

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav anglického jazyka a didaktiky

Didaktika konkrétního jazyka, Filologie

Mgr. Olga Vraštilová, M.A.

Využití dětské literatury při výuce angličtiny na základní škole

Using Children's Literature in Teaching English at Elementary
Schools

Disertační práce

vedoucí práce – Prof. PhDr. Bohuslav Mánek, CSc.

2014

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

27. 3. 2014

Na tomto místě chci poděkovat svému školiteli Prof. PhDr. B. Mánkovi, CSc. za cenné rady a podporu při tvorbě práce a všem učitelkám, žákům a školám, díky nimž se mohly realizovat výzkumné části této práce. Upřímné poděkování patří i celé mé rodině za neutuchající trpělivost, podporu a pochopení.

Abstrakt práce

Předkládaná disertační práce se zabývá problematikou dětské literatury a možností jejího využití ve výuce cizího jazyka na základní škole. Zasazuje zkoumanou problematiku do rámce českých kurikulárních dokumentů a výchovně-vzdělávacího procesu, charakterizuje dětskou literaturu z historické a žánrové perspektivy, popisuje řečovou dovednost čtení ve výuce cizímu jazyku a zabývá se postavením literárního textu a plánování vyučovací hodiny s literárním textem v cizojazyčné výuce. Pozornost věnuje rovněž dětské literatuře v pregraduální přípravě učitelů. Cílem práce je zjistit, jak je dětská literatura využívána ve výuce cizímu jazyku na základní škole, zda ji používají současné učebnice, jak na problematiku nahlíží praktikující učitelé i studenti učitelství, ale i jaké možnosti využití dětská literatura v procesu cizojazyčné výuky nabízí.

Výzkumná šetření provedená dotazníkovou formou, náslechy, vlastní pilotáží a obsahovou analýzou učebnice prokazují, že se literatura pro děti a mládež objevuje jak v učebnicích základních škol, tak i ve výuce cizímu jazyku. Vzhledem k vysokému procentu nekvalifikovaných učitelů angličtiny v praxi je však i problematika využití literárního textu ve výuce cizímu jazyku interpretována intuitivně. Šetření prokázala, že praktikujícím učitelům chybí metodika práce s literárním textem ve výuce cizímu jazyku, čtenářské soutěže pro žáky základních škol, ale i např. dostatečný přehled o dostupných materiálech pro konkrétní jazykové úrovně a věkové kategorie na českém trhu. Z těchto zjištění vycházejí závěry pro praxi, které směřují např. k doškolení praktikujících učitelů v dané problematice, posunu od hlasitého čtení ve prospěch tichého čtení v hodinách cizího jazyka nebo k systematictějšímu přístupu k didaktice literárního textu v pregraduální přípravě učitelů.

Klíčová slova: literatura pro děti a mládež, literární text, řečové dovednosti, vyhledávací čtení, didaktika literatury

Abstract of the thesis

The dissertation thesis deals with the problem of using children's literature in teaching foreign languages at elementary schools. It frames the topic by Czech curricular documents and constituents of the teaching-learning process, provides a historical survey and lists the genres of the children's literature. It characterizes the skill of reading in foreign language teaching and deals with the position of the literary text and lesson planning with children's literature within the foreign language teaching process. Attention is also paid to children's literature as the constituent of the pre-service teacher training. The aim of the thesis is to find out whether children's literature is used in foreign language teaching at elementary schools, whether contemporary textbooks use it, how it is perceived by in-service and pre-service teachers and last but not least what children's literature in the teaching-learning process of foreign languages has to offer. Research tools used for the purposes of the thesis were questionnaires, observations, specially prepared teaching materials based on literary texts and analysis of a textbook.

The research proved that children's literature is used both by contemporary textbooks and by teachers in the foreign language education process. Since there is relatively high proportion of unqualified English teachers at elementary schools, the problem of the usage of children's literature in teaching foreign languages is perceived rather intuitively. The research proved that in-service teachers suffer from the complete absence of methodology for using literary texts in foreign language teaching, lack of reading contests for their pupils but also from an insufficient awareness of reading materials for particular language level and age available on the Czech market. These findings lead to the conclusions that further education of in-service foreign-language teachers in the field of this problem is required together with the shift from loud to silent reading within language lessons. Last but not least it signals that more systematic approach to the didactics of literary texts for pre-service foreign-language teachers is needed.

Key words: **children's literature, literary text, reading skills, scanning, didactics of literature**

Obsah

Úvod	8
1 Český systém základního školství	15
1.1 Kurikulární dokumenty	15
1.2 Klíčové kompetence a vzdělávací oblasti	16
1.3 Vzdělávací oblast <u>Jazyk a jazyková komunikace</u>	17
1.3.1 Literární text ve vzdělávací oblasti <u>Jazyk a jazyková komunikace</u>	18
2 Výchovně-vzdělávací proces a jeho složky	21
2.1 Učitel	22
2.2 Žák – psychologické charakteristiky jednotlivých věkových kategorií	25
2.3 Učebnice	29
2.4 Metody a formy práce	31
2.5 Učivo	34
2.6 Motivace	35
3 Dětská literatura	38
3.1 Vymezení pojmu dětská literatura	38
3.2 Dítě a dětská literatura v historické perspektivě	42
3.3 Žánry dětské literatury	46
3.4 Funkce dětské literatury	48
4 Řečová dovednost čtení v cizojazyčné výuce	49
4.1 Čtení ve vyučování a učení se cizímu jazyku	49
4.2 Čtenářské strategie	54
4.3 Text ve výuce a učení cizímu jazyku	56
4.4 Čtenářská gramotnost	58
4.5 Čtení a rozvoj kritického myšlení žáků	60
5 Využití dětské literatury ve výuce angličtiny	63
5.1 Co je literární text	
5.2 Literární text v jazykovém vzdělávání	64
5.2.1 Literární text v jazykovém vzdělávání pohledem teoretiků cílového jazyka	65
5.3 Role literatury v cizojazyčném vzdělávání	68

5.4	Učitel a žák v práci s literárním textem	70
5.5	Motivace ke čtení a práci s literárním textem	71
5.6	Nepovinné čtení a formování úspěšného čtenáře dětské literatury	71
5.7	Volba literárního textu	74
5.8	Plánování hodiny s literárním textem	76
6	Dětská literatura v pregraduální přípravě učitelů	80
7	Dotazníková šetření	85
7.1	Dotazníkové šetření na základních školách	86
7.1.1	Diskuse výsledků první části dotazníku	93
7.1.2	Diskuse výsledků druhé části dotazníku	100
7.1.3	Diskuse výsledků třetí části dotazníku	102
7.2	Dotazníková sonda u studentů učitelství angličtiny	103
7.2.1	Diskuse výsledků dotazníkové sondy u studentů učitelství	109
8	Pilotáž hodin s literárním textem na základní škole	110
8.1	Pilotáž výukového materiálu v 5. ročníku – 1. hodina	110
8.2	Pilotáž výukového materiálu v 5. ročníku – 2. hodina	113
8.2.1	Vyhodnocení písemného úkolu	116
8.3	Pilotáž výukového materiálu v 9. ročníku – 1. hodina	116
8.3.1	Vyhodnocení pracovního listu	119
8.4	Pilotáž výukového materiálu v 9. ročníku – 2. hodina	119
8.5	Reflexe na realizaci hodin ve výuce na základní škole	121
9	Hospitace ve výuce cizího jazyka – práce s literárním textem	122
9.1	Hospitace hodiny na ZŠ Úprkova	122
9.2	Hospitace hodiny na ZŠ Jiráskovo náměstí	127
9.3	Nestrukturovaný rozhovor po 2. hospitaci	132
10	Obsahová analýza učebnice <i>Project</i> – dovednost čtení	134
11	Závěry pro praxi	142
	Závěr	149
	Résumé	155
	Bibliografie	158
	Seznam příloh	170
	Přílohy	171

ÚVOD

Vstupem do Evropské unie (EU) stala se naše země členem mnohonárodnostního společenství. Mnohonárodnost znamená i mnohojazyčnost a nese s sebou nutnost společného komunikačního prvku. Přes všechny původní záměry stala se tímto komunikačním prostředkem angličtina. Angličtina je také jazykem mezinárodní komunikace v celém současném globálním a dynamicky se rozvíjejícím světě. S nutností obstát v tomto prostředí samozřejmě nedílně souvisí schopnost aktivní komunikace v tomto jazyce.

Tato nutnost se v prostředí naší země odráží ve školské reformě, která měla přinést zásadní změny v obsahu i cílech vzdělávání. Dvoustupňové kurikulum (programy na státní a školní úrovni pro jednotlivé typy škol) tak přináší školám možnost podílet se na tvorbě vlastního kurikula. V souvislosti s potřebou dorozumění se na mezinárodní úrovni dochází v rámci této reformy i k postupnému posilování výuky cizích jazyků. Pozornost je rovněž zaměřena na kvalifikaci učitelů a jejich přípravu. Preferovaným cizím jazykem se stává angličtina. Od dříve široce používané a pro komunikaci poněkud těžkopádné gramaticko-překladové metody se ve výuce angličtiny extenzívně přechází ke komunikativnímu přístupu a posilována je příprava ke komunikaci a dorozumění se. Ukazuje se však, že pouze komunikativnost nestačí. Na důležitosti nabývá schopnost pracovat s textem, vyhledat v něm potřebné informace a umět s nimi dále nakládat. Naléhavost této skutečnosti a neodpovídající reálná situace v mnoha zemích EU vedla k šetřením, která od roku 2000 provádí program PISA (*Program for International Student Assessment*) ve tříletých cyklech. Srovnáním po sobě jdoucích šetření vyvstala naléhavá potřeba řešit upadající čtenářskou gramotnost v mnoha zemích EU, Českou republiku nevyjímaje.

PISA zkoumá tři okruhy dovedností: získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu. Pro první dvě dovednosti se čtenář obrací přímo do textu, třetí dovednost zkoumá i schopnost zapojení předchozí čtenářovy zkušenosti nebo schopnost hledání souvislostí. Výsledky průběžných hodnocení mezi lety 2000 a 2009, kdy prokazatelně tyto dovednosti u českých školáků zaznamenaly propad, zalarmovaly širokou veřejnost i média v naší zemi k propagaci četby, čtení a čtenářských dovedností. Výsledky šetření PISA z roku 2000 dokládají, že „úroveň čtenářských dovedností souvisí více se čtenářskou angažovaností (zahrnující postoje, zájmy a zvyky) než se socioekonomickým statusem.“¹

Shrnutí šetření PISA z roku 2012 uvádí, že kromě čtenářské gramotnosti je důležitá i tzv. čtenářská angažovanost, do které patří mj. i motivace a zájem o čtení.² Výzkumy PIRLS

¹ PISA Koncepční rámec čtenářské gramotnosti. (online), s. 6

² Ibid, s. 8

(*Progress in International Reading Literacy Study*) prokázaly, že nejlepší úroveň čtenářské gramotnosti mají země, které ve výuce jazyka častěji používají literární texty. Prokazuje se tak spojitost úrovně čtenářské gramotnosti s využíváním literárních textů v hodinách jazyků.

Využití literatury v procesu vyučování jazykům se tak stává stále diskutovanějším tématem. V mateřském jazyce je literární složka samozřejmostí – je zastoupena literární výchovou jako jednou ze složek komplexního pojetí jazyka. V cizojazyčné výuce na základní škole už k takovému členění nedochází a literatura v tomto edukačním procesu nemá tak samozřejmé zastoupení, jako v mateřštině.

Neméně důležitým fenoménem jsou i metody práce s literárním textem. Ty by měly být nedílnou součástí pregraduální přípravy učitelů, aby do praxe přicházel dobře informovaný učitel, který umí s literárním textem ve výuce jazyka pracovat. Dalším aspektem této problematiky je učebnice a nabídka různorodé práce s textem, kterou skýtá.

Teoretická východiska práce a stav zkoumané problematiky

Otázka využití dětské literatury (uměleckého textu) ve výuce cizího jazyka je široce pokryta v anglicky mluvícím světě. Dlouho se problematice lingvodidaktiky literárního textu věnují Ellisová a Brewsterová (1991, 2002) nebo Wright (1993, 1995), dále Lazarová (2010), Duff a Maley (2007), nebo Wajnrybová (2003). Jejich pohled na problematiku je pohledem mluvčího angličtiny jako mateřského jazyka a jejich poznatky a závěry jsou zevšeobecnitelné pro kontext mateřského i cizího jazyka. Cizojazyčný kontext má však svá specifika a je třeba, aby tato problematika byla osvětlena i z pohledu cizojazyčného mluvčího. Tento pohled se v kontextu české cizojazyčné výuky začíná uplatňovat teprve od 90. let minulého století (Hříbková, 1999; Kyloušková, 2004 – 2010; Skopečková, 2010, Bučková 2011/2012). Tato problematika tedy není v kontextu českého vzdělávání zatím zcela systematicky pokryta. Vyskytují se i jednotlivé kvalifikační práce studentů učitelství zaměřující se na tuto problematiku, které přinášejí zajímavá zjištění, nicméně i dle dotazníkového šetření mezi praktikujícími učiteli chybí naší cizojazyčné výuce pomoc především v oblasti metodiky využití literárního textu ve výuce cizího jazyka, vodítka a doporučení pro hledání vhodných textů, jejich úpravu pro příslušný věk a jazykovou úroveň žáků, a v neposlední řadě i motivační faktory pro školní děti v podobě např. čtenářských soutěží. Systematizace a přehledné třídění chybí v českém kontextu i v oblasti čtenářských dovedností. (Beneš, 1970; Hendrich, 1988; Šebesta, 1999; Choděra, 2006; Kyloušková, 2007) Pro účely této práce jsme po zevrubném zkoumání a porovnávání různých termínů zvolili anglické terminologii nejbližší dělení Šebesty, který rozlišuje **čtení vyhledávací** (*scanning*), **čtení orientační**

(*skimming*) a **čtení instrukcí** (= výchova k pozornému čtení, *reading for detail*).³ Jednota nepanuje ani v otázce, zda umělecký text má nebo nemá své místo ve výuce cizímu jazyku (Hendrich, 1988; Choděra 2006; Hříbková, 1999/2000).

