 26 – Navrhované změny a hodnocení (volné odpovědi)



Z grafu č. 26 poměrně jednoznačně vyplývá, že ve srovnání s pilotáží zde došlo v rámci vlastního výzkumu k určitému **zlepšení**. Je patrné, že **90minutý seminář** probíhající celých **13 výukových týdnů**, tedy navýšení časové i hodinové dotace na jednotlivé výukové akce, bylo adekvátní. V komentářích studentů se potřeba změny časové dotace již vůbec neobjevila. **Navýšení časové i hodinové dotace** semináře pak také **vyřešilo** další problémy, jako například změna formátu prezentací, kde již nebyly – ve srovnání s pilotáží – žádné větší obtíže a studenti měli dostatek času a prostoru si práci s cizojazyčnou literaturou vyzkoušet formou skupinové či párové prezentace. Na druhou stranu přes toto navýšení hodinové i časové dotace a s ním související navýšení množství praktických aktivit, kde si studenti mohli sami vyzkoušet, jak adekvátně pracovat s cizojazyčnou literaturou ve výuce anglického jazyka, se **opět** objevil **bod B** – *více praktických aktivit v hodině*. Vzhledem k poměrně **novosti celého tématu**, tedy práce s cizojazyčnou literaturou aplikující principy recepční estetiky a sledující intence nových kurikulárních dokumentů, se studenti pochopitelně stále necítí dostatečně jistí. Ovšem s ohledem na samotnou **podstatu práce s literaturou** – jak jsme nastínili výše (viz kap. 1.2) – spočívající v neustálém hledání a odhalování smyslu literárního díla, zde ani nelze studentům poskytnout nějakou jednu pro vždy danou definici či formuli, ale pouze jim ukázat cestu či poskytnout určité vodítko a nechat je onu jistotu nalézt postupně samostatně. Písmeno A pak označující kategorii – *seminář byl přínosem* a písmeno L – *na semináři bych nic neměnil/a* pak potvrzují výše uvedené výsledky celého tohoto dotazníkového šetření, tedy že **model semináře** může být vhodnou **inovací v přípravě budoucích učitelů anglického jazyka** a pomůže jim připravit se **na práci s cizojazyčnou literaturou** ve výuce cizího, tedy anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a také v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury.

Shrnutí dotazníkového šetření

Cílem dotazníkového šetření v rámci vlastního výzkumu bylo tedy jednak úvodní zjištění **zkušeností a názorů** studentů týkajících se používání anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka (také s ohledem na nové kurikulární dokumenty) a opět také **reflexe** modelu semináře. Z jednotlivých výsledků tohoto dotazníkového šetření vyplývá, že stávající forma a obsahová náplň modelu semináře do značné míry odpovídá danému cíli a že tedy model tohoto specializovaného semináře lze – po

úpravách provedených v souladu s výstupy pilotáže – skutečně považovat za **vhodné řešení**, které budoucím gymnaziálním učitelům anglického jazyka poskytuje určité vodítko pro práci s cizojazyčnou – konkrétně tedy anglicky psanou – literaturou ve výuce cizích jazyků. Přesto však – jak je patrné z komentářů k jednotlivým výsledkům dotazníkového šetření – bude potřeba nadále apelovat na skutečně **blíží seznámení** studentů **s novými kurikulárními dokumenty**, zejména s ohledem na obor Cizí jazyk a zařazení cizojazyčné literatury, a to nejen v rámci tohoto specializovaného semináře. Zároveň je potřeba poskytovat studentům **dostatečný prostor pro nácvik** nových metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou vzhledem k intencím těchto dokumentů a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury.

Také v rámci vlastního výzkumu byla další z využitých metod **obsahová analýza**. Metoda obsahové analýzy byla opět aplikována na seminární práce studentů, kteří absolvovali model semináře nyní jako povinně-volitelný kurz pro studenty 4. a 5. ročníku. V seminárních pracích studentů jsme také v rámci vlastního výzkumu sledovali schopnost studentů používat nové metodické postupy pro práci s anglicky psanou literaturou vzhledem k intencím RVP G/ZV s ohledem na specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury. **Základní soubor textů** tvořilo 29 seminárních prací studentů. Analyzovány byly vždy až finální podoby seminárních prací studentů¹⁹⁴. Také v rámci vlastního výzkumu byla seminární práce jedním z výstupů semináře a požadavkem pro získání zápočtu, přičemž opět spočívala ve vypracování přípravy na výuku, při které studenti využijí anglicky psanou literaturu. (Podrobný popis seminární práce a její zadání viz sylabus.)

Obsahová analýza v rámci vlastního výzkumu probíhala obdobně jako v průběhu pilotáže. S ohledem na cíl obsahové analýzy seminárních prací studentů byla jako **významová jednotka** opět stanovena následující idea či tvrzení:

Způsoby využívání anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka, respektive jak jsou studenti schopni používat nových¹⁹⁵ metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou vzhledem k intencím RVP G/ZV ve výuce anglického jazyka s ohledem na specifiku didaktiky anglicky psané literatury.

¹⁹⁴ Pro analýzu seminárních prací byly opět použity jen práce splňující všechny předepsané požadavky, tj. některé práce museli studenti přepracovat pro jejich zcela nevyhovující podobu (např. faktické chyby, zásadní nedodržení zadání seminární práce, atd.) a teprve tyto byly analyzovány.

¹⁹⁵ (viz kap.5.1).

Tuto významovou jednotku jsme tedy popsali následujícími **indikátory**:

- **rozlišování** (explicitně i implicitně) a **vhodná kombinace různých modelů pro práci s literaturou** vzhledem k výukovému cíli:
 - *cultural model* – shrnující, kumulující vědění o literatuře, schopnost rozlišovat žánry, styly, autory, atd.;
 - *personal-growth model* – osobnostní rozvoj studenta jako čtenáře, vybudování vztahu k literatuře otevření obzorů;
 - *language-based model*¹⁹⁶ – literatura jako zdroj “jazyka”, rozvoj jazykových dovedností;
- **rozlišování a kombinace otázek** týkající se konkrétních literárních textů (aplikující také **recepční teorii**):
 - *low-order questions*, neboli otázky bazální úrovně – faktické informace z textu, základní význam a obsah textu;
 - *high-order questions*¹⁹⁷, neboli otázky interpretační – zahrnují už čtenářovu osobní zkušenost a vědění o světě kolem, potřeba čtenářovy dedukce, schopnost interpretace na základě vlastní zkušenosti a vědění, atd.¹⁹⁸
- **pestrost** jednotlivých aktivit týkající se konkrétních literárních textů a komplexnost přístupu; (např. *jigsaw reading*; *matching*; *gap-filling*; etc. ovšem v aplikaci na literární text při respektování jeho specifik);
- **vhodnost** aktivit vzhledem k zvolenému literárnímu textu (zohlednění specifik literárního textu jakožto mnohovýznamového fenoménu, ale také zvolené úrovně jazykové pokročilosti, věku, atd.);
- **propojenost** aktivit/volby literárního textu ve výuce cizích jazyků s intencemi RVP;

V návaznosti na výše uvedené indikátory jsme tedy pro danou významovou jednotku opět stanovili následující **analytické kategorie**:

¹⁹⁶ viz kap. 1.1 - Donald Carter a Michael N. Long.

¹⁹⁷ Viz Carter and Long, s. 36 - 38. Pro toto základní rozlišení otázek bazálních a interpretačních lze použít i jiné termíny (viz navrhované české pojmenování).

¹⁹⁸ Jak jsme uvedli výše, toto rozlišení dvou úrovní při práci s textem bylo využito pro nácvik principů recepční estetiky při práci s konkrétním literárním textem.

- schopnost rozlišovat specifičnost a komplexnost přístupu k literatuře ve výuce cizích jazyků
- schopnost vést žáky při interpretaci textu od bazální úrovně k hlubšímu porozumění (rozdíjet recepci literárního textu u žáků)
- schopnost propojení jazykových aktivit a práce s literárním textem
- schopnost aplikovat nové metodické postupy na konkrétní literární texty
- schopnost plnit intence RVP G/ZV pro obor Cizí jazyk – s ohledem na cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků

Výsledky výzkumu

Pro ilustraci uvádíme kromě kvantifikace zmíněných analytických kategorií také grafické zpracování výsledků obsahové analýzy.

A) Schopnost rozlišovat specifičnost a komplexnost přístupu k literatuře ve výuce cizích jazyků

modely pro práci s literaturou	absolutní četnost	relativní četnost
	29	100 %

B) Schopnost vést žáky při interpretaci textu od bazální úrovně k hlubšímu porozumění

kombinace otázek	absolutní četnost	relativní četnost
	25	86 %

C) Schopnost propojení jazykových aktivit a práce s literárním textem

pestrost aktivit	absolutní četnost	relativní četnost
	28	97 %

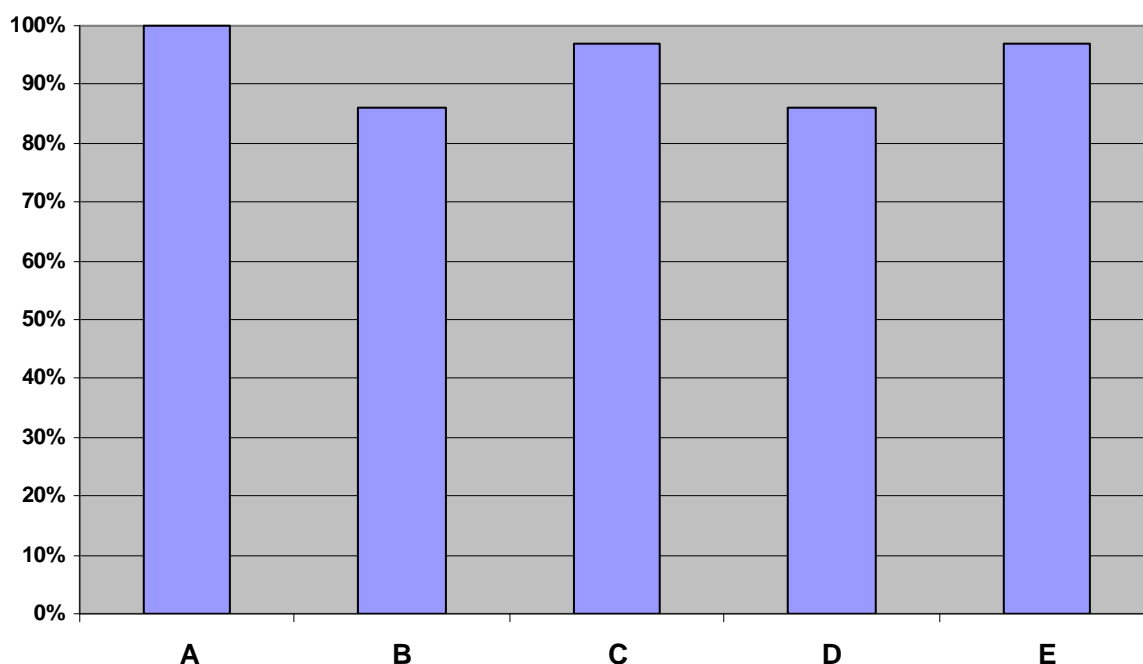
D) Schopnost aplikovat nové metodické postupy na konkrétní literární text

vhodnost aktivit	absolutní četnost	relativní četnost
	25	86 %

E) Schopnost plnit intence RVP G/ZV pro obor Cizí jazyk (cizojazyčná literatura ve výuce cizích jazyků)

propojenost a plnění RVP GV/ZV	absolutní četnost	relativní četnost
	28	97 %

Graf č. 27 – Obsahová analýza seminárních prací studentů modelu semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ – vlastní výzkum



Interpretace výsledků obsahové analýzy:

Také v rámci vlastního výzkumu byla u jednotlivých významových jednotek (tedy analytických kategorií¹⁹⁹) zjišťována nejprve absolutní a poté relativní četnost. Výsledky analýzy seminárních prací studentů lze interpretovat následujícím způsobem.