Cíle práce

Název práce chápeme dvěma způsoby – jednak jako **momentální stav** v našem systému vzdělávání, tj. jak je dětská literatura využívána ve výuce anglického jazyka na základní škole, a jednak jaké **možnosti využití dětské literatury** ve výuce angličtiny na základní škole nabízí. S ohledem na dvojakost chápání názvu práce je cílem práce zjistit:

1. jaká je situace ve využívání dětské literatury v našem současném základním vzdělávání, tj. zda je dětská literatura součástí používaných učebnic angličtiny na základních školách, jaký názor na použití dětské literatury mají učitelé angličtiny na základních školách a zda je práce s textem dětské literatury součástí pregraduální přípravy učitelů angličtiny;
2. jaké možnosti využití v cizojazyčném vyučování dětská literatura nabízí;
3. na základě vlastních zjištění práce zformulovat závěry pro praxi

Metodologie výzkumu

K plnění cílů práce jsme volili techniku **dotazníkového šetření** u učitelů základních škol. Ve třech etapách bylo vysláno celkem 566 dotazníků vytvořených pro účely této práce, použitelné ke zpracování se vrátily celkem 104 dotazníky. Dále jsme oslovili studenty učitelství s **dotazníkovou sondou**, abychom získali představu o jejich znalosti problematiky, kterou se předkládaná práce zabývá. V rámci výzkumu jsme **naplánovali a odučili** vždy dvě hodiny s literárním textem na 1. a 2. stupni základní školy, **hospitovali** jsme dvě vyučovací hodiny angličtiny s literárním textem na dvou různých základních školách a **analyzovali** jsme nejčastěji používanou učebnici ve výuce angličtiny (*Project*), abychom získali poznatky o využití textů dětské literatury v typologicky podobně uspořádaných učebnicích pro základní školy.

³ ŠEBESTA, K., 1999, s. 92

Struktura práce

Problematika dětské literatury a jejího využití ve výuce cizího jazyku má mnoho aspektů a je nesmírně komplexní. Chápeme-li problematiku dětské literatury jako objekt vědeckého bádání,⁴ pak tomuto objektu odpovídá velké množství předmětů,⁵ tj. velké množství nazíracích úhlů na tuto problematiku. V této práci se soustředíme na oblast využití dětské literatury v cizojazyčném vyučování nejen jako na prostředek vzdělávání, ale také na jeho cíl. S tím nedílně souvisí mnohočetnost rolí literárního textu, které s jednostranným chápáním textu jako nositele jazykových prostředků mohou být neprávem opomíjeny. Máme na mysli především roli formativní a estetickou, které v kontextu základního školství a v oblasti formování osobnosti mladého člověka považujeme za nedostatečně využitou.

Teoreticko-přehledová část práce je členěna na celkem šest kapitol. První kapitola se zabývá českými kurikulárními dokumenty, klíčovými kompetencemi a postavením vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v celém systému vzdělávání. V rámci této vzdělávací oblasti zkoumáme i pozici literárního textu ve výuce cizího jazyka. Druhá kapitola popisuje konstituenty výchovně-vzdělávacího procesu: učitele, žáka, učivo a s ním spojené učebnice a motivaci. Dětské literatuře je věnována třetí kapitola. Vymezuje pojem dětské literatury/literatury pro děti a mládež, nastiňuje stručně její vývoj, žánry a funkce. Řečová dovednost čtení je součástí čtvrté kapitoly práce – ta zkoumá čtení a jeho postavení ve výuce cizího jazyku, čtenářské strategie a čtenářskou gramotnost. Věnuje se také postavení textu ve výuce cizího jazyka a spojitosti čtení s rozvojem kritického myšlení žáků. Pátá kapitola je jádrem teoretické části práce – zabývá se využitím literárního textu ve výuce angličtiny. Pojednává mj. o roli rodiny, školy a knihovny v rozvoji čtenářství, na základě studia dostupné literatury předkládá hlediska k volbě literárního textu pro práci v hodině cizího jazyka a stadia plánování takové hodiny. Poslední, šestá kapitola této části práce prezentuje, jak je dětská literatura zastoupena v pregraduální přípravě budoucích učitelů angličtiny.

Empirická část práce se skládá z pěti kapitol – sedmá kapitola shrnuje výsledky dotazníkového šetření u učitelů základních škol a dotazníkové sondy u studentů učitelství s ohledem na problematiku použití dětské literatury v cizojazyčné výuce základní školy. Osmá kapitola prezentuje konkrétní zpracování materiálů dětské literatury a jejich pilotáž na základní škole v 5. a 9. ročníku. Devátá kapitola komentuje a hodnotí dvě hospitace v hodině s dětskou literaturou na dvou základních školách. Desátá kapitola předkládá výsledky obsahové analýzy nejčastěji používané učebnice na základních školách (*Project*) s ohledem na

⁴ CHODĚRA, R., 2006, s. 13

⁵ Ibid, s. 13

prezentaci a rozvoj čtenářských dovedností v cizím jazyce. Jedenáctá kapitola shrnuje zjištění ze všech součástí empirické části práce a formuluje závěry pro praxi.

V průběhu zpracovávání tématu práce jsme se několikrát zastavili u problematiky dětí se specifickými poruchami učení a z nich nejrozšířenější dyslexie, která je v přímé souvislosti s dovednostmi čtení v mateřském i cizím jazyce. Dlouze jsme rozvažovali, zda tuto problematiku do práce zahrnout. U vědomí šíře celého problému jsme nakonec usoudili, že tato práce skýtá jen malý prostor pro pojednání této složité problematiky a že by bylo příhodnější, aby se otázce čtení a literárních textů v cizojazyčné výuce pro děti s těmito poruchami věnovala samostatná práce tohoto typu. Problematika specifických poruch učení tedy není v této práci explicitně zahrnuta, nicméně není ani vyloučena, protože děti se specifickými poruchami jsou v převážné většině integrovány do běžných tříd a škol, jimiž se tato práce zabývá.

Práce má obsáhlou přílohovou sekci – obsahuje všechny materiály, které byly v práci zmíněny (sylaby předmětů dětské literatury na školách univerzitního typu, vlastní vytvořené materiály pro pilotáž na základní škole, záznamy hospitací a rozhovoru včetně materiálů, se kterými se v hospitovaných hodinách pracovalo). Přílohy 15 – 18 obsahují navíc ukázky zpracovaných literárních textů pro účely cizojazyčné výuky na základní škole, které vznikly v rámci projektu ESF a byly pilotovány na partnerských školách v rámci projektu. Tyto materiály nebyly v práci použity ani komentovány, slouží pouze jako ukázka dalšího zpracování literárního textu pro účely výuky cizího jazyka na základní škole.

K otázce formy a terminologie práce

Zdroje citací a parafrází v této práci jsou uváděny v poznámkovém aparátu. Pokud je citováno z cizojazyčné literatury, je v textu práce český překlad a původní text je uveden v poznámce pod čarou, parafráze jsou pouze v překladu v textu práce a poznámka odkazuje na zdrojový materiál. Překlady pro účely této práce byly provedeny autorkou práce.

Termín **student** zastupuje obecnější překlad slova *learner*, v kontextu stupňů škol je pak žákem míněno dítě na základní škole, studentem adolescent na střední škole. Termíny **dětská literatura** a **literatura pro děti a mládež** jsou v práci používány jako synonymické výrazy. Stejně tak jsou v práci zastupitelně používány termíny **literární text** a **umělecký text**.

Vzhledem k tomu, že teorie problematiky práce je do jisté míry převoditelná mezi různými cizími jazyky, je v práci termín **cizí jazyk** a **cizojazyčný** zaměnitelný s termínem **angličtina** a **anglický**, což je konkrétní cizí jazyk, pro jehož kontext je předkládaná práce zpracována.

Termín **původní/autentická literatura** označuje literaturu v cizím jazyce, která nebyla z původní verze nijak upravena a obsahuje tedy plný, neupravený a nezkrácený text původního autora. Termín **upravená/adaptovaná literatura**, případně čtenými nakladatelstvími používaný termín **reader**, je používán pro cizojazyčnou literaturu, která byla zjednodušená či jinak upravena pro různé jazykové úrovně čtenářů, jejímž účelem je podporovat čtení, čtenářské dovednosti a čtenářskou gramotnost v cizím jazyce nebo v rámci cizojazyčné výuky. Z toho plyne, že stejný titul může existovat v několika různě náročných upravených verzích.

Příjmení zahraničních autorek jsou v českých citacích a parafrázích v textu práce přechylována, v bibliografických odkazech zůstává zachována jejich původní podoba.

Dílejší výsledky dotazníkového šetření u učitelů základních škol (grafy 3 – 6 a 11 – 14) byly použity v publikaci *Towards Excellency: Facing the Challenges of Modern ELT* (Machová, P., Pištora, M., Vraštilová, O., Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-344-4.).

TEORETICKO-PŘEHLEDOVÁ ČÁST

1 ČESKÝ SYSTÉM ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ

V této části práce se zabýváme problematikou nových kurikulárních dokumentů v českém vzdělávacím systému, zaměřujeme se také na klíčové kompetence a vzdělávací oblasti tohoto systému. Z pohledu tématu předkládané práce zkoumáme, jaké postavení má v kurikulárním systému vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a jaké je uvnitř této oblasti postavení literárního textu v jednotlivých ročnících povinné výuky prvního cizího jazyka.

1.1 Kurikulární dokumenty

Bílá kniha a zákon č. 561/2004 Sb. přináší do českého školství nový systém kurikulárních dokumentů. Tento systém zahrnuje věkovou kategorii od 3 do 19 let a pokrývá oblast předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání a má dvě úrovně – státní a školní. Jedná se o dvoustupňový systém, kdy **státní úroveň** je zastoupena Národním programem vzdělávání a rámcovými vzdělávacími programy (RVP). RVP stanovují závazné rámce pro vzdělávání v jednotlivých etapách – v předškolním, základním a středním vzdělávání. **Školní úroveň** představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad RVP. Ty vycházejí z nové strategie vzdělávání, která klade důraz na klíčové kompetence a jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a dále na uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praxi. RVP rovněž formulují očekávané úrovně vzdělání stanovené pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávacího procesu. Ve velké míře se tedy spoléhají především na profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělání. RVP ZV tedy vymezují vše, co je nezbytné v povinném školním základním vzdělávání žáků. Specifikují úroveň klíčových kompetencí konce základního vzdělávání, vymezují vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo) a jako závaznou součást základního vzdělávání prezentují průřezová témata.⁶

Základní vzdělávání je jako jediný stupeň vzdělávání v českém školství povinné pro všechny občany. Navazuje na výchovu v rodině a na předškolní vzdělávání. Je rozděleno na první a druhý stupeň, které na sebe navazují a vzájemně se doplňují.⁷

⁶ RVP ZV, 2013 (online), s. 5-7

⁷ Ibid, s. 9: „Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech

Na rozdíl od předchozího systému, který byl založen na dlouhé tradici a produkoval všestranně vzdělané absolventy se širokým spektrem znalostí a vědomostí založených na studiu teorie, kladou nové kurikulární dokumenty důraz na praktickou stránku vzdělání, na autoregulaci a autonomii žáka a na schopnost propojení nabytých znalostí se skutečnou životní praxí a na jejich využití v konkrétních životních situacích.

Cílem základního vzdělání v rámci nové kurikulární reformy je tedy především motivace k celoživotnímu učení, podněcování k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů, schopnost účinně a všestranně komunikovat, spolupracovat a respektovat sebe i druhé, uplatňovat svá práva a naplňovat povinnosti, projevovat pozitivní city, rozvíjet vnímavost, rozvíjet své vlastní schopnosti a v neposlední řadě ohleduplnost a odpovědnost za své zdraví.⁸

1.2 Klíčové kompetence a vzdělávací oblasti

V 60. letech minulého století Noam Chomsky definoval termín **kompetence** jako předpoklad pro nějakou reálnou činnost nebo výkon, což se ukázalo užitečné i pro pedagogiku. Dnes jsou kompetence chápány jako cílové kategorie kurikulárních dokumentů a staly se i součástí měření vzdělávacích výsledků žáků v mezinárodních hodnoticích projektech. V současné době je vytvořena podrobná taxonomie klíčových kompetencí v Rámcových vzdělávacích plánech příslušných školních stupňů, které je chápou jako cíle vzdělávání na příslušném stupni.⁹ Nové vzdělávací dokumenty specifikují nově vzdělávací cíle pro jednotlivé úrovně školského systému. Těchto cílů má být dle kurikulárních dokumentů dosaženo získáním nově definovaných klíčových kompetencí, jež představují systém vědomostí, dovedností, schopností a postojů důležitých pro rozvoj osobnosti a pro uplatnění ve společnosti. Tyto kompetence navzájem prolínají všemi předměty a jejich nabytí je výsledkem celkového vzdělávacího procesu. Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.¹⁰

Vedle klíčových kompetencí vymezují RVP také tzv. vzdělávací oblasti, které pokrývají výuku na základní škole. Jedná se o celkem devět takových oblastí, které zahrnují jeden či více vyučovaných předmětů. Cíle vzdělávacích oblastí pak stanovují, čeho dosahuje žák

žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.“

⁸ Ibid, s. 9 - 10

⁹ PRŮCHA, J. In. PRŮCHA, J., 2009, s. 242-244

¹⁰ RVP ZV 2013 (online), s. 11-14

v jednotlivých vzdělávacích oblastech a jak se tedy dobírá i zvládnutí uváděných klíčových kompetencí.

Propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi je dáno výchovnými a vzdělávacími strategiemi vyučovaných předmětů, které si školy ve svých ŠVP stanovují samy. Vzdělávací obsah oblastí je tvořen očekávanými výstupy a učivem, což má napomoci distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků.¹¹

Očekávané výstupy jsou praktické a použitelné v běžném životě. Učivo je v RVP strukturováno do tematických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu a je určeno k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků. Na úrovni ŠVP se pak učivo stává závazné. Cílem kurikulárních dokumentů je posílení spolupráce učitelů, propojování témat a podpora nadpředmětového přístupu ke vzdělání.¹² RVP jsou pak závazným podkladem pro jednotlivé školy k tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů.