Pokud jde o **schopnost rozlišovat specifičnost a komplexnost přístupu k literatuře ve výuce cizích jazyků**, která byla zjišťována pomocí rozlišování (explicitně i implicitně) a vhodného kombinování různých modelů pro práci s literaturou vzhledem k výukovému cíli, v seminárních pracích studentů byla v podstatě stoprocentně **zjištěna** – at' explicitně či implicitně – **schopnost tuto specifičnost literatury** (nejen) ve výuce cizích jazyků **rozlišovat**. Studenti používali jednotlivé modely pro práci s literaturou, se kterými byli seznámeni v rámci semináře (viz sylabus ZS 2008/2009). Z analýzy tedy jasně vyplývá, že studenti jsou schopni rozlišovat rozdíly v práci s literaturou ve výuce cizích jazyků a aplikovat různé modely pro práci s literaturou. Ve srovnání s pilotáží zde také došlo k výraznému nárůstu. Problematickým však zůstává zapojení všech tří modelů pro práci s cizojazyčnou literaturou – opět zejména *cultural model* bývá často vynechán (pouze 62 %

¹⁹⁹ V návaznosti na pilotáž byly tedy využity obdobné analytické kategorie.

studentů skutečně zapojilo i tento model). Někteří studenti sice v popisu práce s literaturou ve výuce formálně uvádějí, že tento model také používají, ale ve skutečnosti se často jedná jen o *personal-growth model* (jako např. nástroj tzv. *lead-in*, tedy uvedené do tématu nebo personalizace). Nadále bude tedy potřeba studenty seznamovat s podstatou těchto modelů práce s literaturou a prohlubovat jejich zkušenosti s jejich aplikací. Na druhou stranu některá témata a texty nutně nevyžadují použití všech tří těchto modelů a důležité je tedy umět mezi těmito přístupy rozlišovat a vhodně je kombinovat.

Pokud jde o **schopnost vést žáky při interpretaci textu od bazální úrovně k hlubšímu porozumění** (rozvíjet recepci literárního textu u žáků), která byla zjišťována pomocí rozlišování a kombinace otázek týkající se konkrétních literárních textů, studenti zde byli **ve většině případů schopni** využívat jak otázky bazální, jazykově orientované vycházející přímo z textů, tak otázky hlubší, vyžadující interpretaci a dedukci čtenáře. Problematickým je podle očekávání propojení základních otázek orientovaných na konkrétní údaje v textu či jazyk s otázkami vedoucím k interpretaci – studenti je často formulují příliš široce a/nebo se vyhýbají skutečně gradující práci s textem postupně rozvíjející porozumění textu. (Skutečně kvalitní propojení těchto rovin bylo jen u 62 % prací a zbylých 24 % prací se spíše o vytvoření adekvátní gradace práce s textem jen snažilo. Přesto lze i tyto práce považovat za platný pokus aplikace principů recepční estetiky). Ve srovnání s výsledky pilotáže zde tedy bezesporu došlo k zlepšení.

Pokud jde o **schopnost propojení jazykových aktivit a práce s literárním textem**, která byla zjišťována pomocí analýzy pestrosti jednotlivých aktivit týkající se konkrétních literárních textů a komplexnosti přístupu (např. *jigsaw reading*, *matching* a jiné alternativní aktivity), studenti byli **opět**, a to z více než 90 procent, **schopni propojit** různé jazykové aktivity s prací s literárním textem. (Ve srovnání s pilotáží je zde opět nárůst.) Také v rámci vlastního výzkumu, kdy byl model semináře určen pro studenty 4. a 5. ročníku, lze konstatovat, že studenti jsou díky své dobré metodické připravenosti či vybavenosti z předchozích didaktických seminářů schopni se velmi dobře orientovat v množství různých aktivit a přizpůsobit je podle potřeby na cizojazyčnou literaturu. (Přestože většina studentů byla studenty 4. ročníku a některé povinné didaktické semináře teprve navštěvovali.) Menší obtíže se objevovaly pouze v rámci časové dotace na jednotlivé aktivity či naopak přílišné pestrosti či náročnosti aktivit pro danou jazykovou úroveň žáků.

Pokud jde o **schopnost aplikovat nové** ²⁰⁰ **metodické postupy na konkrétní literární texty**, která byla zjišťována pomocí analýzy vhodnosti aktivit vzhledem k zvolenému literárnímu textu (zohlednění specifik literárního textu), studenti **byli** ve většině případů **schopni** zohlednit specifika konkrétního literárního textu a navrhnout vhodné aktivity. Navíc v porovnání s výsledky pilotáže zde došlo k výraznému nárůstu. Určité obtíže se objevily v obdobných oblastech jako u pilotáže, tedy zejména v souvislosti s dostatečným časovým rozvržením na jednotlivé aktivity (tj. mnohdy zadáváno mnoho aktivit, ale poskytnuto málo času na jejich splnění), přílišná komplikovanost některých aktivit s nejasným cílem (potřeba rozlišovat mezi skutečně klíčovými slovíčky textu nezbytnými k jeho porozumění a těmi marginálními – cílem výuky cizích jazyků není znalost veškeré možné slovní zásoby nacházející se v literárních textech, ale schopnost porozumění – a to i přes neznalost některých marginálních slovíček – a rozvíjení schopnosti odhadování významu neznámých slovíček na základě kontextu a znalostí žáků) a v neposlední řadě také určitá vágnost a nejasnost v zadání některých aktivit (aplikace principů recepční estetiky a snaha rozvíjet recepci textu u žáků totiž samozřejmě neznamená, že hodina nemá určitou posloupnost a učitel vlastně nemá přípravu).

Pokud jde o **schopnost plnit intence RVP G/ZV pro obor Cizí jazyk** (s ohledem na cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků), která byla zjišťována pomocí analýzy propojenosti jednotlivých aktivit a samotné volby literárního textu ve výuce cizích jazyků s intencemi RVP, studenti **prokázali** ve **většině** případů **schopnost** plnit intence RVP G/ZV pro obor Cizí jazyk (s ohledem na cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků). Také u této kategorie došlo ve srovnání s výsledky pilotáže k výraznému nárůstu. Obtíže se – obdobně jako v rámci pilotáže – objevily v souvislosti s vlastním výběrem literárního textu a jeho adekvátním zakomponováním do výuky, kdy tento výběr nebyl v některých případech dostatečně promyšlený právě s ohledem na intence RVP G a nebyl také uveden v dostatečně srozumitelném kontextu (což souvisí s problematikou vhodného začlenění výše uvedeného modelu práce s literaturou, tzv. *cultural model*, který by takový text alespoň ve stručnosti zařadil do širšího rámce dané cizojazyčné oblasti a pomohl žákům se zorientovat). Dále se u některých studentů objevila snaha o určité zjednodušení vlastní přípravy, kdy studenti volili již předpřipravené texty (z učebnice či častěji z adaptovaných textů, tedy tzv. *graded readers*, ke kterým jsou již připravené úkoly). Ovšem takové texty mají – jak jsme uvedli výše – mnohá úskalí (viz kap. 3.3.3) a studenti by se měli pokusit používat ve výuce cizích jazyků

²⁰⁰ (viz kap.5.1).

v první řadě neupravené původní literární texty (samozřejmě s ohledem na úroveň pokročilosti žáků).

Celkově lze konstatovat, že ve **srovnání s výsledky pilotáže** došlo v oblasti seminárních prací studentů k poměrně zajímavému **nárůstu** u jednotlivých kategorií. Významnou úlohu zde bezesporu sehrálo **navýšení hodinové a časové dotace** na jednotlivé výukové akce, kdy studenti skutečně dostali více prostoru pro nácvič nových metodických postupů pro práci s literaturou respektující specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury i pro bližší seznámení se s novými kurikulárními dokumenty a jejich očekávanými výstupy. Na druhou stranu ve srovnání s průběhem pilotáže však bylo patrné, že vzhledem k tomu, že **většina studentů** v semináři byla teprve studenty **4. ročníku** (69 %) a teprve navštěvovala některé z posledních povinných didaktických seminářů, sestavování podrobné přípravy na výuku (*lesson plan*) pro ně bylo relativně nové a bylo zapotřebí více vysvětlovat i věci přímo nesouvisející s oblastí cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků. Závěrem lze tedy říci, že je **vhodnější**, pokud tento specializovaný seminář navštěvují **studenti 5. ročníku**, protože problematika probíraná v tomto semináři navazuje na témata seminářů předchozích a předpokládá určité znalosti studentů a vyšší míru didaktické vybavenosti.

Také v rámci vlastního výzkumu byl významným zdrojem dat **syllabus** modelu semináře. V souladu s výstupy pilotáže byl syllabus pro vlastní výzkum v následujícím akademickém roce 2008/2009 adekvátně upraven a doplněn. V souvislosti s **navýšením časové i hodinové dotace** na jednotlivé výukové akce (z 45 na 90minutový seminář, z 8 na 13 týdnů) došlo zejména k **prohloubení témat**, kde se – podle výstupů pilotáže – objevovaly nějaké obtíže a problémy, tedy především seznámení a práce s novými kurikulárními dokumenty (studenti je v rámci výuky sami analyzovali a diskutovali jak o RVP G, tak o příkladových ŠVP pro obor cizích jazyků) a také více prostoru pro nácvič práce s konkrétními literárními texty a aplikací nových metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou (viz příloha – syllabus ZS 2008/2009 – vlastní výzkum). Studenti byli se syllabem opět seznámeni na začátku celého semináře a byl jim také dán k dispozici. Jednotlivé **přípravy na výuku** byly pak opět vypracovávány v souladu s tímto inovovaným syllabem a v průběhu výuky na něj místy vyučující odkazoval. Při tvorbě obou dotazníků, jak úvodního, zjišťujícího zkušenosti a názory studentů v oblasti používání cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků, tak závěrečného, na reflexi modelu semináře, a i při následné obsahové analýze seminárních prací studentů byl syllabus jedním z důležitých východisek.

Významným nástrojem sebereflexe byl také v rámci vlastního výzkumu **pedagogický deník**. Do pedagogického deníku byly v průběhu celého výzkumu – jak jsme uvedli výše – zaznamenávány učitelovy komentáře k jednotlivým hodinám i popis činnosti učitele a studentů. Pedagogický deník byl opět veden formou očekávání a následného popisu reálně odučené hodiny (tj. opět naplněnost vlastních očekávání, reakce studentů na daná témata či naše úspěšnost při realizaci sylabu). Jednotlivé popisy a postřehy k výuce tedy opět pomohly dokreslit celou situaci a poskytly skutečně cenná data při následné interpretaci zjištěných výsledků výzkumu a vyvozování závěrů. Některé výstupy dotazníkového šetření i obsahové analýzy, které jsme uvedli výše, se pak opět určitým způsobem projeví i v jednotlivých komentářích a popisech v pedagogickém deníku (např. určité obtíže spojené s faktem, že většina studentů navštěvující tento seminář je teprve studenty 4. ročníku, tedy bez dokončení všech povinných didaktických seminářů, a je potřeba více času na vysvětlení některých témat, nepřímo souvisejících s používáním literatury ve výuce cizích jazyků – „někteří studenti nejsou dostatečně seznámeni s problematikou čtení jakožto jednou z cílových dovedností výuky cizích jazyků (...), sestavování příprav na hodinu (*lesson plan*) se zdá být pro některé studenty poměrně nové téma“, atd.). Také tyto poznámky a postřehy přispěly k vytvoření závěrů celého výzkumu.

V rámci vlastního výzkumu bylo využito také **pozorování** (tedy pozorování strukturované). V průběhu modelu semináře jsme pomocí pozorování sledovali schopnost studentů osvojit si dané metodické postupy pro práci s cizojazyčnou literaturou a zejména jejich schopnost tyto metodické postupy aplikovat na konkrétní literární texty. Konkrétně jsme toto pozorování realizovali při studentských prezentacích probíhajících formou *peer teaching* (tedy určitou imitací výukové hodiny či situace), kdy měli studenti ve dvojicích nebo menších skupinách (max. 3 studenti) za úkol připravit si 15minutovou ukázkou části reálné výuky anglického jazyka s použitím anglicky psané literatury a nových metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce vzhledem k intencím RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury (viz zadání prezentací sylabus ZS 2008/2009 – vlastní výzkum). Prezentace byla spolu se seminární prací jedním z požadavků k získání zápočtu a také jedním z výstupů semináře. Prezentace většinou probíhaly na začátku semináře a bezprostředně po nich následovala zpětná vazba, tedy hodnocení a komentáře (nejprve od ostatních studentů a následně také od vyučujícího).

Celkem proběhlo 11 prezentací (29 studentů navštěvujících seminář)²⁰¹. Témata seminárních prací a prezentací byla mnohdy velmi podobná – studenti si před odevzdáním seminární práce mohli některou část své plánované přípravy na výuku (*lesson plan*) vyzkoušet ve své prezentaci a doladit tak případné nedostatky.

Z důvodu této úzké provázanosti seminárních prací a prezentací studentů byly pro vlastní strukturované pozorování stanoveny obdobné kategorie jako při obsahové analýze, přičemž jsme sledovali jejich absolutní a relativní četnost a následně je interpretovali také s ohledem na výstupy obsahové analýzy seminárních prací.

Výsledky výzkumu

Pro ilustraci uvádíme kromě kvantifikace zmíněných kategorií také grafické zpracování výsledků.

A) Schopnost rozlišovat specifičnost a komplexnost přístupu k literatuře ve výuce cizích jazyků

modely pro práci s literaturou	absolutní četnost	relativní četnost
	2	18 %

B) Schopnost vést žáky při interpretaci textu od bazální úrovně k hlubšímu porozumění

kombinace otázek	absolutní četnost	relativní četnost
	7	64 %

C) Schopnost propojení jazykových aktivit a práce s literárním textem

pestrost aktivit	absolutní četnost	relativní četnost
	11	100 %

D) Schopnost aplikovat nové metodické postupy na konkrétní literární text

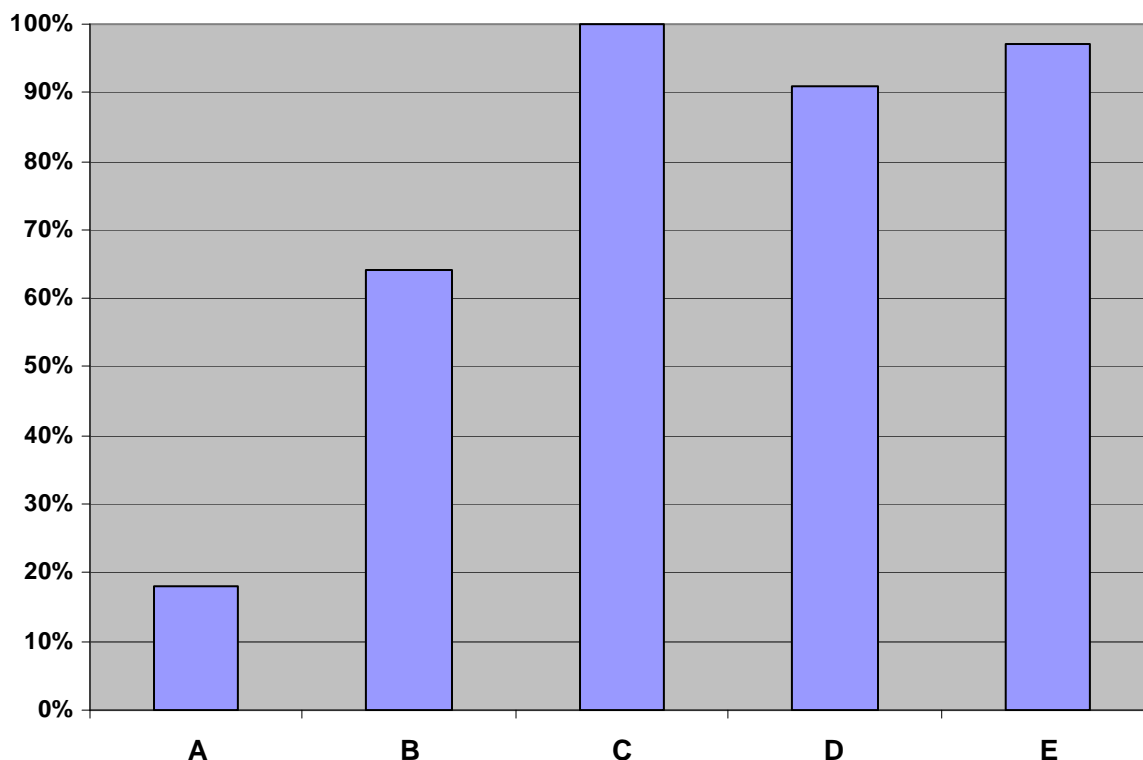
vhodnost aktivit	absolutní četnost	relativní četnost
	10	91 %

E) Schopnost plnit intence RVP G/ZV pro obor Cizí jazyk (cizojazyčná literatura ve výuce cizích jazyků)

propojenost a plnění RVP G/ZV	absolutní četnost	relativní četnost
	10	91 %

²⁰¹ Prezentace začaly probíhat až od třetího výukového týdnu (po úvodních hodinách).

Graf č. 28 – Výsledky pozorování – prezentace studentů modelu semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2.stupeň ZŠ



Interpretace výsledků pozorování:

Výsledky pozorování lze interpretovat následujícím způsobem. V rámci jednotlivých kategorií dosahovali studenti skutečně odlišných výsledků.

Pokud jde o **schopnost rozlišovat specifičnost a komplexnost přístupu k literatuře ve výuce cizích jazyků**, která byla opět zjišťována pomocí rozlišování (explicitně i implicitně) a vhodného kombinování různých modelů pro práci s literaturou vzhledem k výukovému cíli, studenti měli v rámci svých prezentací skutečně problémy s realizací tohoto bodu. Zejména zařazení tzv. *cultural model* byl velký problém a pouze výše uvedených 18 % studentů jej bez obtíží zahrnulo i do krátké prezentace (např. formou krátkého uvedení tématu, atd.) a adekvátně tak daný literární text uvedli. Ze srovnání s výsledky obsahové analýzy seminárních prací studentů, kde došlo k výraznému nárůstu, jasně vyplývá, že následná zpětná vazba po prezentacích a další prostor pro nácvik i tohoto přístupu studentům jednoznačně pomohl.

Dalším poněkud problematičtější oblastí byl bod týkající se **schopnosti vést žáky při interpretaci textu od bazální úrovně k hlubšímu porozumění** (rozvíjet recepci literárního textu u žáků), která byla také zjišťována pomocí rozlišování a kombinace

otázek týkající se konkrétních literárních textů. Studenti měli určité potíže s propojením otázek založených na samotném textu a jazyce a postupu k interpretačním otázkám. Poměrně často zůstávali na úrovni práce s jazykem v textu či faktickými údaji v textu a/nebo byly interpretační otázky příliš složité či široké a nezapojené do kontextu konkrétní hodiny pracující s daným textem. S ohledem na výstupy analýzy seminárních prací došlo také v tomto bodě k poměrně značnému zlepšení.

Pokud jde o ostatní body, tedy **schopnost propojení jazykových aktivit a práce s literárním textem, schopnost aplikovat nové²⁰² metodické postupy na konkrétní literární texty a schopnost plnit intence RVP G/ZV pro obor Cizí jazyk** (s ohledem na cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků), neměli studenti v průběhu jednotlivých prezentací s realizací těchto bodů velké obtíže. Ve srovnání s výsledky obsahové analýzy seminárních prací zde dokonce ve dvou bodech došlo k mírnému poklesu. Vliv zde bezesporu měl fakt, že prezentace se týkaly jen jedné části plánové výuky se zapojením cizojazyčné literatury a při realizaci celé této hodiny v rámci seminární práce se pak mohly objevit určité obtíže (navíc prezentace byly prováděny ve skupinách či dvojicích, tedy ve spolupráci, což opět může úkol do jisté míry usnadnit). Přesto lze výsledky u těchto tří kategorií považovat za poměrně uspokojivé (i ve srovnání s analýzou seminárních prací).

Shrnutí výsledků vlastního výzkumu

Na základě výsledků pilotáže jsme provedli různé změny a úpravy vlastního modelu semináře, který byl v této podobě ověřován v rámci vlastního výzkumu v zimním semestru v akademickém roce 2008/2009. Z výsledků výzkumu vyplývá, že po těchto úpravách týkajících se jednak **obsahové náplně** semináře – zejména v souvislosti s potřebou bližšího seznámení studentů s novými kurikulárními dokumenty, konkrétně tedy s RVP G/ZV pro obor Cizí jazyk (s ohledem na cizojazyčnou literaturu) a větším prostorem pro nácvik nových metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou a jejich aplikaci na konkrétní literární texty – a jednak také samotné **formy** semináře, která spočívala v navýšení hodinové a časové dotace na jednotlivé výukové akce, lze model semináře **Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ** považovat za poměrně vyvážený a do značné míry kompletní. Jinými slovy, model semináře v této podobě z velké části splňuje cíl celé práce a didaktický model pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV v souladu se

²⁰² (viz kap. 5.1).

specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, který je základem tohoto modelu semináře, tak přispívá k rozvoji didaktiky anglického jazyka s ohledem na problematiku recepce literatury a specifičnost práce s cizojazyčnou literaturou a pomáhá tak budoucím učitelům anglického jazyka naučit se, jak anglicky psanou literaturu vhodně zapojit do výuky, jak v souladu s novými kurikulárními dokumenty, tak také s ohledem na její specifičnost.