1.3 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Z pohledu tématu předkládané práce nás zajímá především vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. V souvislosti s tzv. lisabonskou strategií pro období let 2000 – 2010 přichází i program formulující cíle vzdělávání a odborné přípravy, na kterém se shodli ministři členských států Evropské unie zodpovědní za tuto oblast. Do popředí vystupuje mj. i zkvalitňování studia cizích jazyků a rozšíření počtu vyučovaných a osvojovaných jazyků. K nejdůležitějším doporučením patří „stanovení jasných cílů jazykové výuky pro různé stupně vzdělávacího systému, odstranění překážek, které znesnadňují přechod z primární na sekundární úroveň vzdělávání, podpora různým typům bilingvní výuky (tzv. CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – výuka jiných předmětů v cizím jazyce – pozn. aut.), zavedení jasného způsobu hodnocení a certifikace jazykových dovedností, zavedení systému mentorů pro začínající učitele jazyků a konečně zavedení, případně rozšíření, systému vzájemného uznávání kvalifikací pro výuku cizích jazyků.“¹³

Z tohoto doporučení vychází i charakteristika vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v nových kurikulárních dokumentech. Kromě Českého jazyka a literatury sem patří i oblast Cizí jazyk a od školního roku 2013-14 povinně i oblast Další cizí jazyk.

Jazyková výuka se stává především komunikativní a za cíl si klade vybavit žáka „takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět

¹¹ Ibid, s. 15

¹² Ibid, s. 15-16

¹³ MAŠKOVÁ, I., 2004 (online)

jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání. ... Kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí.“¹⁴

Vzdělávání v cizích jazycích vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ), který charakterizuje jednotlivé úrovně jazykových znalostí. Oblast Cizí jazyk předpokládá dosažení úrovně A2 dle SERRJ, Další cizí jazyk pak úrovně A1¹⁵. Absolvent základní školy by se tak měl řadit k *uživatelům základů jazyka* (dle SERRJ) ve dvou cizích jazycích.

Smyslem a cílem této vzdělávací oblasti pro žáky základní školy je mj. pochopit nutnost celoživotního vzdělávání v jazyce, pochopit a rozvíjet pozitivní vztah k mnohojazyčnosti a kulturní rozmanitosti, vytvořit pozitivní vztah k jazyku mateřskému i k jazykům cizím.¹⁶

Dle Manuálu pro tvorbu ŠVP ZV (ŠVP pro základní vzdělávání) by tvorbě školních plánů měla předcházet analýza podmínek konkrétní školy – personálních, materiálních, technických atd. – a její vyhodnocení. Důležitým krokem je také motivace pedagogických pracovníků ke změnám, kterých je dle kurikulární reformy v našem vzdělávání třeba.¹⁷

Samotné učební osnovy jsou pak krokem k rozpracování vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů RVP ZV do daného ŠVP. Měli by se na nich tedy podílet všichni učitelé jednotlivých vyučovacích předmětů, protože osnovy představují konkrétní realizaci vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů RVP ZV ve výuce.

1.3.1 Literární text ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Pokud se podíváme do dokumentu *Doporučené učební osnovy předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Matematika pro základní školu z pohledu využití dětské literatury ve výuce cizímu jazyku*, nalezneme shodně v učivu pro 3. – 5. ročník jako typy textů **říkanky, básničky a písničky** a **(jednoduché) obrázkové knihy**. V osnovách pro 2. stupeň

¹⁴ RVP ZV, 2013 (online), s. 17

¹⁵ A1 – Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, o věcech, které vlastní a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

A2 – Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejich nejnáléhavějších potřeb. (SERRJ (pdf), str. 24)

¹⁶ RVP ZV, 2013 (online), s. 18-19

¹⁷ JERÁBEK, J., 2005 (online), s. 11-16

nacházíme v typech textů pro 6. – 7. ročník **ilustrované příběhy, komiksy** a pro 8. – 9. ročník **jednoduché ilustrované příběhy, komiksy** a **zjednodušená literární díla**.¹⁸

Tentýž dokument uvádí učivo a očekávané výstupy pro jednotlivé stupně základní školy. Z hlediska použití textových materiálů charakterizuje očekávaný výstup pro dovednost čtení takto: Očekávaný výstup pro 1. období 1. stupně základního vzdělávání dle upraveného RVP pro základní vzdělávání platného od školního roku 2013-14 v oblasti čtení je **porozumět obsahu krátkého psaného textu s vizuální oporou**. Očekávaným výstupem pro 2. období 1. stupně je schopnost žáka **vyhledat potřebnou informaci v jednoduchém textu, porozumět jednoduchým krátkým textům z běžného života, zvláště je-li k dispozici vizuální opora**.¹⁹

Konkrétně rozpracované učivo pro 3. ročník obsahuje jednoduché typy textů – např. **dialogy, říkanky, básničky a písničky, obrázkové knihy, komiksy** apod., očekávaným výstupem v oblasti čtení je, že žák čte a srozumitelně vyslovuje jednotlivá slova. Učivo pro 4. ročník zahrnuje textově např. **jednoduchý popis, e-mail nebo dopis, opět říkanky, básničky a písničky** či **jednoduché obrázkové knihy** nebo **komiksy**, ale také již třeba **jednoduché návody**. Očekávaným výstupem je, že žák **vyhledává** známá slova a věty **v jednoduchých textech** a přiřazuje známá slova a věty k obrázkům, dále **přečte nahlas** a srozumitelně krátký text obsahující známou slovní zásobu, správně odpoví na otázky k jednoduchému textu.. Učivo 5. ročníku obsahuje textově mj. **letáky a plakáty, neformální dopis, žádost, pokyny v textu**, opět **říkanky, básničky a písničky, jednoduché obrázkové knihy a komiksy**. Očekávaným výstupem dovednosti čtení je **nalézt** známá slova a věty **v jednoduchých textech**, rozumět krátkému textu s obrázkem (např. letáku, plakátu, blahopřání), **vyhledat informace k jednoduchému tématu** v časopise nebo na webu, srozumitelně vyslovovat jednoduchý čtený text se známou slovní zásobou, **vyhledat** v něm **požadovanou informaci**, vytvořit odpověď na otázku na základě jednoduchého a známého textu.

Na 2. stupni základní školy je pozornost věnována především rozvoji všech řečových dovedností. Důraz je kladen na dovednosti produktivní a interaktivní. Do výuky se ve stále větší míře dostávají reálie anglicky mluvícího světa včetně příslušných sociokulturních aspektů. Používají se autentické nebo adaptované materiály pro příslušnou jazykovou úroveň. Žáci dále rozvíjejí klíčové kompetence a poznávají strategie učení. Průřezová témata v tomto období zahrnují Osobnostní a sociální výchovu, Multikulturní výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech a

¹⁸ Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu (pdf)

¹⁹ Ibid

Environmentální výchovu.²⁰ Každý ročník je dotován třemi hodinami výuky týdně. Očekávaný výstup pro 2. stupeň v oblasti čtení je schopnost **vyhledat požadované informace v jednoduchých autentických materiálech, rozumět krátkým a jednoduchým textům.**²¹

Učivo 6. ročníku je textově již mírně složitější – žáci pracují např. s **popisem, referátem, prosbou/žádostí**, ale také s **ilustrovaným příběhem, komiksem** nebo **písněmi**. Očekávaným výstupem v dovednosti čtení je **srozumitelné čtení nahlas** jednoduchého textu, **porozumění základním informacím** v jednoduchém textu s vizuální oporou, schopnost odvodit význam některých neznámých slovíček a slovních spojení v novém krátkém textu pomocí obrázků a jiných grafických předloh. Učivo 7. ročníku přináší texty **typu návrhu a nabídky, budoucích plánů a rozhodnutí, poděkování a omluvy**, ale i **ilustrovaných příběhů a komiksů**. V oblasti čtení **žák čte nahlas** a srozumitelně jednoduchý text, **rozumí základním informacím v jednoduchém autentickém textu** s obrázky, v novém krátkém textu odvodí význam neznámých slovíček a slovních spojení. Učivo 8. ročníku obsahuje již mj. **zjednodušená literární díla, popisy a jednoduchá vyprávění**. Při **čtení nahlas** žák užívá správné frázování, slovní a větný přízvuk, výšku a sílu hlasu, tempo řeči pro zajištění plynulosti čtení, **vystihne hlavní myšlenky** čteného textu přiměřeného rozsahu, nalezne v textu odpovědi na otázky, při práci s textem **nalezne podstatnou a specifickou informaci**, odhadne význam nových a neznámých slov a frází v přiměřeně obtížném textu a z kontextu. V 9. ročníku se žáci setkávají např. s **detailním popisem, referátem, zjednodušeným literárním dílem, žádostí o pomoc či službu**. V oblasti čtení žák pracuje s textem přiměřeného rozsahu a vytvoří odpovědi na informace z textu, pracuje s různými typy textů, pracuje s autentickými materiály pro **vyhledání a zpracování nových informací.**²²

Osnovy především vyšších ročníků tedy na případné využití literatury pamatují. Měly by ji pak zohledňovat i učebnice a další učební materiály, které jsou součástí vzdělávacího procesu. Převahu však stále mají uměle vytvořené texty pro potřeby konkrétní učebnice. V oblasti čtenářských dovedností převládá čtení vyhledávací, odpovědi na otázky jako kontrola porozumění přiměřenému textu a důležitou roli hraje i hlasité čtení.

²⁰ Ibid

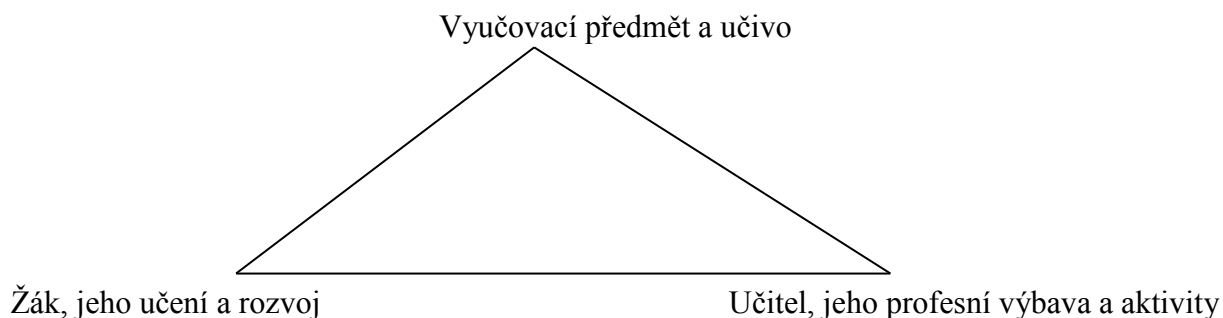
²¹ RVP ZV, 2013 (online), s. 24-25

²² Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu (pdf)

2 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES A JEHO SLOŽKY

V této kapitole se soustředíme na základní konstituenty výchovně-vzdělávacího procesu, kterými jsou učitel, žák a učivo, jejich vzájemné vztahy, působení a role v tomto procesu. Současně si všímáme i metod a forem práce, které jsou nedílnými součiniteli tohoto procesu a jejichž správná volba primárně ovlivňuje míru jeho úspěšnosti. Součástí této kapitoly jsou i pojednání o učebnici a o motivaci v procesu vyučování a učení se. Cílem dvou úvodních kapitol je poskytnout problematice práce jakýsi všeobecný rámeček.

Základem výchovně-vzdělávacího procesu je triáda **učitel – žák – učivo**. V konečném důsledku se na něm podílí mnohem více faktorů, ale tyto tři jsou základní a známé již z dob německého pedagoga J. F. Herbarta. Po něm pojmenovaný didaktický trojúhelník tak vytváří prostor pro didaktickou transformaci.



Mezi vrcholy trojúhelníku se odehrávají didaktické transformace, které spočívají v přeměně vybraných oborových obsahů do učiva, které je uzpůsobeno dispozicím žáků. Předpokladem dobře zvládnuté didaktické transformace jsou učitelovy didaktické znalosti obsahu.²³

Dle Choděry a Riese je základem cizojazyčného vyučování a učení interakce učitele a žáka kvůli cizímu jazyku. Tuto interakci ovlivňují subjektové a objektové faktory. Ze subjektivních se u učitele jedná především o praktické a teoretické ovládnutí cílového jazyka a reálií s ním spojených a o pedagogickou a lingvodidaktickou erudici a zdatnost. U žáka se jedná o vstupní jazykové návyky a dovednosti cílového jazyka a s ním spojené znalosti reálií, vstupní zkušenosti se studiem cizích jazyků vůbec a předpoklady se cizí jazyk naučit. Objektové faktory jsou podmínky, okolí, prostředí, v němž cizojazyčné vyučování probíhá.²⁴

²³ JANÍK, T., In. PRŮCHA, J., 2009, s. 659

²⁴ CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 103

2.1 Učitel

Učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává.²⁵ Teoretická literatura uvádí množství definic či metaforických přirovnání pro charakteristiku role učitele ve vzdělávacím procesu. Historickým vývojem se role učitele pochopitelně měnila. Průcha²⁶ rozlišuje vnější a vnitřní podmínky práce učitele. V průběhu vykonávání své učitelské profese učitel zastává řadu rolí, které jsou podmíněny mnoha faktory výchovně-vzdělávacího procesu. Mareš ve svém přehledu sociálních rolí učitele ve výuce a ve vztahu k žákům uvádí např. roli aktivně naslouchajícího člověka, experta na učivo, facilitátora, konzultanta, pozorovatele a v neposlední řadě i hodnotitele.²⁷ V dějinné perspektivě se vztah učitele a žáka přesunul od Herbartova důrazu na učitele a učební látku s žákem jako převážně pasivním recipientem k Deweyho důrazu na aktivitu žáků, jejich samostatnost, rozvoj tvořivosti a iniciativy, na jejich praktické dovednosti. S kurikulární reformou českého školství se **mění i role a vzájemné vztahy učitele a žáka**. Děje se tak i prostřednictvím metod, které vedou k edukačnímu cíli. Učitel specifikuje edukační cíle, rozpracovává učivo, zprostředkovává žákům učební informace, kontroluje průběžně výsledky jejich učení a plánuje další průběh výuky.²⁸ Kromě metody se na roli učitele podílejí také organizační formy výuky. Nové kurikulární dokumenty kladou důraz na rozvoj celé žákovy osobnosti a humanistické a komunikativní teorie podtrhují vzdělávací postupy zohledňující především potřeby žáka a jeho také umísťují do středu vzdělávacího procesu. Cílem základního vzdělávání je, dle RVP ZV, postupně utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení. Žáci jsou vedeni k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů, k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.²⁹ Žák se učí zamýšlet se nad tím, co a jak dělá, kontroluje a hodnotí své aktivity, monitoruje své učební aktivity. Úlohou učitele je volit takové metody a organizační formy výuky, které k tomuto cíli napomáhají. Žák přebírá větší odpovědnost za vlastní vzdělávání, stává se autoregulátorem vlastního učení. Učitel je facilitátorem vzdělávacího procesu, konzultantem, průvodcem, pozorovatelem, hodnotitelem a především partnerem a modelem.

Učitelé zpravidla vnímají své povolání jako poslání.³⁰ Chceme-li předávat znalosti a vědomosti, vést žáky procesem osvojování dovedností a schopností, je třeba tak činit

²⁵ MAREŠ, J., 2013, s. 435

²⁶ PRŮCHA, J., 2009, s. 403-405 (vnější podmínky: legislativa, prestiž učitelského povolání, možnosti kariérního postupu, financování škol a učitelů aj.; vnitřní podmínky: školní prostředí, personální podmínky, sociální podmínky aj.)

²⁷ MAREŠ, J., 2013, s. 470-471

²⁸ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. In: PRŮCHA, J., 2009, s. 194

²⁹ RVP ZV, 2013 (online), str. 12-13

³⁰ KOŤA, J. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., 2007, s. 15

s příkladným nadšením a zápalom pro daný obor. Učitel by v tomto ohledu měl být vyslancem světa vědění a jeho práce posláním. Tato skutečnost je v současnosti značně ztížena společenským chápáním role učitele. Z kdysi prestižní společenské role se učitel dostává do postavení, kdy často zastupuje výchovnou funkci rodiny, což do značné míry ztěžuje jeho postavení i výkon profese a učitel tak mimo jiné ztrácí i část pocitu uspokojení ze své práce.

Vrátíme-li se ale k zápalu pro vzdělávání, je nesporné, že ten vychází ze znalosti oboru. S tím úzce souvisí i kvalifikovanost učitele pro daný obor. V otázce kvalifikace ve výuce angličtiny má náš školský systém stále velké rezervy. Jak ukazují dotazníky v empirické části této práce (podkapitola 7.1, dotazníky č. 4 a 5), z celkového počtu učitelů oslovených škol činí učitelé angličtiny 17 %. Z tohoto počtu je celkem 52 % učitelů kvalifikovaných k výuce angličtiny na příslušném stupni školy a v obcích s počtem žáků do 100 činí toto číslo dokonce 55 %. Tato čísla sice poněkud předčila naše očekávání, nicméně i tak je to dle našeho názoru dost neutěšená situace. V době, kdy je angličtina ve valné většině případů na našich školách prvním cizím jazykem, je pouhá polovina kvalifikovaných učitelů tohoto předmětu zásadním nedostatkem. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se snaží tuto situaci řešit, případně jejímu řešení napomáhat. Činí tak např. prostřednictvím akreditací celoživotního vzdělávání na školách univerzitního typu, kde si učitelé mohou kvalifikaci v angličtině doplnit a doložkou/přílohou k diplomu se tak k výuce angličtiny kvalifikovat. Činí tak i akreditací kurzů Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV), který nabízí kromě různých manažerských kurzů i jazykové a metodické kurzy pro učitele angličtiny. V tomto případě až dosud nedocházelo k doplnění kvalifikace či aprobovanosti, ale učitel si v rámci tzv. Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) rozšiřoval odborné a jazykové znalosti doložené certifikátem NIDV.

Přestože vysoké školy i dále produkují kvalifikované angličtináře, často jich jen část odchází do školství především z důvodu nízkého finančního ohodnocení a složitosti postavení učitele ve společnosti. Dle našeho názoru se tak situace nijak výrazně nelepší a učitel se setkává s podmínkami, které kvalitní a efektivní jazykové výuce příliš vstřícně nevyhájí.

Jednou z takových podmínek výuky cizímu jazyku je maximální počet žáků ve skupině. Podle Vyhlášky ze dne 18. 1. 2005³¹ je při výuce jazyků nejvyšší počet žáků ve skupině 24.

V takových počtech jsou kladeny velké nároky na organizační schopnosti učitele a na organizační formy výuky. Velký důraz je tudíž kladen na žákovu autonomii, schopnost

³¹ Sbírka zákonů č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, která nabyla účinnosti dnem 25. ledna 2005, § 5, odst. 5

kooperace ve dvojicích či ve skupinách a v neposlední řadě i samostatnost a zodpovědnost při plnění úkolů.

Není řídkým jevem, že ani na počátku druhého stupně základní školní docházky nemají žáci vyvinuty návyky pro spolupráci ve dvojicích a/nebo ve skupinách a je třeba je tomu naučit. Některé děti ale trpí pocitem, že nejsou-li pod přímým dohledem a kontrolou učitele, neučí se dobře.

S tímto typem práce samozřejmě souvisí celá řada nových dovedností a zodpovědností jak na straně žáků, tak na straně učitele. Takový typ práce znásobí možnost orální produkce na straně žáků, což je v souladu s cílem komunikativního přístupu k výuce cizího jazyka, učiteli naopak dobře zadaná a vedená práce ve skupinách či dvojicích „uvolní ruce“ pro práci se skupinami či jednotlivci, kteří jeho pomoc a podporu nejvíce potřebují, případně pro monitorování práce vybraných skupin či dvojic žáků a následnou reflexi.

Žáci naopak získávají a rozvíjejí nové – sociální – kompetence, které mohou dále uplatnit i mimo školní třídu. Příkladem může být dovednost spolupracovat, sdílet názor či informaci, docházet ke kompromisu či společnému řešení, prezentovat skupinový názor, podpořit jej argumenty z diskuse ve skupině či ve dvojici atd. V neposlední řadě to může být i dovednost efektivně zacházet s časem, který je ke splnění úkolu přidělen. Jak je zřejmé, početné skupiny v jazykových hodinách jsou výzvou jak pro žáky, tak pro učitele a jeho organizační a manažerské schopnosti.

Důležité je upevnit povědomí žáků o tom, že každá práce ve vyučovací jednotce má své opodstatnění, svůj cíl a svůj řád. Nelze připustit, aby skupinová či párová práce byla signálem pro nekázeň a neplnění stanovených úkolů.

Jinou nepřítelš příznivou podmínkou – vedle početných skupin žáků v hodinách jazyků – bývaly nevhodné či zastaralé učební materiály, které se obvykle z finančních důvodů obměňují v delších časových intervalech. Důvodem je skutečnost, že základní škola je povinna žákům učební materiály poskytnout. (I kdyby škola prostředky na učebnice měla a mohla je poukázat, pracovní sešity kupují dětem rodiče a ty pochopitelně zajímá finanční otázka pořízení takové pomůcky.) Starší či zastaralá učebnice přináší zastaralé informace a je tudíž demotivujícím faktorem vyučovacího procesu.

Částečné vylepšení této situace přinesly peníze z Evropské unie, které se v rámci Operačního programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost* dostaly do konkrétních škol

s cílem „podpořit rozvoj oblastí, které se dlouhodobě ukazují jako problematické“³² Do těchto oblastí spadá i čtenářská (a informační) gramotnost a cizí jazyky.

Zlepšení výuky v těchto oblastech mělo být dosaženo metodickým vzděláváním pedagogických pracovníků, tvorbou a následným používáním nových didaktických pomůcek a učebních materiálů. Zvýšení účinnosti práce se žáky v prioritních tématech probíhalo individualizací výuky prostřednictvím dělení hodin nebo podporou při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.³³ Díky těmto prostředkům mohly být školy vybaveny moderní výukovou technikou (interaktivní tabule už nejsou takovou vzácností) a převážně doplňkovými učebními materiály (knižní i neknižní povahy), které mohou posloužit k ozvláštňení a podpoře výuky v „problematických“ oblastech. Prostředky tak mohly být použity i na financování dalších hodin, které vznikly dělením tříd na méně početné skupiny či k nabídce rané výuky cizího jazyka v prvních a druhých ročnících.

Dočasně tedy došlo k podpoře a zlepšení situace ve shora citovaných oblastech jazykové výuky. Dnes, kdy Operační program již skončil, je situace zpět – minimálně v oblasti vyšších počtů žáků v jazykových skupinách.

2.2 Žák – psychologické charakteristiky jednotlivých věkových kategorií

Vzhledem k tomu, že se tato práce věnuje věkové kategorii dětí na prvním a druhém stupni základní školy, považujeme za užitečné připomenout si základní rysy těchto dvou věkových skupin.

Kognitivní vývoj se vztahuje k proměnám poznávacích schopností nebo možností individua, ať už na základě zrání nebo učení. Problematika kognitivního vývoje zahrnuje množství otázek souvisejících se změnami v myšlení, **v jazykových schopnostech**, v procesech zpracovávání informací, řešení problémů atd. Autorem a představitel teorie kognitivního vývoje je J. Piaget. Ten rozlišuje čtyři kvalitativně odlišná stadia kognitivního vývoje. Námi dotčené věkové kategorie patří částečně do vývojového stadia *předoperačního* (věk 2 – 7 let), dále do stadia *konkrétních operací* (věk 7 – 11 let) a opět částečně do stadia *formálních operací* (věk 11 a dál). Každé stadium má své typické znaky – novější výzkumy však dokládají, že děti prokazují vyšší výkony mnohem dříve, než by se podle Piagetovy teorie dalo očekávat.³⁴ Jiné teorie chápou kognitivní vývoj jako záležitost získávání klíčových kompetencí. Za teorií *zóny nejbližšího rozvoje* stojí L. Vygotskij. Spolu s Piagetem je

³² EU peníze základním školám (online)

³³ Ibid

³⁴ JANÍK, T. In: PRŮCHA, J., 2013, s. 341-342

Vygotskij nejčastěji rozšířeným teoretikem kognitivního vývoje, jakkoli tento nelze chápat jako jednu širokou teorii. Každá z teorií zkoumající kognitivní vývoj zachycuje vždy pouze některé aspekty této komplexní problematiky.³⁵

Mladší školní věk zaznamenává zásadní změnu v životě dítěte, kterou je počátek školní docházky. Ten bývá pro děti velmi náročný. Kromě toho, že s sebou nese zásadní převrat v denních zvyklostech a rutinách, přináší i odpovědnost, nové prostředí, nové vztahy a nové rituály. Charakteristickým rysem tohoto období je budování nových vztahů – jednak k učiteli, a jednak ke spolužákům. Učitel je v tomto období bezesporu velkou autoritou. Dítě na začátku školní docházky mívá problém soustředit pozornost na delší dobu na činnosti určené učitelem ve vyučovacím procesu. Mívá taktéž problém s odlišením skutečnosti od fikce (např. v čtené literatuře nebo při sledování televize). Myšlení dětí je již rozvinutější – dokáží klasifikovat, třídít, řadit, zvládají inkluzi a jiné operace. Přitom se však stále váží na názorné poznání a na konkrétní předměty a procesy.³⁶

Scottová a Ytrebergová dělí mladší školní věk ještě na dvě podkategorie – dítě 5-7leté a 8-11leté. První zmíněná skupina dětí je charakterizována logickým uvažováním, živou představivostí, intonační bohatostí mateřského jazyka či porozuměním přímé lidské interakci. Tyto děti chápou a rozumějí prostřednictvím všech smyslů (multisensoricky), dovedou se však jen krátce soustředit a nerozlišují ještě jednoznačně mezi faktem a fikcí. Druhá skupina dětí má podle Scottové a Ytrebergové již vytvořeny základní pojmy, rozlišuje skutečnost a fikci, má vyvinutý smysl pro spravedlnost a je schopna začlenit se do skupiny vrstevníků ve smyslu kooperace.³⁷

Pro učitele na prvním stupni tyto skutečnosti znamenají např. časté střídání aktivit ve výuce, aby děti byly soustředěné, zapojení více smyslů, oslovení co nejvíce typů inteligence dětí (dle Gardnera např. Puchta, Rinvoluceri, 2005; Ellis, Brewster, 1991).

Na mladší školní věk navazuje puberta a adolescence, kterým však předchází prepuberta. Ta trvá přibližně od 11 do 13-14 let a vyznačuje se v mírnější formě biologickými, psychologickými a sociálními znaky puberty. Dítě si v tomto období rozšiřuje a prohlubuje vědomosti, zdokonaluje dovednosti, rozvíjí svůj intelekt. Zásadním úkolem v tomto období je začleňování dítěte do skupiny vrstevníků, navazování širších a trvalejších vztahů.³⁸

Puberta je svědkem podstatných biologických změn – dospívající je zvýšeně labilní, náladový, snadno unavený a podrážděný. Hledá svou vlastní, novou, vyšší identitu. Začleňuje

³⁵ Ibid, s. 345-346

³⁶ ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007, s. 229-231

³⁷ SCOTT, W.A., YTREBERG, L.H., 1994, s. 1-4

³⁸ ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007, s. 232-3

se do skupiny vrstevníků a touží být vrstevníky přijat. Podle Piageta dochází v období prepuberty a puberty k přechodu k abstraktnímu myšlení, do etapy formálních operací. Znamená to, že intelekt je na takové úrovni, že umožňuje studovat náročné vědecké poznatky a řešit příslušné úlohy. Dochází také k rozvoji morálních aspektů osobnosti. Mladistvý v tomto věku dokáže lépe pochopit odlišné názory a motivy druhých, dovede lépe pochopit obecné morální pojmy a principy.³⁹

Podle Harmera má zaujatý adolescent velkou kapacitu k učení, velký potenciál tvořivosti a dokáže být vášnivě oddaný věcem, které jej zajímají. Třída zaujatých mladých lidí, která se věnuje svému úkolu s nadšením, je toho dokladem. Naším úkolem tedy musí být získat studenty materiálem, který je zaujme a upoutá.⁴⁰

Každý učitel angličtiny, který má zkušenost s výukou na prvním i na druhém stupni základní školy, připustí, že každá věková skupina má svá pozitiva i negativa pramenící právě z psychologie osobnosti a ze stadia kognitivního vývoje. Děti na prvním stupni jsou vstřícné, nadšené k učení a ochotné se učit nové věci, jejich schopnost zvukové nápodoby jazyka je fascinující, rády si hrají a k učení využívají všech svých smyslů. Nevýhodou je krátká schopnost udržet pozornost a soustředit se. Děti na druhém stupni základní školy jsou vyspělejší, s věkem sice poněkud tlumí (alespoň vnější projevy) nadšení pro výuku, ale jejich vyspělost činí učení se cizímu jazyku mnohem efektivnější. Soustředěnost a pozornost nejsou většinou problémem, a pokud jsou zaujaty nějakou činností, pak se jí věnují se vším svým elánem.