V souladu s výsledky vlastního výzkumu však bude zapotřebí tento model semináře **stále upravovat a pracovat na jeho co nejadekvátnější podobě**. Práce s literárním textem jakožto mnohovýznamovým konceptem vybízejícím své čtenáře ke stále novým možnostem jeho recepce, k dalšímu odhalování jeho smyslu je proces velmi kreativní a obohacující, ale také vždy nový a ne zcela jasně uchopitelný či snad dokonce „automatizovatelný“. Pokud je tento text navíc v cizím jazyce a pracujeme s ním ve výuce cizích jazyků, je tento proces ještě dále komplikován a je potřeba vzít v úvahu další aspekty. Z tohoto důvodu ani model semináře vedoucí budoucí učitele anglického jazyka k získání vhodných návyků a určitého vhledu do problematiky práce s cizojazyčným literárním textem **nemůže být zcela finální** a jeho podoba musí vždy **pružně reagovat** na dané potřeby a nové poznatky v této oblasti. Zároveň bude potřeba poskytovat studentům skutečně dostatečný prostor pro vlastní zkušenost a stále je seznamovat s konkrétními kurikulárními dokumenty, do kterých je práce s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků včleněna, abychom je tak připravovali pro reálnou situaci a skutečnou edukační realitu, ve které budou čelit určitým očekáváním. V neposlední řadě pak bude – v souladu s výsledky výzkumu – vhodné zařazovat tento specializovaný seminář až v závěru celého studia připravujícího budoucí gymnaziální učitele anglického jazyka, tedy až po absolvování všech povinných didaktických předmětů a dokončení této základní didaktické přípravy.

5.2.3 Doplnující šetření na gymnáziích

V návaznosti na vlastní výzkum bylo ve stejném akademickém roce (2008/2009) realizováno doplňující šetření na gymnáziích. Model semináře měl být původně ověřován na samotných absolventech semináře, kdy měli být jednotliví studenti pozorováni při výuce anglického jazyka na gymnáziích a následně s nimi měl být veden rozhovor týkající se nových metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou a možnostmi jejich využití v praxi. Bohužel množství studentů (seminář byl v této souvislosti záměrně sestaven

pro studenty posledního ročníku), kteří po absolvování modelu semináře skutečně působili na gymnáziích jako učitelé anglického jazyka, bylo natolik zanedbatelné, že byli v rámci doplňujícího šetření na gymnáziích osloveni učitelé anglického jazyka, kteří na gymnáziích již pracují, a tedy nikoli absolventi modelu semináře. Konkrétně byli tedy v tomto doplňujícím šetření – jak jsme uvedli výše – osloveni učitelé anglického jazyka působící na pilotních gymnáziích²⁰³. Výpovědi těchto učitelů jsou tak s ohledem na téma celé práce také bezesporu relevantní. V rámci doplňujícího šetření byla pro sběr dat použita metoda **polostrukturovaného rozhovoru**, jehož obsah byl v tomto doplňujícím šetření adekvátně upraven nové situaci (tj. s ohledem na fakt, že respondenty jsou učitelé anglického jazyka a nikoli absolventi modelu semináře).

Popis rozhovoru

Do tohoto šetření se zapojili učitelé anglického jazyka ze dvou z šestnácti pilotních gymnázií. (Konkrétně se jednalo o Gymnázium Jana Keplera v Praze 6 a Gymnázium Oty Pavla v Praze 5.) Celkem se šetření účastnilo šest učitelů, tři z každého gymnázia (viz popis respondentů – kap. 4.3).

Jak jsme uvedli výše, v rámci doplňujícího šetření bylo využito metody **polostrukturovaného rozhovoru** (viz popis použitých metod - kap. 4.4). Cílem tohoto doplňujícího šetření byla reflexe modelu semináře s ohledem na RVP G/ZV. Respondenti se tak vyjadřovali k reálným možnostem využití anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka s ohledem na RVP G/ZV, svým vlastním zkušenostem s prací s cizojazyčnou literaturou ve výuce, ale i jednotlivým tématům modelu semináře a tedy i novým metodickým postupům pro práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka probíraným v rámci modelu semináře. V souladu s tímto cílem pak byla jako hlavní výzkumná otázka (ZVO) stanovena následující otázka: *Do jaké míry učitelé, kteří pracují na pilotních gymnáziích a realizují na základě RVP G/ZV vlastní ŠVP, využívají ve své výuce anglicky psanou literaturu (s ohledem na její obsažení v RVP G/ZV)?* V návaznosti na tuto hlavní výzkumnou otázku pak byly odvozeny specifické výzkumné otázky (SVO) a ty byly dále rozloženy do otázek tazatelských (TO). Pro celé schéma tohoto polostrukturovaného

²⁰³ Jedná se o stejná pilotní gymnázia, jejichž ŠVP jsme využili v rámci obsahové analýzy a komparace nových a původních kurikulárních dokumentů (viz kap. 2.3 a 2.4).

modelu bylo tedy použito pyramidového modelu²⁰⁴ (viz příloha), tedy postupu od hlavní výzkumné otázky k otázkám specifickým a následně tazatelským.

Při vyhodnocování výpovědí respondentů jsme provedli kategorizaci a třídění dat a následně je interpretovali opět s ohledem na podobu modelu semináře, který byl také v rámci doplňujícího šetření ověřován.

Výsledky výzkumu

Pro ilustraci uvádíme opět celé znění otázky a jednotlivé kategorie, případně shrnutí vytvořená na základě výpovědí respondentů. U tematicky propojených bodů provádíme stručný komentář a interpretaci výsledků výzkumu.

(SVO 1) Do jaké míry se shoduje edukační realita s místním ŠVP s ohledem na anglicky psanou literaturu ve výuce anglického jazyka.

(TO 1) Jste obeznámena s ŠVP? Podílel/a jste se na jeho tvorbě? Jak?

- A. Ano – ŠVP vytvářel samotný respondent.
- B. Ano – Respondent je s ŠVP obeznámen, ale nepodílel se na jeho tvorbě.
- C. Ne – Respondent se nepodílel na tvorbě ŠVP a ani s ním není příliš obeznámen.

Tabulka č. 29 – Obeznámenost s ŠVP.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
A.	1	17%
B.	4	66%
C.	1	17%

(TO 2) Jak je v něm v rámci výuky anglického jazyka obsažena anglicky psaná literatura?

- A. Respondenti odkazují přímo na konkrétní části ŠVP (např. učivo v rámci reálií studovaného jazyka, atd.).
- B. Respondenti odpovídají všeobecně – v rámci normální výuky je cizojazyčná literatura spíše „okrajovou záležitostí“. (Respondenti odkazují na povinně-volitelné předměty, které jsou přímo věnované anglicky psané literatuře.)

²⁰⁴ ŠVARŤÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 166 – 168.

Tabulka č. 30 – Jak je v ŠVP obsažena anglicky psaná literatura?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
A.	1	17%
B.	5	83%

(TO 3) Zahrnul/a jste Vy sám/a do osnov pro Anglický jazyk anglicky psanou literaturu nebo literární texty nad rámce tohoto ŠVP?

- A. Ano – Respondent se snaží výuku obohatit (většinou volí krátké povídky, úryvky nebo adaptované literární texty dle vlastní volby).
- B. Ne – Respondent se řídí jen učebnicí (tedy nesnaží se jít nad rámec ŠVP) a cizojazyčnou literaturu považuje za okrajovou nebo za záležitost spadající do oblasti povinně-volitelných předmětů.

Tabulka č. 31 – Anglicky psaná literatura nad rámec ŠVP.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
A.	2	33%
B.	4	67%

Z reakcí respondentů na tyto otázky týkající se RVP a cizojazyčné literatury a vlastní tvorby ŠVP vyplývá, že zde existují poměrně značné rozdíly. Jen velmi malé procento respondentů se na tvorbě ŠVP skutečně podílelo a nelze říci, že by se v něm všichni stejně dobře orientovali (zejména s ohledem na cizojazyčnou literaturu v rámci oboru cizích jazyků). Jedním z důvodů může být také fakt, že jen na jednom ze dvou gymnázií se rozhovoru účastnil přímo i tvůrce ŠVP. Ostatní učitelé anglického jazyka byli s ŠVP většinou rámcově obeznámeni. Také konkrétní způsob, jakým je anglicky psaná literatura v tomto dokumentu obsažena, byl pro většinu respondentů spíše nejasný – měli opět jen rámcovou představu o jejím – podle nich – spíše jen velmi okrajovém postavení. Také vlastní iniciativa byla v souvislosti se zapojením anglicky psané literatury spíše omezená – činnosti spojené s cizojazyčnou literaturou byly na obou gymnáziích spíše spojované s jednou osobou, která se literatuře více věnovala a vedla specializovaný povinně-volitelný předmět zaměřený na anglicky psanou literaturu.

(SVO 2) Jaké jsou možnosti využívat anglicky psanou literaturu ve výuce anglického jazyka.

(TO 4) Jak často používáte ve výuce anglického jazyka/Vašich hodinách anglicky psanou literaturu?

- A. V souladu s ŠVP čtou žáci v rámci normální výuky kratší povídky a úryvky.
- B. Literaturu používá respondent jen zřídka – jako doplňkový materiál. Pro čtení literatury je určen specializovaný povinně-volitelný předmět.

Tabulka č. 32 – Četnost používání anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
A.	1	17%
B.	5	83%

(TO 5) Podle čeho vybíráte anglicky psanou literaturu do výuky?

- A. V souladu s ŠVP volí respondent stěžejní díla daného období a jazykové oblasti.
- B. Převážně vlastní volba na základě určitého daného kritéria – respondent si vytváří určitý rámec (např. nejvýznamnější díla chronologicky, atd.).
- C. Pouze podle učebnice – sám respondent další literární texty nevybírá.

Tabulka č. 33 – Výběr anglicky psané literatury.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
A.	1	17%
B.	2	33%
C.	3	50%

(TO 6) Jakou podobu má většinou tato literatura?

- A. Většinou adaptované literární texty a příležitostně kratší úryvky původních literárních textů.
- B. Pouze neadaptované původní texty (úryvky prózy, básně, eseje i překlady).

Tabulka č. 34 – Podoba anglicky psané literatury.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
A.	5	83%
B.	1	17%

(TO 7) Používají anglicky psanou literaturu ve výuce anglického jazyka i Vaši kolegové/kolegyně na škole?

U této položky všichni respondenti reagovali obdobně: Kolegové se také drží ŠVP a konkrétní učebnice. Takže anglicky psanou literaturu v normální výuce anglického jazyka využívají nad tento rámec jen omezeně. (Specializovaný povinně-volitelný předmět zaměřený na anglicky psanou literaturu vede vždy jen jeden učitel na každém gymnáziu.)

(TO 8) Myslíte si, že jste někoho z Vašich kolegů inspiroval/a k využívání anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka? Nebo naopak inspirovali oni Vás?