Na závěr této kapitoly bychom rádi zmínili i problematiku rané výuky cizích jazyků, kterou rozumíme výuku cizího jazyka v předškolním věku (případně v 1. a 2. ročníku základní školy), jakkoli se touto věkovou kategorií v této práci zabývat podrobněji nebudeme. Je však úzce spojena s navazující povinnou výukou cizího jazyka a jako taková ji samozřejmě ovlivňuje.

Dle Národního plánu výuky cizích jazyků není jazykové vzdělávání v předškolním věku (a v 1. a 2. ročníku ZŠ) povinné. Nejedná se ani o klasickou výuku, ale o přípravu na osvojování si jazyka, o tzv. jazykovou propedeutiku. K takovému vzdělávání je však, dle Národního plánu, třeba speciálně vyškolených učitelů mateřských/základních škol a je potřeba, aby tato výuka byla zařazena denně. Jiný způsob výuky cizího jazyka v mateřské škole/1. a 2. ročníku ZŠ je neefektivní a nedá se srovnávat s bilingvním prostředím v rodině. Vyučuje-li se však

³⁹ Ibid, s.232-6

⁴⁰ HARMER, J., 2003, s. 38-9

jednu hodinu týdně (a tak tomu v praxi bohužel často je – pozn. aut.), pak je výsledek velmi slabý a rodiče jsou právem zklamáni.⁴¹

Z tohoto dokumentu, který měl velmi ambiciózní představy, nebylo bohužel realizováno všechno tak, jak bylo deklarováno. Některé části programu se postupně realizují až do současnosti. Pozitivně budiž hodnoceno povědomí o nutnosti široké podpory kvalitní výuce cizích jazyků na všech stupních vzdělávání, byť některé body zůstaly zatím jen na papíře.

Fenclová (2004/2005) se věnuje rovněž rozboru této problematiky. Podle ní je rané učení (tj. učení před desátým rokem věku dítěte) jedním ze zaklínadel současnosti a především laická veřejnost si pod tímto termínem představuje zázračný model výuky cizího jazyka. Ve své studii zmiňuje Fenclová některé zahraniční výzkumy, které zpochybňují doposud sdílenou představu o efektivnosti raného učení cizím jazykům. Raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky. Přínos tohoto typu výuky není závislý na době začátku, ale na kvalitě učení a na času, který je mu věnován. Závisí mj. i na vyspělosti dítěte (v citaci Butstalla z roku 1966 Fenclová uvádí, že desetileté dítě se učí cizímu jazyku podstatně rychleji než dítě šestileté). Je tedy možné dohnat handicap pozdějšího začátku cizojazyčné výuky, což pro raně začínající děti může být v konečném důsledku demotivující. Podle Fenclové tlak rodičů ani nadšení některých učitelů nemusí vést k jednoznačně pozitivním výsledkům v raném učení cizím jazykům. V situaci, kdy české školství nemá dostatek kvalifikovaných jazykových učitelů pro zajištění povinné jazykové výuky, není patrně příliš vhodné snižovat nástup této výuky do dřívějších ročníků, případně do předškolních zařízení. Fenclová tak nezavrhuje koncept raného učení jazyků, ale pouze upozorňuje na některé jeho nedostatky, které by mohly mít negativní dopad na výslednou snahu o posílení cizojazyčné výuky na našich školách. Vyplývá z toho tedy i skutečnost, že „dříve“ nemusí vždy znamenat „lépe“. A vždy bude záležet (spíše než na době zahájení výuky cizího jazyka) **na kvalitě učení a času, který je mu věnován**, jak již parafrázováno shora. Zásadním faktorem je také **existence metodiky** zaměřené na tuto specifickou kategorii dětí a **speciální příprava učitelů** s tímto zaměřením.⁴²

Opravdu tedy vyvstává otázka, zda za daných podmínek a v současné situaci „dříve“ znamená „lépe“. Je totiž empirií doloženo, že mezi dětmi, které začaly s výukou v raném (předškolním či školním) věku a těmi, které začaly až dle ministerských předpisů povinně ve 3. (dříve 4.) ročníku základní školy, je na konci základní školní docházky naprosto nepatrný

⁴¹ Národní plán výuky cizích jazyků (online), 2005, s. 4-5

⁴² FENCLOVÁ, M., 2004/2005, s. 40-41

nebo žádný rozdíl (pokud se nejedná o dítě nadané se silně vyvinutou lingvistickou inteligencí).

I z tohoto důvodu se domníváme, že tato oblast vzdělávání je v kontextu našeho státu ještě stále ve vývinu. Shledáváme stále značný nepoměr mezi tím, co školy realizují (posouvání počátku povinné výuky cizího jazyka do stále ranějšího věku dětí (podkapitola 7.1, otázky 6 a 7)) a tím, na co kvalifikovaností svých učitelů stačí.

Domníváme se tak, že věková hranice povinné výuky cizího jazyka by prozatím již dále neměla být snižována a prioritou cizojazyčného vzdělávání by měl být kvalifikovaný učitel v povinné výuce na obou stupních školy. Pokud není situace v oblasti povinné výuky cizích jazyků uspokojivá (máme na mysli především dostatek kvalifikovaných učitelů, ale i přijatelně velké/malé skupiny žáků), neshledáváme ranou výuku cizímu jazyku přínosnou a je, podle našeho názoru, spornou otázkou, zda zavádět, byť nepovinně, cizí jazyk už v předškolním věku (především ze shora uvedených důvodů). Dalším potenciálním negativem je zajištění návaznosti této výuky – pokud dítě bude dvakrát či třikrát začínat znovu od začátku, promítne se to, dle našeho názoru, opět do motivace k učení se danému jazyku. Za přínos raného učení cizímu jazyk je možno považovat seznámení se se zvukovou stránkou daného jazyka, tzv. 'naposlouchání' si jeho zvukové stránky a následná imitace mluveného jazyka. To ale vyžaduje dobrý model, kterým pro daný věk dítěte nekvalifikovaný učitel (či často pouze student) obvykle není a původní nahrávky k tomuto účelu rozhodně nestačí.

2.3 Učebnice

Pro učitele učebnice znamená nejprve její výběr. Hodnocení a výběr učebnice je složitý proces. Existuje mnoho kritérií, kterými výběr vhodného učebního materiálu musí projít – v závislosti na konkrétní situaci se tato kritéria liší.

Pro kontext českého školství je bezpodmínečně nutné, aby učebnice měla schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Další kritéria pak odpovídají konkrétní situaci. Dle všeobecných kritérií pro hodnocení a výběr učebnic, jak je uvádí Urová, je pro výběr vhodné učebnice zásadní explicitní stanovení cílů, grafická úprava, vhodná vizuální podpora, zajímavá a různorodá témata a typy úkolů, srozumitelné a jasné instrukce, systematické pokrytí učiva, odstupňování učiva dle obtížnosti, pravidelně zastoupené testovací a shrnující materiály, množství autentického jazyka, dobrý výklad, prezentace a procvičení jazykových prostředků, rovnoměrné zastoupení všech řečových dovedností,

podpora rozvoje strategií učení žáků, adekvátní podpora učitele, poslechové materiály a v neposlední řadě i dostupnost na místním trhu.⁴³

Žákovský pohled na učebnici je soustředěn především na to, jak kniha vypadá, jak snadno se s ní pracuje, na grafické uspořádání včetně ilustrací a typu písma a v neposlední řadě i na typ papíru, na kterém je vytištěna. Ne vždy je ekologicky recyklovaný papír pro žáka přitažlivý.

Zde však považujeme za důležité podotknout, že ne vždy je možno učebnici volit s ohledem na všechna shora uvedená kritéria. Často je nejdůležitějším faktorem finanční stránka, tj. kolik učebnice s příslušným pracovním sešitem stojí a nakolik její nákup pro školu zatíží školní rozpočet, potažmo kolik bude škola vyžadovat po rodičích žáků, aby zaplatili za pracovní sešit, se kterým budou žáci ve výuce pracovat.

Učebnice byla a stále je základním učebním materiálem. V době, kdy stále nemáme dostatek kvalifikovaných učitelů angličtiny na základních školách, se jeví tento fakt jako obzvláště důležitý. Učebnice je totiž pro mnohé učitele alfou a omegou všeho počínání ve škole a ve vyučovacím procesu vůbec. Je-li kvalitní učebnice, lze to považovat za určitý základ kvalitního vyučovacího procesu. Nelze však tvrdit, že s kvalitní učebnicí je tento proces zaručen, případně naopak, že z nekvalitní učebnice učitel nedokáže vytěžit mnoho dobrého pro kvalitní vyučovací proces.

Textové materiály v učebnici, které jsou nejčastěji výchozím materiálem pro práci v lekci, by měly podle Tandlichové přinášet podněty pro rozvoj myšlení a cítění, poskytovat žákům příležitost pro výměnu informací a názorů, dále by měly podněcovat tvořivou, samostatnou i kooperativní práci.⁴⁴ Základními kritérii pro volbu použitého textu jsou v mnoha zdrojích shodně uváděné jazyková a obsahová přiměřenost, srozumitelnost a motivace. (Urová, 2003; Tandlichová, 1991; Choděra, 2006; Beneš, 1970; Hendrich 1988)

Učivo musí odpovídat předepsaným kurikulárním dokumentům pro danou věkovou kategorii žáků a nejčastěji je obsaženo právě v učebnici. Existují i tzv. neknižní vyučovací prostředky, avšak základem je učebnice. Především z toho důvodu je kvalita učebnice tak důležitá.

Podle Tandlichové musí učebnice vyhovovat základním psychologickým, pedagogickým, lingvistickým a estetickým požadavkům. Zároveň má být učebnice knihou, která podporuje samostatnou tvořivou činnost žáků, aby byl naplněn komunikativní cíl výuky cizího jazyka, a

⁴³ UR, P., 2003, s. 186

⁴⁴ TANDLICOVÁ, E., 1991, s. 60

to systematicky, neustále se rozvíjejícím způsobem, zohledňováním získaného a nástavbou nového učiva.⁴⁵

V dotazníkovém šetření jsme zaznamenali celkem 36 různých učebnic angličtiny pro oba stupně základní školy (podkapitola 7.1, otázka 8). Nejčastěji používané učebnice jsou **Start with Click** (M. Karásková a J. Šádek, FRAUS, 2008), **Chit Chat** (Shipton, P., OUP, 2005) a **Happy House** (Maidment, S., Roberts, L., OUP, 2009) pro 1. stupeň ZŠ a tyto jsou zastoupeny celkem vyrovnaně.

Učebnice pro 2. stupeň už tak vyrovnaně zastoupeny nejsou. Nejpoužívanější učebnicí pro 2. stupeň základní školy je **Project** (různá vydání nejsou v tomto případě rozlišována) (Hutchinson, T., OUP, 2008 – 3. vydání). Další dvě učebnice – **New English for You** (Kociánová, Z., Educi, 2000) a **Way to Win** (Betáková, L., Dvořáková, K., FRAUS, 2008). Na stejnou četnost použití se dostává ještě učebnice **Angličtina pro ...** (Zahálková, M., SPN, 2008).

Podrobná analýza učebnice z hlediska dovednosti čtení, textů a způsobů práce s nimi je zde pojednána samostatně v kapitole 10.

2.4 Metody a formy práce

Pojmy výuková metoda a organizační forma výuky patří mezi zásadní didaktické kategorie. Výuka jako amalgám procesu výuky a učení se probíhá v určitém organizačním rámci. Interakce a komunikace mezi učitelem a žákem (i mezi žáky navzájem), směřující k dosažení edukačních cílů, se uskutečňuje výukovými metodami. Výuková metoda zprostředkovává žákům učivo, navozuje jejich učení, je postupem k cíli.

Choděra a Ries chápou metodou v širším smyslu jako skutečnost, jak je k jazyku přistupováno (gramaticko-překladová, přímá, audio-lingvální atd.). V užším smyslu chápou metodu jako „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, světový názor, rozvíjí své schopnosti.“⁴⁶ Celce-Murciaová ji chápe jako soubor postupů, tj. systém, který přesně vyjadřuje, jak druhý/cizí jazyk vyučovat. Metoda je podle ní specifičtější než přístup, ale méně specifická, než technika. Metody jsou podle ní obvykle slučitelné s jedním (někdy i dvěma) přístupy.⁴⁷

Každá učebnice vychází nebo je založena na nějaké metodě (chápáno v širším smyslu). V českém kontextu vyučování angličtiny jako cizího jazyka se v poslední třetině 20. a na počátku 21. století v zásadě vystřídalý metoda gramaticko-překladová a komunikativní

⁴⁵ Ibid, 1991, s. 56-7

⁴⁶ CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 57

⁴⁷ CELCE-MURCIA, M. In CELCE-MURCIA, M., 2001, s. 5

přístup. První z uvedených sahá hluboko do historie (jeden z jejích dřívějších názvů byl metoda klasická – pracovala s klasickými jazyky latinou a řečtinou, případně metoda pruská – podle místa svého vzniku).

Původním cílem této metody bylo pomoci studentům číst cizojazyčnou literaturu. Panovala také naděje, že studiem mluvnice cílového jazyka se studenti seznámí lépe i s mluvnicí svého rodného jazyka a že cizojazyčná výuka posílí intelektuální růst studentů. Některými základními principy této metody jsou práce s textem, cílem je umět překládat z a do cizího jazyka, komunikace není cílem a stojí zcela mimo oblast zájmu této metody.⁴⁸ Dle Kylouškové tato metoda kladla velký důraz také na kulturní a duchovní tradice národa cílového jazyka, které žák dedukoval právě z literárního textu. Znalost literárního dědictví národa cílového jazyka přispívala ke zvýšení všeobecné vzdělanosti.⁴⁹

Učebnice používající tuto metodu jsou založeny na úvodním textu, který ale přichází na pořad až po nastudování příslušné slovní zásoby v lekci, vysvětlení mluvnice deduktivním způsobem a po následném procvičení. Typy cvičení jsou kromě různých přiřazování a doplňování také překlad a diktát. Úvodní text je tak závěrečnou syntézou všeho probraného v lekci a slovní zásobu i probranou mluvnici tak student potkává v určitém kontextu. Učebnice v 70. letech mívaly v každé lekci nezávislý text, o dekádu později už autoři nové edice učebnic pro jazykové školy začali používat texty, které měly jednotlicí prvek – v tomto případě rodinu Prokopovu.

Komunikativnímu přístupu dominuje jediná myšlenka – komunikace. Komunikací se rozumí schopnost mluvčího dorozumět se v cizojazyčném prostředí v základních životních situacích. To pak ovlivňuje každý aspekt předmětu: sylabus, učební materiály, testování, hodnocení atd. Ačkoli komunikativní přístup se masověji šířil již v 70. letech 20. století, jeho nástup v našich podmínkách zaznamenáváme prakticky až po roce 1989. Důraz je kladen na rovnocenné zastoupení všech řečových dovedností, v hodinách převažuje použití cílového jazyka. Mateřský jazyk se omezuje na minimum.

Komunikativní přístup se přesouvá od strukturního zaměření k funkčnosti. V tomto tzv. pragmaticko-funkčním konceptu bohužel literární text nedostává dostatek místa. Být schopen komunikace vyžaduje však více než jen lingvistickou kompetenci – vyžaduje to komunikativní kompetenci – vědět kdy, jak, co a komu sdělit. Komunikativní přístup se zaměřuje na komunikativní kompetenci ve vyučovacím procesu. Postrádá podrobně popsání techniky ve srovnání s jinými metodami. Jeho flexibilita znamená, že tyto se pak značně

⁴⁸ LARSEN-FREEMAN, D., ANDERSON, M., 2011, s. 13-20

⁴⁹ KYLOUŠKOVÁ, H., 2007, s. 30

odlišují. Larsen-Freemanová deklaruje, že tedy není jediná neměnná verze tohoto přístupu.⁵⁰ Komunikativní role literárního textu tak zůstává v tomto přístupu zanedbána. Dle Kylouškové literární text prohlubuje komunikativní kompetenci žáků tím, že doplňuje kompetenci lingvistickou a podporuje rozvoj např. kompetence sociolingvistické, pragmatické či kulturní.⁵¹

Některými základními principy komunikativního přístupu jsou použití autentického jazyka, cílový jazyk je prostředkem komunikace ve třídě, ne jen předmětem studia, jedna funkce může mít mnoho různých lingvistických forem, chyby jsou tolerovány a nazírány jako přirozený výstup rozvoje komunikativních dovedností, převažuje plynulost projevu nad mluvnickou správností, mluvnice je prezentována induktivně.⁵²

Samozřejmě existují i další, méně rozšířené metody a přístupy k výuce cizího jazyka. Patří k nim např. přímá metoda, přirozený přístup, tichá metoda, desugestopedie (dříve také sugestopedie) nebo metoda celkové tělesné odezvy. Zapomenout bychom neměli ani na behavioristicky založený audio-lingvalismus. Každá z těchto metod/přístupů má své silné i slabé stránky. Žádná však v kontextu dnešního cizojazyčného vzdělávání není samospasitelná ani tak široce použitelná v našem kontextu, jako např. gramaticko-překladová metoda nebo komunikativní přístup. Je třeba k nim přistupovat kriticky, ale především eklekticky a pro konkrétní vyučovací situaci vybírat to, co je pro ni pozitivní a dobré. Je tedy vhodné, aby praktikující učitel měl o těchto metodách a přístupech povědomí, tj. aby bylo seznámení s nimi součástí pregraduální přípravy učitelů.

Zde je potřeba připomenout rovněž Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence (dle Gardnera např. Ellisová, Brewsterová, 1991; Puchta, Rinvoluceri, 2005). Podle ní má každý z nás jinak zastoupeny jednotlivé typy inteligence, a tudíž se jinak učíme a zapamatováváme si informace, jsme přístupnější jiným typům prezentace nové látky. Gardner rozlišuje 7 – 8 takových typů inteligence – jazykovou, logicko-matematickou, prostorovou, kinestetickou, hudební, interpersonální, intrapersonální a někdy též uváděnou přírodovědeckou inteligenci.

Je velmi žádoucí, aby učitel cizího jazyka byl s těmito typy inteligence dobře seznámen, aby věděl, jaký typ prezentace či cvičení vyhovuje které inteligenci. Měl by je pak ve výuce používat tak, aby vyšel vstříc co největšímu počtu žáků a jejich typům inteligence. Někdy je totiž nepochopení jazykového problému jen otázkou odlišného způsobu prezentace, aby dotyčný pochopil podstatu. S tím tedy samozřejmě souvisí i shora uvedený eklektický přístup k používaným metodám a jejich vzájemná kombinace.

⁵⁰ LARSEN-FREEMAN, D., ANDERSON, M., 2011, s. 115

⁵¹ KYLOUŠKOVÁ, H., 2007, s. 17

⁵² Ibid, s. 122-125

Dle Maňáka a Švece, kteří chápou metodu úžeji, je výuková metoda zprostředkovatelem informací v pedagogické interakci, cestou, jež vede prostřednictvím vzdělávacího obsahu k cíli. Metody dělí na klasické, aktivizující a komplexní. V rámci klasických metod rozlišují metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické. **Práce s textem** se tak podle této klasifikace začleňuje do klasických metod slovních.⁵³ Práce s knihou ani v 21. století neztrácí na významu a má své opodstatnění. Ukazuje se však, že děti neumějí s textem pracovat, nedokáží postihnout hlavní myšlenku a obsah textu tak ani správně nechápu. Vystává tak naléhavá potřeba tuto situaci změnit a děti učit s textem pracovat, vyhledávat a kriticky hodnotit informace, zaujímat k nim vlastní postoje.

Vališová ve své klasifikaci vyučovacích metod rovněž vyčleňuje **metodu práce s textem** jako samostatnou kategorii, která však vstupuje do interakce s metodami ostatními. Metodu práce s textem dále dělí na **reproduktivní** (žák se učí informacím, které jsou v textu obsaženy) a **produktivní** (text podněcuje tvořivou činnost žáka). Podle Vališové je jedním ze základních úkolů učitele postupně rozvíjet dovednosti žáků pracovat samostatně a tvořivě s textovým materiálem.⁵⁴

2.5 Učivo

Podle Choděry a Riese je učivo výsledek selekce jazykových jednotek ze systému, který popisuje lingvistika. Pokud je toto učivo zároveň vysvětlováno a/nebo komentováno, je i tato interpretace součástí učiva. Ne však jako jazykový, ale lingvistický fakt. Učivem není však text. Ten slouží ke zprostředkování, exemplifikaci učiva.⁵⁵

Podle dokumentu *Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu* je konkrétním cílem výuky anglického jazyka poskytnout žákům nástroj komunikace při kontaktu s lidmi z různých částí světa. Povinná výuka prvního cizího jazyka začíná ve 3. ročníku základní školy. Ve všech ročnících obou stupňů základní školy je dotována třemi hodinami výuky týdně. Dle shora uvedeného dokumentu je učivo uvedené v učebních osnovách závazné a mělo by tedy být obsaženo i v učebnicích, které obdržely schvalovací doložku MŠMT.

Ve shodě s novými kurikulárními dokumenty jsou do výuky integrována průřezová témata (v cizím jazyce se jedná o Osobnostní a sociální výchovu, Multikulturní výchovu, Výchovu demokratického občana a Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech.) Žáci

⁵³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. In: PRŮCHA, J., 2009, s. 194-196

⁵⁴ VALIŠOVÁ, A. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., 2007, s. 195-200

⁵⁵ CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 50

rozvíjejí komunikativní kompetenci, která je cílem učení se cizímu jazyku. Dále se učí používat i vhodné strategie učení.⁵⁶

Vymezení konkrétních kompetencí je součástí učiva příslušného předmětu. Rámcové vzdělávací plány pro základní vzdělávání nabízejí velmi podrobnou taxonomii klíčových kompetencí. Ty jsou chápány jako cíle základního vzdělávání. Dle Průchy však zatím chybí pedagogicko-psychologické výzkumy, které by objasnily, jaké jsou možnosti žáků určitého věku osvojit si určité kompetence, jaké jsou kognitivní dispozice žáků pro získávání všech kompetencí předepsaných ve vzdělávacích programech. V tomto ohledu tedy zatím chybí provázanost teorie a praxe.⁵⁷

2.6 Motivace

Jedním z důležitých aspektů vyučovacího procesu je motivace. Tento termín má mnoho definic, mnoho náhledů a zatím neexistuje jedna univerzální a všezahrnující definice, se kterou by se všichni ztotožňovali. Každý praktikující učitel si pod tímto termínem představuje něco jiného, nicméně jedno je všem těmto „představám“ společné – motivaci pocítujeme jako určitou vnitřní sílu či energii jedince, která jej vede k dosažení konkrétního cíle.

Motivace v učení se cizímu jazyku bývá dělena s ohledem na účel studia – na **integrativní** a **instrumentální** (první pramení z touhy začlenit se do komunity hovořící cílovým jazykem, druhá z potřeby získat „nástroj“ pro další např. osobní rozvoj, pracovní postup, atd.). Podle toho, odkud vychází ono „nucení“ je motivace členěna na **vnější** a **vnitřní**.⁵⁸ První se týká vnějších činitelů „motivujících“ k učení se jazyku, tj. opět nutnost či vidina pracovního postupu, rozšíření pracovních kontaktů do zemí cílového jazyka atd. Druhá vychází z vnitřních potřeb, cílů, případně tužeb jedince – moci cestovat a domluvit se v cizích zemích, umět si přečíst knihu v původním jazyce, podobat se někomu, kdo jazykem vládne nebo se s ním narodil atd.

Scrivener motivaci k učení se cizímu jazyku charakterizuje jako faktor určující, jak vážně student přistupuje k práci, kolik času si na ni rezervuje, jak moc se snaží atd.⁵⁹

Dörnyei přistupuje k této problematice mnohem komplexněji a pojednání o motivaci začíná prohlášením, že „nic jako ‘motivace’ neexistuje“.⁶⁰ Toto jeho tvrzení vychází ze shora zmíněné skutečnosti, že definice ‘motivace’ je nesmírně obtížná především s ohledem na skutečnost, že mluvíme o motivaci lidského jedince. A každý lidský jedinec je jiný. Dörnyei

⁵⁶ Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu (pdf)

⁵⁷ PRŮCHA, J. In: PRŮCHA, J., 2009, s. 243

⁵⁸ *Extrinsic/intrinsic motivation*

⁵⁹ SCRIVENER, J., 2006, s. 63

⁶⁰ DÖRNYEI, Z., 2006, s. 1: „there is no such thing as ‘motivation’“

však souhlasí s tím, že motivace hraje velmi důležitou roli v zažívání úspěchu či neúspěchu v každé učební situaci. Ztotožňuje se i se skutečností, že termín 'motivace' „zdůrazňuje jeden základní aspekt lidské mysli. Tento aspekt se vztahuje k tomu, co jedinec *chce/touží* (tj. 'konativní' funkce), v kontrastu s charakteristikami vztahovanými k tomu co si jedinec *racionálně myslí* (tj. 'kognitivní' funkce) nebo *cítí* (tj. 'afektivní' funkce).“⁶¹

Každá činnost, každý školní předmět má jinou motivaci. Motivace k učení se cizímu jazyku se bude lišit od motivace k učení se mateřštině či např. hudební výchově. Bude se lišit na začátku, uprostřed nebo na konci určité etapy a bude záviset na mnoha vnějších i vnitřních faktorech.

Dörnyei si klade otázku, co to obnáší „někoho motivovat“. Podle něj je to mnoho různých aktivit – od přímého přesvědčování, přes nepřímý vliv až po vytváření podmínek pro konkrétní činnost. V každém případě je to obvykle dlouhodobý proces.⁶²

Položíme-li si otázku, co shora uvedené znamená pro učitele cizího jazyka, musíme se nutně zamyslet nad osobností a rolí učitele ve vzdělávacím procesu. „Učitelé mají vyučovat dle osnov spíše než motivovat studenty. Skutečnost, že první bez druhého nemůže nastat, je často ignorována.“⁶³ Učitelé tedy v procesu motivace hrají zásadní roli. Pojem a problematika motivace je zajisté nedílnou součástí pregraduální přípravy učitelů, nicméně je třeba si uvědomit, že s mnohotvárností a různorodostí vyučovacího procesu neexistují univerzální motivační strategie. Jejich vhodnost a předpoklad k úspěchu (v motivaci studentů) je dán mnoha různými faktory počínaje věkem přes genderové složení až po předchozí zkušenost, případně momentální úroveň jazyka dotčených studentů.

Učitel by si měl uvědomit, že prvním a zásadním motivačním faktorem je on sám. Jeho vztah k předmětu, nadšení pro něj a nadšení ze sdílení a předávání nových poznatků je modelem pro studenty. Málokdy si tuto skutečnost uvědomujeme a dle našeho názoru ji i nedostatečně využíváme k motivaci našich studentů.⁶⁴ Zde se opět naskytá otázka aprobovanosti učitele pro vyučovaný předmět. Pokud je učitel primárně aprobován pro svůj předmět, je pravděpodobné, že jeho nadšení pro předmět bude větší než u učitele, který pro předmět aprobován není a který v něm do jisté míry může tápat. To pak zásadním způsobem

⁶¹ Ibid, s. 2: The term ... „highlights one basic aspect of the human mind. This aspect is related to what one *wants/desires* (i.e. 'conative' functions) in contrast to characteristics related to what one *rationally thinks* (i.e. 'cognitive' functions) or *feels* (i.e. 'affective' functions).“

⁶² Ibid, s. 24-25

⁶³ Ibid, s. 27: „*Teachers are supposed to teach the curriculum rather than motivate learners, and the fact that the former cannot happen without the latter is often ignored.*“

⁶⁴ Ibid, s. 32: „*The ones who love their subject matter and who show their dedication and their passion that there is nothing else on earth they would rather be doing.*“ (odpověď na otázku „*Who have been your most influential teachers? Who do you still remember as someone who has made a difference in your life?*“)

ovlivňuje i jeho vztah k předmětu a jeho předávání studentům. Tato skutečnost se však může s narůstající zkušeností učitele měnit – samozřejmě oběma směry.