Také u této položky reagovali všichni respondenti obdobně. Samotnou otázkou byli poněkud znejistěni – na obou gymnáziích se v otázkách literatury zbytek učitelů většinou obrací na jednoho ze svých kolegů, který je na daném gymnáziu odpovědný za vedení specializovaného povinně-volitelného předmětu zaměřeného na anglicky psanou literaturu a je v tomto ohledu považován za určitou autoritu a v podstatě i zdroj inspirace: Všichni respondenti se při výuce drží ŠVP, ovšem literatuře se věnuje zejména jeden z učitelů na daném gymnáziu a poskytuje ostatním určitou inspiraci.

(TO 9) Spolupracujete také s ostatními kolegy z jiných oborů/předmětů?

Také u této položky reagovali všichni respondenti obdobně: V rámci mezipředmětových vztahů se respondenti snaží navazovat na ostatní předměty (např. probírat literaturu, která již byla probírána v českém jazyce).

Jak jsme již uvedli v komentářích k jednotlivým položkám, reakce respondentů – pokud jde o možnosti využívat anglicky psanou literaturu ve výuce anglického jazyka – jsou poměrně různorodé a souvisí s tím, co již bylo zmíněno. Na obou gymnáziích je pro anglicky psanou literaturu přímo určen jeden specializovaný předmět – vyučující tohoto předmětu je ostatními učiteli považován za určitou autoritu v tomto ohledu. Z jednotlivých rozhovorů byl znát určitý ostych či obava, které většina učitelů cítí v souvislosti s literaturou (samotný pojem „interpretace“ nebo „recepce“ v nich viditelně vyvolával určitou nejistotu – viz kap. 1.2.4) a raději doslova „literaturu přenechávají“ kolegovi, který se na ni specializuje a v běžné výuce anglického jazyka nejdou nad rámec učebnice nebo případně volí adaptované literární texty (často s již připravenými aktivitami pro žáky). Možným důvodem proč většina respondentů literaturu ve výuce příliš často neuplatňuje může však samozřejmě být také fakt, že práce s literaturou je časově velmi náročná (jak z hlediska učitelovy přípravy, tak také vlastní práce v hodině). Tento důvod ovšem respondenti otevřeně neuvádějí. Na druhou stranu, výše uvedené obavy spojené s používáním literatury ve výuce cizích jazyků byly z rozhovoru velmi patrné a jeví se – v tomto případě - jako důvod hlavní.

(SVO 3) Jak respondenti reflektují témata a metody pro práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka probíraných v semináři ve vztahu ke své praxi (edukační realitě).

(TO 10) Pojd'me se nyní podívat na některá z témat, která studenti mého semináře probírali v jeho průběhu. Pokud jde o (konkrétní body a témata – viz sylabus ZS 2008/2009 a jednotlivé stěžejní body) domníváte se, že tuto metodu ve výuce využíváte/jste již využila? Pokud ano, v jaké podobě a kdy? Pokud ne, z jaké důvodu?

Také u této položky reagovali všichni respondenti obdobně: Respondenti si sylabus se zájmem prohlížejí a chtějí vědět víc (sylabus si všichni respondenti také chtějí ponechat). Většinou pozitivně reagují zejména na téma týkající se *postupů při práci s literárním textem – práce s jazykem (např. čtení „skládanka“, doplňování a přiřazování, čtení nahlas, atd.)* a uvádějí příklady z vlastní praxe (např. co si žáci na základě práce s literaturou sami připravují – vlastní *role-play* pro školní představení nebo recitační soutěže, ale také eseje, různá cvičení, atd.). Jiná témata jsou pro ně naopak poněkud méně známá (např. problematika postkoloniální literatury, multikulturní aspekty, *Literatures in English*, atd.), ale projevují o ně zájem a chtějí doporučit nějakou další zdrojovou literaturu. (Pouze jeden respondent se více orientoval i v těchto tématech.)

Z reakcí respondentů je opět patrné, že pokud jde o témata spojená s problematikou porozumění čtenému textu, orientují se více a naopak u více literárně zaměřených témat (interpretace, atd.) jsou mezi respondenty značné rozdíly. Častou reakcí respondentů na tato témata je opět odkazování na konkrétního kolegu zabývajícího se literaturou (až po určité odmítnutí literatury v běžné výuce anglického jazyka jako něčeho velmi okrajového, co „nemusí zajímat všechny žáky“).

(SVO 4) Jak reagují žáci na anglicky psanou literaturu ve výuce anglického jazyka?

(TO 11) Byli/(Jsou) Vaši žáci zvyklí na používání anglicky psané literatury – v nějaké podobě – ve výuce anglického jazyka? Pokud ano, v jaké?

Také u této položky reagovali všichni respondenti obdobně: Podle většiny respondentů žáci nejsou ze základní školy na používání anglicky psané literatury příliš zvyklí.

(TO 12) Jak reagovali na literaturu, kterou jste do výuky zapojil/a Vy?

Také u této položky reagovali všichni respondenti obdobně: Všichni respondenti zde uváděli, že žáci reagují vesměs velmi pozitivně. Práce s literaturou je velmi baví.

Respondenti se zde v podstatě shodli, že zapojení anglicky psané literatury – a to i do běžné výuky anglického jazyka – je pro žáky určitým oživením a reagují na ni pozitivně. Zajímavým momentem, který se v odpovědích respondentů při popisu reakcí žáků na anglicky psanou literaturu objevil, bylo konstatování, že žáci si anglicky psanou literaturu čtou rádi a rádi vidí svůj pokrok, ovšem kriticky se vyjadřovali k některým velmi silně upraveným adaptovaným textům (pro nízké úrovně pokročilosti), kde často chybí humor a vtip, který žáci znají z českých překladů originálu, což způsobuje určité zklamání a odrazuje žáky od dalšího čtení. (Na druhou stranu, jak vyplývá z předchozích výsledků, většina respondentů méně upravené adaptované texty – pro vyšší úrovně – používá běžně.)

(SVO 5) Jaké jsou osobní postřehy respondentů?

(TO 13) Máte nějaký velmi pozitivní nebo naopak negativní zážitek či zkušenost, který se týká Vašeho používání anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka?

- A. Respondenti vlastně uvádějí pouze pozitivní příklady a zážitky (např. úspěch školní představení vytvořeného v rámci výuky anglického jazyka na základě četby literatury, velmi pěkné eseje, atd.)
- B. Respondenti uvádějí jak velmi pozitivní, tak také některé negativní zážitky (např. obtížný text bez dostatečného uvedení do tématu, atd.).

Tabulka č. 35 – Zkušenosti s používáním literatury ve výuce.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
A.	5	83%
B.	1	17%

U této položky je patrné, že většina respondentů hovořila spíše jen o svých pozitivních zážitcích s využíváním anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka. Jedním z důvodů může být samozřejmě fakt, že výzkumník nezískal dostatečnou důvěru respondenta. Hovořit o vlastních neúspěších – byť by se jednalo jen o zdánlivé neúspěchy, jelikož každá i sebelepší příprava na hodinu může u jedné třídy fungovat perfektně a u druhé vůbec – je poněkud problematické. Na druhou stranu, pokud je cizojazyčná literatura do výuky vhodně zapojena, výsledný efekt může být skutečně velmi pozitivní a bezesporu také dlouhodobý, což také vyplývá z výpovědí respondentů.

Shrnutí výsledků doplňujícího šetření

Z výsledků doplňujícího šetření vyplývá, že model semináře **Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ** lze s ohledem na reálnou vzdělávací praxi považovat za adekvátně sestavený. Model semináře, tedy jednotlivá témata i

nové metodické postupy mohou budoucím gymnaziálním učitelům anglického jazyka pomoci naučit se anglicky psanou literaturu vhodně zapojit do výuky anglického jazyka, jak s ohledem na specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury, tak vzhledem k intencím RVP G/ZV.

Z jednotlivých výpovědí respondentů bylo patrné, že v běžné výuce používají učitelé anglického jazyka anglicky psanou literaturu spíše jen omezeně (přestože RVP G/ZV i konkrétní ŠVP, zde poskytuje určité možnosti – viz kap. 2.3.1 a 2.3.2) a větší prostor je literatuře věnován v rámci specializovaných předmětů. Absolvování námi vytvořeného modelu semináře by respondentům bezesporu mohlo pomoci udělat si jasnější představu, co vlastně využívání cizojazyčné literatury ve výuce obnáší a jistě by jim také pomohlo zbavit se některých obav spojených právě s prací s literaturou ve výuce cizích jazyků, protože – jak jsme uvedli výše (viz kap. 1.2.4) – využívání literatury ve výuce není vyhrazeno pouze „odborníkům“ v dané oblasti a recepce literatury, ono postupné odhalování smyslu je proces zcela přirozený, který jistě sami při čtení literatury dobrovolně a naprosto samozřejmě podstupují, aniž by se při tom museli stát specialisty na daný literární text. Zároveň by jim absolvování modelu semináře pomohlo osvojit si různé praktické návyky spojené s používáním cizojazyčné literatury ve výuce (nácvik konkrétních metod a ukázky aktivit, atd. – viz popis modelu semináře kap. 5.1), což by jistě pomohlo odstranit určitou „nechuť“ k používání cizojazyčné literatury, která se u vyučujících cizích jazyků mnohdy objevuje z důvodů větší časové náročnosti na přípravu literárního textu pro výuku cizích jazyků plynoucí často z nedostatku zkušenosti s prací s literaturou, výše uvedené nejistoty či omezených podmínek konkrétní výuky a nároků, které práce s literaturou vyžaduje.

5.3 Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumu

Cílem celého výzkumu byla tedy tvorba a ověřování **didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury**. V první fázi výzkumu jsme nejprve v souladu s výše uvedenými literárněvědnými a lingvodidaktickými teoretickými východisky a zároveň v návaznosti na intence nových kurikulárních dokumentů pro daný stupeň škol sestavili model semináře s názvem **Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ** zaměřený na ověřování nových metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou vzhledem k intencím RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty

didaktiky anglicky psané literatury (a tedy na ověřování vlastního didaktického modelu). Ve druhé fázi výzkumu jsme se zaměřili na ověřování tohoto modelu semináře. Model semináře byl ověřován nejprve v akademickém roce 2007/2008 formou pilotáže a v následujícím akademickém roce 2008/2009 pak v rámci vlastního výzkumu. Ve stejném akademickém roce pak také proběhlo doplňující šetření na gymnáziích.

V souladu s principy akčního výzkumu jsme tedy nejprve na základě analýzy a komparace odborné literatury a dalších zdrojů, což vedlo ke konkretizaci základních teoretických východisek, vytvořili výše uvedený model semináře a následně pak tento model, respektive samotný didaktický model, ověřovali a prováděli sběr dat a informací, které jsme poté – po jednotlivých fázích výzkumu – vyhodnocovali a interpretovali. V návaznosti na jednotlivé výstupy jsme navrhovali různá alternativní řešení, a ty pak v rámci další fáze výzkumu opět implementovali a ověřovali s cílem o co největší zkvalitnění a zefektivnění daného didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury.