Dalším motivačním faktorem je atmosféra ve třídě, vztah učitele ke studentům nebo vztah mezi studenty navzájem. V neposlední řadě pak i fyzické prostředí učebny a jak toto na studenty působí. Důležité je si uvědomit, že na všech těchto faktorech můžeme pracovat, rozvíjet je, uzpůsobovat konkrétním situacím a tím jejich efekt posilovat.

Závěrem lze konstatovat, že motivace je důležitým faktorem přispívajícím k úspěšnému procesu učení. Je třeba si tedy znovu uvědomit, že na motivaci studentů je třeba pracovat. Práce se skupinou motivovaných studentů je v konečném efektu motivující pro učitele. Dovolujeme si tvrdit, že motivace ke studiu konkrétního předmětu a pozitivní vztah k němu pak snižuje i afektivní filtr studenta a proces učení se je efektivnější a radostnější.

3 DĚTSKÁ LITERATURA

V této kapitole představujeme dětskou literaturu, jak je chápána z lingvodidaktického i literárněvědného hlediska a stručně nastiňujeme uzlové body vývoje této svébytné součásti kánonu umělecké literatury. Uvádíme i přehled žánrů dětské literatury a její funkce a působení na čtenáře. Vedle základních funkcí zmiňujeme i estetickou funkci, která je přidanou hodnotou umělecké literatury oproti textům neuměleckým.

3.1 Vymezení pojmu dětská literatura

Pojem **dětská literatura**, případně **literatura pro děti a mládež** jakožto samostatná součást umělecké literatury je předmětem zkoumání mnoha odborníků z různých oblastí a má samozřejmě své definice. Některé se překrývají, některé přinášejí odlišný náhled na tento fenomén.

Podle Slovníku literární teorie slovo **literatura** znamená v širokém smyslu soubor veškerých písmem zaznamenaných jazykových projevů určitého národa, epochy nebo celého lidstva, zahrnující nejrůznější obory lidské aktivity.⁶⁵ Termín **literatura pro děti a mládež** je popisován jako integrální součást umělecké literatury, určená specifickou modifikací svých funkcí tak, aby byla esteticky, didakticky a eticky aktuální pro čtenáře v rozpětí od tří do patnácti let. Posláním dětské literatury je pak podle téhož zdroje probouzet aktivní vztah k jazyku jakožto základnímu prostředku zespolečenštění, podněcovat dětskou spontaneitu a fantazii, vyvolávat podněty k poznávání nových reálií a nenásilně vytvářet kritéria mravního a estetického hodnocení. Žánrově se pak dětská literatura diferencuje podle věku, kterému je primárně určena a vyvíjí se od říkadla pro nejmladší věkovou skupinu, přes pohádku pro střední věkovou kategorii až po dobrodružnou literaturu pro děti nejstarší.⁶⁶

Toman charakterizuje pojmem literatura pro děti a mládež „oblast literární tvorby záměrně určené věkově vymezenému okruhu nedospělých posluchačů a čtenářů (do 14-15 let) nebo také oblast umělecké literatury původně psané pro dospělé, ale recipované dětmi a mládeží. Běžně se užívá synonymního pojmenování dětská literatura, případně literatura pro mládež.“⁶⁷

Peterka vymezuje literaturu pro děti a mládež tím, že je mentálně blízká nedospělým recipientům od 3 do 15 let. Jako subsystém literární slovesnosti představuje podle něj specifický komunikační okruh, mající své stabilní věkově vyhraněné publikum, typické žánry,

⁶⁵ VLAŠÍN, Š., 1984, s. 207

⁶⁶ Ibid. s. 208.

⁶⁷ TOMAN, J., 1992, s. 47

specializované autory, ilustrátory, nakladatelství a časopisy, pevné vazby na filmovou a televizní produkci.⁶⁸

Chen a Squires zahrnují do termínu **literatura pro děti** literární texty, které byly napsány pro děti od raného dětství až do období adolescence. Žánry zahrnuté do literatury pro děti podle nich mohou zahrnovat tradiční literaturu (bajky, lidovou slovesnost, mýty), poezii, realistickou beletrii, historickou beletrii, fantazijní literaturu, science fiction i non-fikci (životopisy, informační knihy, atd.) V parafrázi z Temple et al. Chen a Squires uvádějí, že literatura pro děti má obvykle mladého protagonistu a zabývá se problematikou blízkou mladému čtenáři. Hlavní postava je často přibližně stejného věku jako zamýšlený čtenář. Knihy pro děti mají jednoduchý, živý, konkrétní jazyk, obvykle mívají jednu až dvě hlavní postavy. Dějová linie je přímá a prostředí jednoduché. Mladý čtenář často lépe rozumí tomu, co postavy dělají, než tomu, co postavy říkají nebo si myslí.⁶⁹

Hrabák rozlišuje **četbu mládeže** a **literaturu pro mládež**. Do četby podle něj patří všechno, co mládež čte, tj. i díla určená původně dospělým. Je to tedy pojem nadřazený pojmu **literatura pro mládež**. Tato četba tvoří tzv. **neintencionální část** četby pro mládež. Skutečnou literaturou pro mládež jsou podle Hrabáka výtvořené přímo pro mládež nebo pro ni dodatečně upravené. Ty tvoří její **intencionální část**. V pravém slova smyslu je literatura pro mládež tvořena pouze touto intencionální vrstvou četby mládeže. Po stránce výrazové jsou pro literaturu pro mládež charakteristické jednodušší syntax a slovní výběr, po stránce kompoziční přehlednost a směřování k určité kompoziční schematičnosti (nejnápadněji v pohádce a v dobrodružných povídkách). Literatura pro mládež je podle Hrabáka ohraničena věkem 8 a 15 let.⁷⁰

Pro Hunta je dětská literatura pozoruhodnou oblastí psaní, vášnivě se z ní těší jak dospělí, tak děti a po staletí se v ní objevovaly velké talenty. Zahrnuje a integruje slova a obrázky... Pro dospělé i děti slouží účelu, kterému 'literatura' prohlašuje, že slouží: absorbuje, uchvacuje a je uchvacována; její požadavky jsou velice bezprostřední, vtahující a působivé.⁷¹

K tomuto tvrzení se rovněž kloníme především proto, že pro každého čtenáře termín **dětská literatura** znamená něco trochu odlišného. Jak je vidět z odborné literatury, je dětská literatura, v širším kontextu literatury pro děti a mládež, chápána jako slovesné umění zaměřené na konkrétního čtenáře-vnímatele, na dítě od 3 do 15 let. Výše uvedené charakteristiky literatury pro děti a mládež se shodují v cílové skupině, které je tato literatura

⁶⁸ PETERKA, J., 2009, s. 275

⁶⁹ CHEN, M-L., SQUIRES, D., 2011, s. 314 – 315

⁷⁰ HRABÁK, J., 1977, s. 13-14

⁷¹ HUNT, P., 2009, s. 1

určena (kromě Hrabáka, který mluví o literatuře pro mládež), v tom, že jazyk díla je jednodušší a konkrétní, dějové linie přímočařejší a postavy věkově blízké cílovému čtenáři.

S tím souvisí i specifická literatura pro děti a mládež. Ta se, podle Gebhartové, týká jak obsahu, tak formy literárního díla. Přikláníme se k jejímu tvrzení, že nárok na specifické prostředky vyjádření je tím větší, čím je dítě jako adresát uměleckého díla menší.⁷²

Podrobněji dětského čtenáře charakterizují Chaloupka a Nezkusil, když jej vnímají jako adresáta „s menší sumou faktických poznatků o světě, s menší, popř. jinak zaměřenou schopností zobecnění vnímaných faktů, s odlišnou podobou citového hodnocení skutečnosti, s žádnou nebo minimální znalostí literárních konvencí atd.“⁷³ Oba autoři dále konstatují, že dílo intencionální dětské literatury je třeba přizpůsobit čtenáři, jemuž je určeno, ale že tento zřetel ke čtenáři nemusí nutně znamenat ochuzení. Postihnout specifickou literaturu pro děti a mládež znamená uvědomit si plně charakteristiku čtenáře a jeho potřeby. V konečném důsledku to znamená pochopit podobu funkcí této literatury, vidět tyto funkce jako základ umožňující seberealizaci dítěte ve vlastním světě i jeho včleňování se do světa dospělých.⁷⁴

Dospělý prostředník je podle Gebhartové také tím, kdo zásadně ovlivňuje vztah dítěte ke knize. Dítě se v těsném partnerství s dospělým rozvíjí tak, jak by se samo nerozvíjelo. Chápavý a vstřícný postoj dospělého průvodce knihou zaměstnává dítě úkoly, na které nestačí vždy samo, ale které zvládne s jemným vedením či podporou právě dospělého partnera. Úloha dospělého prostředníka však nespočívá pouze v podpoře dítěte k pochopení díla, ale při společných chvílích s knihou jde i o velké emocionální a mravní hodnoty.⁷⁵

Podpora dospělejšího či zkušenějšího průvodce plně vychází z Vygotského **teorie zóny nejbližšího rozvoje** (*zone of proximal development – ZPD*). „Vygotskij použil ideu ZPD, aby dal nový význam ‘inteligenci’. Spíše než měřením inteligence tím, co dítě dokáže samostatně, Vygotskij navrhl, že inteligence se lépe změří tím, co dítě dokáže s kvalifikovanou pomocí.“⁷⁶

Co dítě dokáže s pomocí dospělého, se liší od toho, co by zvládlo samo. To je, podle Vygotského, mnohem užitečnější měřítko inteligence či schopností.⁷⁷ Z Vygotského ZPD vychází také Brunerova **teorie kognitivního růstu** – pro něj je jazyk nejdůležitějším nástrojem kognitivního růstu a sám Bruner sledoval, jak dospělí používají jazyk ke zprostředkování okolního světa dětem a jak jim tím pomáhají řešit problémy. „Mluva, která

⁷² GEBHARTOVÁ, V., 1987, s. 18

⁷³ CHALOUPKA, O., NEZKUSIL, V., 1973, s. 38

⁷⁴ Ibid, s. 39 - 40

⁷⁵ GEBHARTOVÁ, V., 1987, s. 16

⁷⁶ CAMERON, J., 2001, s. 6 „Vygotsky used the idea of the ZPD to give a new meaning to ‘intelligence’.

Rather than measuring intelligence by what a child can do alone, Vygotsky suggested that intelligence was better measured by what a child can do with a skilled help.“

⁷⁷ Ibid, s. 7

podporuje dítě v konání aktivity, jako slovní varianta vylepšené pomoci ... je nazývána *scaffolding*.⁷⁸ Po tomto „lešení“ slovní pomoci dítě šplhá výš na křivce svého kognitivního vývoje. Po využití se „lešení“ zbourá, ale dosažený bod kognitivního vývoje zůstává.

Toman uvádí, že literární dílo plní v estetické interakci se čtenářem či posluchačem tři základní funkce – poznávací (zprostředkování reálií a poskytování věcných poznatků), výchovnou (hodnocení a autorův ideový postoj ke ztvárněné skutečnosti bezděčně ovlivňují aktivního čtenáře, jeho myšlení, city a charakter) a estetickou (autorův umělecký obraz zahrnuje rovněž estetické hodnocení skutečnosti a zasahuje tak hlavně smyslově emocionální složku čtenářovy psychiky, jeho citění, představivost a fantazii; vyvolává estetický zážitek).⁷⁹

Podle Maslowovy pyramidy potřeb patří uspokojování estetických a duchovních potřeb k vrcholu pyramidy. Dítě v předškolním i školním věku potřebuje umění jako součást svého osobního rozvoje, jako odpověď na své četné otázky, jako motivační faktor. „... literatura má na rozdíl od ostatních druhů umění výsadní postavení právě v tom, že ovlivňuje svou slovesnou bází právě rozvoj řeči a myšlení.“⁸⁰

Estetika jako filozofická disciplína si od počátků kladla za cíl objasnit a rovněž ocenit smyslové poznání stojící dosud ve stínu poznání rozumového. V průběhu svého vývoje se soustředila hlavně na problém krásy, kterou se snažila určovat oproti dobru a pravdě.⁸¹ Dnes víme, že estetická zkušenost nemusí být nutně spojována jen s vnímáním krásy nebo krásna. Váže se i ke kontrastu krásy – k ošklivosti - a k dalším protichůdným fenoménům. Obecně řečeno, estetická funkce literatury obohacuje, povznáší, zprostředkovává zážitek.

Podle Peterky zakládají estetickou funkci literárního díla tři typické prostředky, které se mohou navzájem posilovat: Zvláštní způsob záznamu, aktualizace jazyka (zvukové kvality, metafory) a příběh (fikčního nebo i dokumentárního typu).⁸²

Dokladem toho, jak široce je vnímána literatura pro děti a mládež je publikace *The 1,000 Page Children's Storybook*, která uvádí přehled celkem 81 titulů, které řadí do oblasti literatury pro děti a mládež. Namátkou vybíráme např. Wildeův *Obraz Doriana Graye* či *Slavíka a růži*, Shelleyové *Frankensteina*, Poeovu *Jámu a kyvadlo* nebo Stevensonův *Podivný případ dr. Jekylla a pana Hyde*.⁸³

⁷⁸ Ibid, s. 8 „Talk that supports a child in carrying out an activity, as a kind of verbal version of the fine-tuned help ... , has been labelled *scaffolding*.“

⁷⁹ TOMAN, J., s. 9-10

⁸⁰ GEBHARTOVÁ, V., 1987, s. 16

⁸¹ PETERKA, J., 2009, s. 9

⁸² Ibid, s. 71

⁸³ *The 1,000 Page Children's Storybook*, 1989, s. 4-8

Jak je tedy patrné z uvedených informací, chápání dětské literatury je široké a může záležet i na kulturním a historickém pozadí společnosti. Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje na základní školství, budeme si pro účely této práce tento pojem definovat jako literaturu napsanou a určenou primárně dětem do patnácti let.

3.2 Dítě a dětská literatura v historické perspektivě

Literatura pro děti a mládež dnes představuje souhrn velkého množství prací, které se postupem času do této kategorie zařadily nebo pro ni byly přímo určeny. Řadíme sem práce pro dětskou literaturu příznačné (pohádky, bajky, mýty atd.), ale i díla, která svou formou spadají na pomezí kategorie literatury pro děti a literatury pro dospělé (detektivní příběh, horor, biografie, atd.).