Jednotlivé výzkumné otázky, které jsme zformulovali v úvodu výzkumné části práce, se týkaly právě vlastní tvorby a ověřování tohoto didaktického modelu. Konkrétně se tedy jedná jak o otázky spojené s některými aspekty tvorby modelu semináře a nových metodických postupů, tak o problematiku implementace tohoto didaktického modelu ve výuce a celkovou reflexi modelu semináře. Na základě výstupů výzkumu a dat získaných v průběhu jednotlivých fází výzkumu se nyní pokusíme na naše výzkumné otázky odpovědět.

Otázka č. 1:

Jakých forem má vhodně metodicky využívaná anglicky psaná literatura nabývat ve výuce anglického jazyka jakožto zcela specifický a vzhledem k neustále novým možnostem recepce „neohraničený“ fenomén? Respektive, jakým způsobem či za použití jakých metodických postupů lze anglicky psanou literaturu zapojit do výuky anglického jazyka, abychom žáky vedli ke stanoveným jazykovým cílům a přitom respektovali specifičnost literatury.

Jak z výsledků pilotáže, tak z výsledků navazujícího vlastního výzkumu je patrné, že právě za použití námi navrhovaných **nových²⁰⁵ metodických postupů** pro práci s anglicky psanou literaturou vzhledem k intencím RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty

²⁰⁵ viz kap. 5.1.

didaktiky anglicky psané literatury **lze** anglicky psanou literaturu **zapojit** do výuky anglického jazyka při sledování jak stanovených jazykových cílů, tak při respektování její specifčnosti. Jedním ze zásadních teoretických východisek pro tvorbu těchto metodických postupů jsou totiž principy **recepční estetiky** (viz kap. 1.3.4) respektující literární text jakožto *zcela specifický a vzhledem k neustále novým možnostem recepce „neohraničený“ fenomén*.

Z výsledků obsahové analýzy seminárních prací studentů (absolventů výše uvedeného modelu semináře) spočívající ve zpracování literárního textu pro výuku anglického jazyka právě za použití nových metodických postupů jednoznačně opakovaně vyplývá, že – i přes menší obtíže způsobené zejména potřebou většího nácviku – byli studenti v nadpoloviční většině schopni anglicky psanou literaturu adekvátním metodickým způsobem zpracovat a připravit pro výuku anglického jazyka a přitom respektovat její specifčnost. Jinými slovy, jak ukazují výsledky výzkumu, studenti budou za použití těchto metodických postupů bezesporu schopni vést své budoucí žáky při práci s literárním textem od bazální úrovně k hlubšímu porozumění a zároveň rozvíjet jeho recepci (viz kap. 5.2.1 a 5.2.2). Obdobných výsledků pak bylo dosaženo také v rámci pozorování, kdy jsme při studentských prezentacích sledovali schopnost studentů si dané metodické postupy pro práci s cizojazyčnou literaturou osvojit a zejména pak tyto metodické postupy aplikovat na konkrétní literární texty (viz kap. 5.2.2). V neposlední řadě pak také výstupy doplňujícího šetření naznačují potřebu učitelů anglického jazyka, kteří takovýto seminář neabsolvovali, naučit se, či spíše osvojit si, vhodný způsob, jakým cizojazyčnou literaturu do výuky zapojit a odstranit určité obavy spojené s jejím vhodným zapojením, jakožto mnohovýznamového fenoménu (viz kap. 5.2.3).

Položíme-li si tedy znovu naši úvodní otázku, *jakých forem má vhodně metodicky využívaná anglicky psaná literatura nabývat ve výuce anglického jazyka, jakožto zcela specifický a vzhledem k neustále novým možnostem recepce „neohraničený“ fenomén*, naší odpovědí pak je, že literatura právě jako zcela specifický a díky různým a stále se proměňujícím možnostem recepce do jisté míry neohraničený fenomén, **může** ve výuce nabývat **různých forem**, ovšem **vždy** za použití **adekvátních a vhodných metodických postupů**, které budou tuto specifčnost respektovat. Z výsledků výzkumu vyplývá, že námi navrhované **nové metodické postupy vycházející z principů recepční estetiky Wolfganga Isera** toto kritérium **splňují**.

Otázka č. 2:

Jakým způsobem se projeví tato specifická literatura a specifické aspekty anglicky psané literatury jakožto literatury v cizím jazyce na výsledné podobě nových metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka, respektive na výsledné podobě didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury?

Jak jsme již uvedli výše, didaktický model pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury v sobě nutně spojuje **dvě základní roviny**, a to rovinu **literárněvědnou** a rovinu **lingvodidaktickou** (konkrétně didaktiku anglického jazyka). Také nové metodické postupy pro práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka jsou tedy **propojením těchto zásadních aspektů** a kromě respektování principů pro práci s cizojazyčným textem jako takovým je zde nutné vzít v úvahu také fakt, že jde o text literární, a respektovat jeho specifickou.

Tato nutná kombinace literárněvědné a lingvodidaktické složky vyplynula již v průběhu první fáze výzkumu, tedy samotné tvorbě modelu semináře. Nové metodické postupy tak na bázi postupů pro práci s cizojazyčným textem aplikují principy recepční estetiky a **respektují tak specifickou literatury**, ale také **specifické aspekty práce s cizojazyčným textem ve výuce cizích jazyků**. Z výsledků pilotáže i vlastního výzkumu je pak patrné, že tato kombinace (tj. naše pojetí nových metodických postupů pro práci s cizojazyčnou literaturou) je velmi příhodná a pro studenty, tedy budoucí učitele anglického jazyka, kteří jsou v rámci vlastní didaktické přípravy seznámeni se základními postupy pro práci s cizojazyčným textem, velmi dobře uchopitelná. Vyhodnocení a interpretace výsledků dotazníkového šetření i obsahové analýzy seminárních prací studentů potvrdila, že studenti jsou celkem bez větších obtíží schopni propojit a kombinovat různé postupy pro práci s cizojazyčným textem s principy recepční estetiky a vše aplikovat na literární text. Je ovšem také vhodné, pokud jsou principy recepční estetiky pro práci s cizojazyčným literárním textem prezentovány právě na bázi již známých postupů a technik (např. postup přes jednoduché bazální otázky týkající se faktických údajů a obecného porozumění k hlubší interpretaci, atd. – viz výsledky obsahové analýzy i dotazníkového šetření kap. 5.2.1 a 5.2.2). Na základě výsledků výzkumu pak byla výsledná podoba nových metodických postupů (tedy

samotné propojení výše uvedených rovin) dále upravována – konkrétně tedy bylo studentům poskytnuto více prostoru pro nácvik a jejich aplikaci na jednotlivé literární texty a některé aspekty této problematiky byly posíleny (je jim věnováno více času – viz sylabus LS 2007/2008 a upravený sylabus ZS 2008/2009 – viz kap. 5.2.1 a 5.2.3).

Pokud jde tedy o to, jakým způsobem se projevila specifičnost literatury a specifické aspekty anglicky psané literatury jakožto literatury v cizím jazyce na výsledné podobě nových metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka, respektive na výsledné podobě celého didaktického modelu, lze konstatovat, že se zde jedná o **vyváženou kombinaci a propojení dvou** v této otázce úzce propojených **oblastí**, a to sféry **didaktiky cizích jazyků** (konkrétně tedy didaktiky anglického jazyka) a **literární vědy**, přičemž z každé byly převzaty aspekty související s danou problematikou a byly propojeny ve fungující celek respektující jak specifické aspekty práce s cizojazyčným textem, tak také specifičnost literatury (viz sylabus ZS 2008/2009). Nelze tedy jednoznačně říci, která ze složek má převahu. Přestože se literárněvědná složka jeví jako dominantní v souvislosti s prací s literárním textem, nelze ve výuce cizích jazyků opominout ani aspekty lingvodidaktické a lze spíše hovořit o určitých situacích, kdy daná složka sehrává významnější úlohu, apod. (např. v souvislosti s úrovní jazykové pokročilosti).

Otázka č.3:

Lze tedy aplikovat principy recepční estetiky na anglicky psanou literaturu ve výuce anglického jazyka, abychom plnili intence RVP G/ZV a zároveň respektovali specifičnost literatury?

Již na základě úvodní analýzy nových kurikulárních dokumentů s ohledem na prvek cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků (viz kap. 2.3.1 a 2.3.2) lze konstatovat, že postavení a důraz na významnou úlohu cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků zde není nevýznamný. Srovnáme-li intence těchto dokumentů a základní principy recepční estetiky (viz kap. 1.3.2), jeví se **recepční estetika** jako jednoznačně **příhodný přístup**, který bezesporu žáky povede mimo jiné „k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního estetického vnímání“²⁰⁶.

²⁰⁶ Cílového zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (RVP ZV, s. 21).

Z výsledků obsahové analýzy seminárních prací studentů, dotazníkového šetření i pozorování studentských prezentací vyplývá, že po absolvování výše uvedeného modelu semináře je **většina** studentů **při aplikaci principů recepční estetiky** na literární text ve výuce cizích jazyků **schopna plnit intence RVP G/ZV** a propojit tak práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka za použití nových metodických postupů, respektujících specifičnost literatury s očekávanými výstupy těchto dokumentů. Z výsledků výzkumu je však také patrné, že se studenti a tedy budoucí učitelé a realizátoři rámcových vzdělávacích programů **stále necítí** s těmito dokumenty **dostatečně seznámeni** (viz kap. 5.2.1 a 5.2.2). Přestože **principy recepční estetiky jsou v souladu s intencemi nových kurikulárních dokumentů** a mohou tak vést k jejich plnění, pro skutečné naplnění očekávaných výstupů těchto dokumentů bude v přípravě budoucích učitelů potřeba tuto složku posílit.

Otázka č.4:

Do jaké míry budou studenti Pedagogické fakulty UK Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ, tedy budoucí učitelé na gymnáziích po absolvování specializovaného semináře Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ schopni tento didaktický model aplikovat, tedy do jaké míry budou umět anglicky psanou literaturu adekvátně metodicky zpracovat a začlenit do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a také v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury?

Tato závěrečná otázka je také jednou z **hlavních výzkumných otázek celé naší práce**. Jedná se v podstatě o to, zda námi navrhovaný didaktický model pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, který jsme ověřovali v podobě námi vytvořeného specializovaného semináře s názvem **Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ** je skutečně efektivní a funkční a splnili jsme tak námi zvolený cíl celé práce a přispějeme tak také k rozvoji didaktiky anglického jazyka s ohledem na problematiku recepce literatury a specifičnosti práce s cizojazyčnou, tedy anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka.

Na základě jednotlivých výsledků výzkumu (dotazníkového šetření, obsahové analýzy studentských seminárních prací i pozorování) lze konstatovat, že studenti po

absolvování výše uvedeného modelu semináře **byli schopni tento didaktický model aplikovat** a bez větších obtíží tedy skutečně do značné míry byli **schopni anglicky psanou literaturu adekvátně metodicky zpracovat a začlenit do výuky anglického jazyka** (v rámci semináře i seminárních prací) **v intencích RVP G/ZV** a také **v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury**. Z výzkumu ovšem také vyplynulo, že pokud jde o vlastní aplikaci a skutečně vhodné zapojení principů recepční estetiky na literární text ve výuce cizích jazyků, je potřeba poskytovat studentům vždy dostatečný prostor pro nácvik a větší vhled do této problematiky. Jak jsme uvedli výše, také v souvislosti s novými kurikulárními dokumenty je nutné dávat studentům dostatek příležitostí s těmito dokumenty pracovat a je nutné více je s nimi seznámit již v průběhu vlastního studia na Pedagogické fakultě. V neposlední řadě, zejména výsledky vlastního výzkumu ukázaly, že je vhodné, pokud jsou studenti před seznámením s principy recepční estetiky pro aplikaci na cizojazyčný literární text ve výuce cizích jazyků již dostatečně vybaveni z hlediska základních metod a principů ve výuce cizích jazyků, tedy pokud již předtím absolvovali základní didaktickou přípravu v rámci oborové (i předmětové) didaktiky a zařazovat tak tento specializovaný seminář až v samotném závěru jejich studia (viz kap. 5.2.1 a 5.2.2). Také z výsledků doplňujícího šetření je patrné, že by tento didaktický model mohl učitelům anglického jazyka skutečně pomoci udělat si jasnější představu, jak cizojazyčnou literaturu ve výuce cizích jazyků adekvátně využívat, vlastní výuku tak obohatit a zbavit se některých obav s touto problematikou evidentně spojených (viz kap. 5.2.3).

6 Závěr

Celý vzdělávací systém v České republice, ale i celkové pojetí učitelské profese prochází v současné době v souladu s měnícími se společenskými, kulturními i hospodářskými požadavky a celkovými změnami naší společnosti určitou proměnou. Výsledky této transformace se odráží jak v konkrétní podobě nového vzdělávacího systému, kde se otevírá více prostoru pro vlastní participaci škol, a tedy i učitelů, na tvorbě kurikulárních dokumentů a zvyšuje se tak jejich autonomie i odpovědnost za kvalitu vzdělání, tak také v celkové koncepci a přístupu k vzdělávání jako takovému, kdy je důraz kladen především na komplexní rozvoj žáka a narůstá i význam vzdělání pro kvalitu lidského života, což se odráží nejen v dnes tolik frekventovaných pojmech jako je „společnost vědění“, „znalostní ekonomika“ či „celoživotní učení“, ale i v běžném životě, kde je kvalita našeho vzdělání často spojována s naší úspěšností, schopností zapojení se do společnosti, a tedy celkovým pocitem určité životní pohody a spokojenosti.

Tato proměna českého vzdělávacího systému se samozřejmě nevyhnula ani oblasti cizích jazyků. Naopak, právě vzdělávání a znalost cizích jazyků se v současné době – příznačně potřebou neustálé a žádnými hranicemi neomezované komunikace – jeví jako klíčová. Ovšem z jazykového vzdělávání není vyloučen ani fenomén literatury, jejíž význam pro komplexní rozvoj lidské bytosti je nezpochybnitelný, což je také zakotveno v nových kurikulárních dokumentech. Nové výzvy v oblasti výuky cizích jazyků právě v souvislosti s vhodným zapojením cizojazyčné, konkrétně tedy anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka při respektování specifických aspektů práce s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků a zároveň v souladu s intencemi nových kurikulárních dokumentů, tak byly tématem této práce.

V teoretické části práce jsme nejprve provedli kritickou reflexi základních konceptů úlohy literatury ve vzdělávání s ohledem na téma celé práce, objasnili jsme problematiku mnohovýznamovosti a interpretace literatury jakožto zcela specifického fenoménu a v rámci literárněvědného kontextu jsem vymezili, které konkrétní směry se staly jedním z teoretických východisek celé práce. Následně jsme se zaměřili na postavení samotné literatury ve výuce cizích jazyků, ukázali proměny tohoto postavení a provedli kritickou reflexi hlavních metodických směrů právě s ohledem na zapojení literatury do výuky. V souvislosti s objasněním současné pozice literatury ve výuce cizích jazyků byla také představena kurikulární reforma a její výstupy jako jedno z významných teoretických východisek práce, s čímž také souvisí provedená podrobná analýza nových kurikulárních

dokumentů opět s ohledem na zastoupení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků a následná komparace nových a původních učebních dokumentů se zaměřením na aspekt literatury ve výuce cizích jazyků. V poslední kapitole teoretické části práce jsme pozornost věnovali problematice čtení a literárního textu, nesporně také úzce související s otázkou cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků. Nejdříve jsme se zaměřili na čtení jakožto receptivní dovednost, vysvětlili celý tento proces, jeho jednotlivé druhy i úskalí s ohledem na téma celé práce. Poté jsme uvedli otázku samotného textu ve výuce cizích jazyků, představili základní typologii, kriteria výběru, základní principy pro práci s literárním textem a provedli i kritickou reflexi adaptovaných literárních textů ve výuce cizích jazyků.

Jinými slovy, v rámci tří hlavních kapitol teoretické části jsme představili a objasnili tři základní teoretická východiska celé práce, které tedy s ohledem na její zaměření doslova tvoří složka literárněvědná (zejména tedy recepční estetika Wolfganga Isera), dále výstupy kurikulární reformy s ohledem na postavení cizojazyčné literatury ve výuce cizích jazyků (konkrétně tedy RVP G/ZV a jejich intence neboli nové kurikulární dokumenty a výsledky analýzy a komparace těchto a původních dokumentů s ohledem na zapojení cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků), což úzce souvisí s posledním teoretickým východiskem a tedy složkou lingvodidaktickou (konkrétně opět didaktikou anglického jazyka) týkající se problematiky čtení a literárního textu ve výuce cizích jazyků.

V metodologické části práce jsme na základě předchozí analýzy a komparace různých zahraničních i domácích odborných zdrojů z dané oblasti formulovali samotný výzkumný problém celé práce a základní výzkumné otázky, které se tedy týkaly různých aspektů a vůbec celé tvorby a ověřování didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury. V rámci objasnění současného stavu řešení této tematiky jsme provedli zdůvodnění výzkumu, vysvětlili jeho účel a představili jeho výstupy, přičemž jsme poukázali na nutnost vytvořit tento chybějící výše uvedený didaktický model pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v souladu s novými kurikulárními dokumenty i specifickými aspekty literatury, který by následně pomohl budoucím učitelům anglického jazyka jednak vést žáky k očekávaným výstupům a klíčovým kompetencím danými novými kurikulárními dokumenty, ale zároveň také vhodným způsobem zohledňujícím specifické aspekty cizojazyčné literatury zapojit anglicky psanou literaturu do výuky anglického jazyka. S ohledem na cíl celé práce jsme vytvořili projekt výzkumu, popsali jeho organizaci a průběh a zdůvodnili i výběr a použití konkrétních metod.

V empirické části práce jsme se zaměřili nejprve na tvorbu a následně na ověřování výše uvedeného didaktického modelu. V první fázi jsme tedy nejdříve v souladu s literárněvědnými a lingvodidaktickými teoretickými východisky a zároveň v návaznosti na intence nových kurikulárních dokumentů vytvořili a popsali model semináře s názvem Didaktika anglicky psané literatury pro studenty Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ zaměřený na ověřování nových metodických postupů pro práci s anglicky psanou literaturou ve výuce anglického jazyka vzhledem k intencím RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, tedy na ověření vlastního didaktického modelu. Ve druhé fázi jsme tento model semináře ověřovali, a to nejdříve formou pilotáže a v následujícím akademickém roce pak vlastním výzkumem. Celý výzkum byl zakončen doplňujícím šetřením na gymnáziích. Jednotlivé výsledky jsme vyhodnocovali a interpretovali s ohledem na cíl celé práce a na závěr empirické části jsme na základě výstupů výzkumu a získaných dat odpověděli na výzkumné otázky, přičemž jsme potvrdili, že výše uvedený **didaktický model vycházející z principů recepční estetiky Wolfganga Isera, spojující v sobě takto literárněvědnou rovinu s rovinou lingvodidaktickou, je vyváženou kombinací** těchto složek, který nejenže **plní intence RVP G/ZV**, ale zároveň **respektuje specifické aspekty anglicky psané literatury jakožto mnohovýznamového fenoménu** a současně **literatury v cizím jazyce** ve výuce anglického jazyka. Výsledky výzkumu také prokázaly, že **studenti Pedagogické fakulty UK Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ, tedy budoucí učitelé anglického jazyka** na gymnáziích, **jsou po absolvování specializovaného semináře schopni tento didaktický model aplikovat** a jsou tedy schopni anglicky psanou literaturu adekvátně metodicky zpracovat a začlenit do výuky v intencích RVP G/ZV a také v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury. Jedním z praktických výstupů celého výzkumu je tak bezesporu i výše uvedený **model specializovaného semináře**.

Pokud jde tedy o námi stanovený cíl celé práce spočívající právě ve vhodném a fungujícím propojení výše uvedené literárněvědné roviny poskytující teoretická východiska pro práci s literaturou (konkrétně tedy recepční teorie Wolfganga Isera) a roviny lingvodidaktické (konkrétně tedy didaktiky anglického jazyka) směřující k získávání komunikativní kompetence v daném jazyce a v návaznosti na nové kurikulární dokumenty, vytvoření didaktického modelu pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, byl tento cíl bezesporu splněn. Na druhou stranu však **nelze tento didaktický model považovat** za nějaký jednou pro vždy daný a zcela **rigidní sled izolovaných technik nebo instrukcí**, který má být jako určitý

„vzorec“ přikládán na jakýkoli literární text s očekáváním podobného či naprosto shodného výsledku u různých čtenářů. Právě s ohledem na fakt, že při práci s literaturou vstupujeme do oblasti, kde „důležité není ani tak poznání jako spíše poznávání, jeho nekonečnost, korespondující s nekonečnou pestrostí a mnohotvárností světa, jehož model literatura představuje“²⁰⁷ je nutné také tento didaktický model – a tedy i jednotlivé metodické postupy pro práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků tvořící jeho podstatu – chápat jako určitý **návod či souhrn zásadních aspektů dané problematiky, které je potřeba respektovat** a být s nimi **při práci s literárním textem ve výuce cizích jazyků** obeznámen. Tento model pak obdobně jako receptce literárního textu může při respektování výše uvedených zásadních aspektů pro práci s literárním textem ve výuce cizích jazyků nabývat různých forem, může být upravován a proměňovat se s ohledem na konkrétního čtenáře a literární text, se kterým právě pracujeme, či s ohledem na dané podmínky výuky cizích jazyků. Jedině takto může být opravdu efektivní a jedině takto skutečně **přispívá k rozvoji didaktiky anglického jazyka s ohledem na problematiku receptce literatury a specifickou práci s cizojazyčnou literaturou ve výuce cizích jazyků**, což je prvek v této oblasti dosud ne příliš zkoumaný a pomocí tohoto didaktického modelu jistě dobře uchopitelný.

Jak ukazují výsledky výzkumu, tento didaktický model a konkrétně tedy vlastní model specializovaného semináře, vytvořený za účelem ověřování výše uvedených nových metodických postupů, lze bezesporu považovat za **vhodné doplnění přípravy budoucích učitelů anglického jazyka**, které jim pomůže udělat si jasnější představu, jak anglicky psanou literaturu vhodně zapojit do výuky anglického jazyka, a to jak v souladu s novými kurikulárními dokumenty, tak s ohledem na její specifickou. Model specializovaného semináře by tak v budoucnu jistě mohl doplnit nabídku kurzů pro budoucí gymnaziální učitele anglického jazyka a stát se trvalou součástí kompletní přípravy studentů pedagogických fakult.

V úvodu naší práce jsme si vytyčili cíl spočívající v nalezení odpovídajícího řešení, jak cizojazyčnou – konkrétně tedy anglicky psanou literaturu – vhodně a adekvátně zapojit do výuky anglického jazyka, jak s ohledem na očekávané výstupy a cíle nových kurikulárních dokumentů, tak v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury, tedy specifickými aspekty práce s literaturou jakožto mnohovýznamovým fenoménem a zároveň literaturou v cizím jazyce ve výuce cizích jazyků. Na základě

²⁰⁷ NEZKUSIL, cit. 3, s. 79.

komparace a analýzy zásadních rovin souvisejících s touto problematikou jsme tak nejprve vytvořili a následně pak ověřili didaktický model pro adekvátní metodické zpracování a začlenění anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka v intencích RVP G/ZV a v souladu se specifickými aspekty didaktiky anglicky psané literatury. Přestože se jedná jen o určitý základní návod či souhrn zásadních aspektů této tematiky, je to bezesporu cesta vedoucí nejen ke skutečně vhodnému a kvalitnímu zapojení anglicky psané literatury do výuky anglického jazyka, ale díky učitelům dostatečně seznámeným s tímto didaktickým modelem a takto zbaveným svých předchozích nejistot a obav, je to také krok vedoucí k nepochybně mnohem častějšímu využívání anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka a následně tedy i k posilování role literatury v životě žáka, což jednoznačně přispívá k jeho komplexnímu rozvoji. Vždyť pokaždé, když otevřeme knihu „*nečteme nikdy knihu. Čteme v knize sebe: buď abychom se objevovali, nebo abychom se opravovali.*“²⁰⁸

²⁰⁸ Romain Rolland.

Bibliografie:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-26038-1.
- BALDICK, Ch. *The Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-920827-2.
- BASSNETT, S, a GRUNDY, P. *Language through Literature. Creative Language Teaching through Literature*. Harlow: Longman, 1993. ISBN 0-582-07003-1.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- CARROLI, P. *Literature in Second Language Education. Enhancing the Role of Texts in Learning*. London: Continuum, 2008. ISBN 978-0-8264-9916-5.
- CARROLI, P. 'World in a text, words in context – Learners' experiences of L2 literature'. [on-line], [cit. 30. dubna 2006]. Dostupné na World Wide Web: <[http://www.uni-
duisburg.de/FB3/SILFI/SILFI2000/abstracts/papers/Caroli_co023.html](http://www.uni-duisburg.de/FB3/SILFI/SILFI2000/abstracts/papers/Caroli_co023.html)>.
- CARTER, R. a LONG, M. N. *Teaching Literature*. Harlow: Longman, 1991. ISBN 0582-74628-0.
- COLLIE, J. a SLATER, S. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. ISBN 0-521-31224-8.
- COOK, G. *Discourse and Literature*. London: Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-437185-9.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Pražská imaginace, 1997. ISBN 80-7110-183-4.
- DRABBLE, M. a STRINGER, J. (eds.). *The Concise Companion to English Literature*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-921492-1.
- DUFF, A. a MALEY, A. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442576-6.
- EAGLETON, T. *Literary Theory – An Introduction*. Oxford : Basil Blackwell, 1983. ISBN 0-631-13258-9.
- ELT Journal* [online]. Oxford University Press, 1973- [cit. 20. června 2009]. Čtvrtletník. Dostupné na Internetu: <<http://eltj.oxfordjournals.org/>>. ISSN 1477-4526.
- GAIRNS, R. a REDMAN, S. *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. ISBN 0-521-31709-6.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

- GRABE, W. a STOLLER, F. L. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education, 2002. ISBN 978-0-582-36995-5.
- GRELLET, F. *Developing Reading Skills. A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. ISBN 0-521-28364-7.
- GREENALL, S. a SWAN, M. *Effective Reading. Reading Skills for Advanced Students*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. ISBN 0-521-31760-6.
- GRMELOVÁ, A. „Přínos současné literární vědy pro výuku didaktiky literatury“ (přednášky kurzu doktorského studia na katedře anglického jazyka a literatury, UK PedF v Praze v roce 2007).
- GRMELA, J. a GRMELOVÁ, A. *Theory of Literature for Students of English: An Introduction*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 1978.
- HART, J. D. a LEININGER, P.W. *The Oxford Companion to American Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1995. ISBN 978-0195065480.
- HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- HŘÍBKOVÁ, R. Umělecký text ve výuce cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 1999/2000, roč. 43, č.3, s. 80-81.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha:Academia,2006. ISBN 80-200-1213-3.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*.Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- INGARDEN, R. *Umělecké dílo literární*. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0104-4.
- ISER, W. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980. ISBN 0-8018-2371-4.
- ISER, W. *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Becket*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978. ISBN 0-8018-2150-9.
- JANKOVIČ, M. *Cesty za smyslem literárního díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1013-2.
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J. a ŠVEC V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s.51-67.
- Journal of Adolescent & Adult Literacy* [online]. International Reading Association, Inc., 1995- [cit. 21. září 2009]. Osmkrát ročně. Dostupné na Internetu: <<http://www.reading.org/General/Publications/Journals/JAAL.aspx>> . ISSN 1081-3004.
- KOSTELNÍKOVÁ, M. Práce s literaturou při výuce cudzích jazykov. *Cizí jazyky*, 1998/99, roč. 42, č. 7 – 8, s. 121 – 122.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1993. ISBN 0-19-437187-5.

KUČERA, P. Multidisciplinární komunikace a problémy interpretace cizojazyčného uměleckého díla. In *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků, November 2000 Prague*. Praha: PedF UK, 2000, s. 51-56.

KYLOUŠKOVÁ, H. Literární komunikace ve výuce cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 2009/2010, roč. 53, č. 3, s. 85-88.

LAZAR, G. *Literature and Language. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. ISBN 978-0-521-40651-2.

LEE, R. (ed.). *Other Britain, Other British. Contemporary Multicultural Fiction*. London: Pluto Press, 1995. ISBN 0-7453-0646-2.

LENČOVÁ, I. *Literárny text v cudzojazyčnej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005. ISBN 80-8083-134-3.

LIGHTBOWN, P. M. a SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006. ISBN 978-0-19-42224-6.

LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0720-5.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha: VÚP, 2007 ISBN 978-80-87000-13-7

MCNIFF, J. a WHITEHEAD, J. *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge, 2002. ISBN 0-415-21994-9.

MCNIFF, J. a WHITEHEAD, J. *All You Need to Know About Action Research*. London: SAGE Publications, 2006. ISBN 1-4129-0805-1.

Metodický portal RVP. Portal vzdělávání. [online], [cit. 3. srpna 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.rvp.cz/>>.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. Osobnost a dílo J.A. Komenského. *Cizí jazyky*, 1991/1992, roč. 35, č. 4, s. 101 – 104.

MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z poetiky*. Praha: Odeon, 1982.

MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966.

Národní Lisabonský program 2005 – 2008 .Národní program reformy České republiky. [online], říjen 2005 [cit. 12. června 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=9338>>.

- NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a třídy víceletých gymnázií) Z praxe pro praxi*. Praha: Pedf UK, 2004. ISBN 80-7290-160-5.
- NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 2003, r. 53, č. 3., s. 300 – 308.
- NUTTALL, Ch. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann, 1982. ISBN 0-435-28973-X.
- Pilot G/GP. Tvorba a ověřování pilotních ŠVP na vybraných gymnáziích*. [online], [cit. 12. srpna 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.pilotg-gp.cz/>>.
- Penguin Readers*. [online], [cit. 30. září 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.penguinreaders.com/teachers-main.html>>.
- PEPRNÍK, M. *Směry literární interpretace XX. století (texty, komentáře)*. Olomouc: FF UP, 2000. ISBN 80-244-0141-X.
- PERCLOVÁ, R. Čtení s porozuměním – interakční proces. *Cizí jazyky*, 1996/97, r. 40, č. 3-4, s. 42 – 43.
- PROCHÁZKA, M. *Literary Theory – An Historical Introduction*. Praha: Karolinum UK, 2008. ISBN 978-80-246-1479-3.
- PROCHÁZKA, M.; QUINN, J.; ULMANOVÁ, H. a RORABACK, E.S. *Lectures on American Literature*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1384-0.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-86078-50-2.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání – pilotní verze*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 80-87000-02-1.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. [online]. VÚP Praha, 2007 [cit. 3. srpna 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>>.
- RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 1992. ISBN 0-415-06414-7.

Reading Research Quarterly [online]. International Reading Association, Inc., 1982- [cit. 21. září 2009]. Čtvrtletník. Dostupné na Internetu: <<http://www.reading.org/general/Publications/Journals/RRQ.aspx>>. ISSN: 0034-0553.

RULAND, R. a BRADBURY, M. *Od puritanismu k postmodernismu: Dějiny americké literatury*. Praha: Mladá Fronta, 1991. ISBN 80-204-0586-0.

Seznam přednášek na UK – pedagogická fakulta ve studijním roce 2004/2005. Praha: UK PedF, Regleta, 2004.

SHOWALTER, E. *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. ISBN 0-631-22624-9.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SPIPKOVÁ, V. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 338-348.

SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001 [cit. 3. srpna 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>.

Standard základního vzdělávání. Věstník MŠMT ČR, roč. 51, sešit 9, září 1995. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-602-6.

Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu. Věstník MŠMT ČR, roč. 52, sešit 4, duben 1996. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-603-4.

STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-175-X

STŘÍBRNÝ, Z. *Dějiny anglické literatury 1., 2.* Praha: Academia, 1987.

ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TADLICOVÁ, E. Literární text vo vyučování anglického jazyka. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5 – 6, s. 193 – 196.

THORNBURY, S. *An A-Z of ELT. A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan, 2006. ISBN 978-1-4050-7063-8.

Učební dokumenty pro gymnázia. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-659-X.

Učební osnovy - Anglický jazyk, ŠVP Gymnázia Jana Keplera v Praze 6.

Učební osnovy - Anglický jazyk, ŠVP Gymnázia Oty Pavla v Praze 5.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J.; *Podstata, kontext a cíle kurikulární reformy*. Rukopis, 2006.

VAŠUTOVÁ, J. a MARINKOVÁ, H. *Rámcové a školní vzdělávací programy: Teoretická reflexe*. Referát přednesený na mezinárodní konferenci Škola očami dnešního světa. Prešov, 29. – 30.6. 2005.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF, 2002. ISBN 80-7290-100-1.

Výzkumný záměr 2007 – 2013. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. [online], [cit. 8. února 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=230>>.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl, 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2 (1. díl), ISBN 80-7315-083-2 (2. díl).

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WELLEK, R. *Teorie literatury*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-7198-150-8.

ZIMA, P. V. *Literární estetika*. Olomouc: Votobia, 1998. ISBN 80-7198-329-2.