Townsend začíná svůj historický přehled o dětské anglicky psané literatuře prohlášením, že „Dřív, než mohly být knihy pro děti, musely být děti – děti, které byly přijímány se svými specifickými potřebami a zájmy, ne jenom jako pouhé zmenšeniny mužů a žen.“⁸⁴ Odkazuje tak na skutečnost, že dítě jak je chápáno dnes, nebylo v minulosti společností dlouho vnímáno. Dlouhou dobu tedy neexistovala literatura určená právě této kategorii čtenáře.

Není naším cílem podrobně popisovat vznik a vývoj literatury pro děti a mládež. Rádi bychom pouze poukázali na několik milníků tohoto vývoje, které významnou měrou přispěly k utvoření literatury pro děti a mládež do takové podoby, v jaké ji známe dnes. Většinou se jedná o díla, která jsou nadčasová a svá poselství předávají i dnešnímu čtenáři. Dále chceme tímto stručným a od úplnosti se zcela distancujícím přehledem podtrhnout, jak dlouhým vývojem prošly literatura pro děti a mládež jako součást rozvoje dětské osobnosti zábavnou formou, a dětská četba.

Počátky literatury pro děti a mládež sahají hluboko do minulosti. První knihy určené dětem byly především náboženské, případně sloužily ke zlepšení morálky a způsobů, měly tedy funkci hlavně výchovnou a vzdělávací.⁸⁵

Samostatnou kapitolu v historii utváření a vývoje anglicky psané literatury pro děti představuje ústní lidová slovesnost, která byla nejprve předávána ústně z generace na generaci. Své knižní zhmotnění našla v mnoha verzích příběhů *Mother Goose*, jehož první vydání spatřilo světlo světa v roce 1697 a obsahovalo celkem osm pohádek sebraných

⁸⁴ TOWNSEND, J.R., 1996, s. 3: „*Before there could be children's books, there had to be children – children, that is, who were accepted as beings with their own particular needs and interests, not merely as miniature men and women.*“

⁸⁵ Introduction to the World of Children's Literature, online

francouzským autorem C. Perraultem. Teprve později se termín *Mother Goose* stal synonymem především pro říkadla a básničky pro malé děti.⁸⁶

S vynálezem knihtisku spatřují světlo světa i knihy určené dětem. V roce 1484 vycházejí v Anglii *Ezopovy bajky*, které však původně dětem určeny nejsou. Až později se ukázaly být pro ně vhodným materiálem. K prvním autorům, kteří chápali, že knížka by vedle funkce vzdělávací měla mít i funkci zábavnou, byl Jan Amos Komenský. V roce 1658 v Norimberku vychází jeho *Orbis pictus*. Byla to první kniha, která kladla důraz i na význam ilustrací pro pochopení textu. Komenský, který je mezinárodně chápán jako „otec moderního vzdělávání“ zde poprvé vyslovil zásadu *Schola ludus*, tj. škola hrou. Tato publikace je považována za přelom v chápání funkce dětské literatury.

V roce 1704 se v Evropě objevuje arabská *Knih tisíc a jedné noci* ve francouzském překladu. V této první verzi však chybí dva nejoblíbenější příběhy – *Aladinova lampa* a *Alibaba a čtyřicet loupežníků*. Daniel Defoe vydává svého *Robinsona Crusoe* v roce 1719. Ten se stává historicky neadaptovanější knihou a vede k postupnému vzniku tzv. robinsonád. Jonathan Swift publikuje *Gulliverovy cesty* poprvé v roce 1726. Příběh L. Gullivera byl rovněž mnohokrát převyprávěn a často použit jako intertext. Rousseauův *Emil čili o výchování* (1762) je považován za významný pedagogický počín. Rousseau jím hlásá, že výchova reformuje společnost nejsnadnějším způsobem. V druhé polovině 18. století vychází Newberyho *The History of Little Goody Two Shoes* (1765), která je považována za první román psaný pro děti, který má mj. i funkci zábavnou. Knihy v tomto období byly převážně vysoce moralistické. Za pozitivní tak lze považovat, že i děti v tomto historickém období měly nárok také na zábavu, nejen na výchovu. Bratři Grimmové vydávají své pohádky v roce 1812, H. Ch. Andersen tak činí v roce 1846.

S rozmachem psané literatury pro děti a mládež docházelo také k širšímu záběru v oblasti žánrové. Vedle říkadel, pohádek, mýtů či bajek, které převažovaly v 19. století, se objevují příběhy pro děti (např. Carrollova *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) pokračující v *Through the Looking-Glass*, která se stává prvním velkým reprezentantem nonsense literatury). Objevují se příběhy popisující život v jiných zemích, realistické romány o zvířatech (*Black Beauty*), dobrodružné romány (R. L. Stevenson) nebo např. počátky science-fiction (J. Verne). Stále více se hrdinou literatury pro děti a mládež stává dítě ve věku očekávaného recipienta příběhu (Twainovy příběhy *Toma Sawyera a Hucka Finna*, Spyriové *Heidi*, Stevensonův *Poklad na ostrově*, Kiplingova *Knih džunglí* aj.).

⁸⁶ *The World Book Encyclopedia*, 1989, s. 360

Zvláštním fenoménem dětské literatury jsou obrázkové knihy, tzv. *picture books*. Ty byly ponejprv ilustrovány hrubými dřevoryty, pokud byly vůbec ilustrovány. V roce 1862 anglický tiskař Edmund Evans zdokonalil rytectví a povzbuzoval nadané umělce k tvorbě barevných ilustrací k dětským knihám. Knihy, které byly takto ilustrovány, byly knihy tradiční literatury, básně a knihy o abecedě. Vzniklo tak něco, co je dnes přijímáno jako samozřejmost - barevná ilustrace v dětské knize. V 19. století tak vzniká mnoho půvabných ilustrovaných knih, ale obrázky zatím slouží pouze jako dekorace. Moderní obrázkové knihy v pravém slova smyslu se objevují až začátkem 20. století.⁸⁷

Žánr obrázkových knih je tradičně považován za četbu pro malé děti, které stále ještě potřebují obrázkovou nápovědu k pochopení psaného textu. Spatřovat však v obrázkových knihách pouze nástroj využitelný v raných stádiích čtenářské gramotnosti by znamenalo nedocenit jejich hodnotu.⁸⁸

Nikolajeva uvádí, že někteří teoretici rozlišují mezi obrázkovou knihou a ilustrovanou knihou. V obrázkové knize tvoří text a obrázek nedělitelný celek a celkový dopad díla je dosažen interakcí mezi těmito dvěma vyjadřovacími prostředky. Pokud budeme zkoumat vztah mezi slovem a obrázkem, nabízí se široká škála těchto knih – od pouze obrázkových knih bez textu až po knihy, v nichž je vyprávění neseno společně slovem i obrazem. Poměr textu a obrázku se samozřejmě může značně lišit. Buď jsou text i obraz ve stejném poměru a tak také sdělují poselství autora, nebo jsou v poměrech různých a navzájem sobě komplementární.⁸⁹

Příběh je tak vyjádřen nejen textem, ale i ilustrací. Dostáváme se tak tedy do oblasti tzv. vizuální gramotnosti,⁹⁰ neboli do oblasti schopnosti „číst“ obrázky/ilustrace.

Podle Nikolajevy je třeba si uvědomit také tu skutečnost, že součástí příběhu jsou nejen vlastní obrázky v textu, ale i přední a zadní obálka, titulní stránka, případně předsádka knihy, formát, uspořádání a další čistě formální vlastnosti.⁹¹ Freemantlová konstatuje, že nejlepší obrázkové knihy obsahují děj nejen v textu, ale nejméně stejnou měrou i v obrázcích. Tam, kde tomu tak není, sice není tolik umněšeno potěšení z takové knihy, ale dětský čtenář se musí více soustředit na textovou stránku, kterou nemusí vždy zcela pochopit.⁹²

Ilustrace/obrázek v dětské knize působí na představivost a fantazii dítěte. Kdybychom měli srovnat, jak „čte“ obrázek v knize dítě, které ještě neumí číst, a jak jej vnímá dospělý, který se

⁸⁷ Ibid, s. 366

⁸⁸ WALSH, S. in PINSENT, P., 1993, s. 15

⁸⁹ NIKOLAJEVA, M., in BUTLER, C., 2006, s. 107-108

⁹⁰ *visual literacy*

⁹¹ NIKOLAJEVA, M., in BUTLER, C., 2006, s. 109

⁹² FREEMANTLE, S., in PINSENT, P., 1993, s. 8-9

primárně opírá o čtený text, zjistili bychom, že dítě vidí na obrázku mnohem víc než dospělý právě proto, že v této situaci je to jeho jediný prostředek vnímání a chápání příběhu knihy.

Dunnová zdůrazňuje, že sdělování informace prostřednictvím obrázku je důležitou a rychle se rozvíjející metodou v současném globálním světě. Dospělý čtenář musí být nejen textově gramotný, ale musí být schopen rovněž dekodovat význam obrázků, tj. musí být vizuálně gramotný. Čím lepší jsou dospělí či děti v dešifrování a čtení textů či obrázků, tím úspěšnější bude pravděpodobně jejich získávání informací. Prostřednictvím obrázkových knih tak můžeme dětem pomoci v rozvoji jejich osobní dovednosti 'čtení' obrázků. Tak v některých situacích může obrázek sdělit malému čtenáři mnohem více informací, než nejpropracovanější text.⁹³ Podle Elkinové představují obrázkové knihy cennou pomůcku k povzbuzení vnímání a rozlišování. Soustředění se na obrázek napomáhá dítěti porozumět textu a struktuře knihy.⁹⁴

Charakteristickým rysem obrázkových knih jsou tedy ilustrace, které nesou nejméně stejné sdělení, ne-li větší, než samotný text příběhu. Za první moderní obrázkovou knížku je považován Příběh králíka Petra (*The Tale of Peter Rabbit*) Beatrix Potterové (1901). S ní přichází fenomén obrázkové „malé knížky pro malé ručičky“⁹⁵ – knihy o Králíku Petrovi. Potterová své knihy sama ilustrovala a jako jedna z prvních ilustrátorek přenesla děj z textu i do ilustrací.

Samostatnou součástí literatury pro děti a mládež jsou také časopisy určené této věkové kategorii čtenáře. První se objevily již v 18. století a v polovině 20. století byly už masovou záležitostí.

Století 20. a 21. přinášejí masivní rozvoj dětské literatury – jak v oblasti žánrové, tak v oblasti tematické. Svou nezastupitelnou roli hrají i hromadné sdělovací prostředky, které přinášejí zvukové a obrazové zpracování populárních literárních děl. Dvacáté století je rovněž svědkem rozmachu vzdělávacích a psychologických teorií, které mj. podtrhují důležitost dětského čtenářství a naléhají na rodiče, aby své děti v této aktivitě podporovali. Začíná se rozmáhat institut školní a veřejné knihovny s důrazem na oddělení pro dětského čtenáře. Tak také knižní trh začíná zaplňovat mezeru určenou dětskému recipientu. Přicházejí Baum a jeho *Čaroděj ze země Oz*, Grahameův *Vítr ve vrbách*, Milneův *Medvídek Pú*, Hergéova *Tintinova dobrodružství*, Kastnerův *Emil a detektivové*, Ransomovy dobrodružné příběhy, objevuje se oblíbený charakter Mary Poppins a vycházejí knihy J. R. R. Tolkiena, pro nejširší publikum znovuobjevené až na přelomu tisíciletí. Dr. Seuss tvoří své rýmované knihy plné hravosti a jazykových hříček, ale i příběhy plné ponaučení (*Horton, Jak Grinch ukradl Vánoce*).

⁹³ DUNN, O., November 1999, s. 3

⁹⁴ ELKIN, J., in BUTLER, C., 2006, s. 158

⁹⁵ *a little book for little hands*

Vznikají nové prototypy hrdinů a anti-hrdinů (Salingerův Holden Caulfield). Počátek milénia je ve znamení science-fiction a znovuobjevení Tolkienových děl a Lewisových *Letopisů Narnie* a nově objeveným paralelním světem lidí a čarodějů v Rowlingové příbězích *Harryho Pottera*.

Literatura pro děti a mládež se tak postupem času oddělila od literatury určené dospělému čtenáři a vytvořila samostatnou součást umělecké literatury.

3.3 Žánry dětské literatury

Dětskou literaturu můžeme rozdělit do pěti hlavních kategorií: 1) poezii, 2) lidovou slovesnost, 3) beletrii, 4) biografii a 5) informační literaturu.⁹⁶

Každý žánr je specifický pro určité vývojové období dětského čtenáře, každý má svá specifika – jak formální, tak jazyková a obsahová. I to činí jednotlivé žánry přitažlivé pro to které vývojové období, byť neexistuje žádná ostrá hranice mezi žánrem a věkem čtenáře.

Poezii zastupují především říkadla a básničky pro malé děti. Dnes je nám mnohdy význam této poezie již utajen především s ohledem na dobu jejího vzniku. Bez ohledu na zastřenost významu je tento typ poezie oblíben především pro svou výraznou zvukovou stránku – důraz je kladen hlavně na zvukovou podobu jazyka – rytmus, intonaci, melodii řeči a v neposlední řadě na hru se zvuky a tedy i správnou výslovnost. Stránka zvuková nezřídka převyšuje stránku obsahovou. Pamětní učení dětských říkadel a básniček s sebou nese silný smysl pro rytmus a pak na celý život zapamatované „úseky jazyka“, které z paměti většinou nevymizí.

Lidová slovesnost zahrnuje **pohádku**, kterou dělíme na lidovou a autorskou: lidová pohádka nebyla, podle Mocné a Peterky, určena dětem, ale dospělým. Její syžet bývá odvozen od archaických rodových mýtů, legendární pohádky opírají svůj děj o biblické postavy. Novelistické pohádky zdůrazňují každodenní život a přinášejí také prvky sociální problematiky.⁹⁷ Obecně lze konstatovat, že lidová pohádka přináší příběhy s nadpřirozenými bytostmi (víly, skřítky a jiné bytosti s nadpřirozenými schopnostmi). Autorská pohádka je mladší, než lidová, a „rovněž se opírá o stěžejní žánrový princip neskutečna, je však výrazem tvůrčí osobnosti a lidovou tradici vědomě překračuje.“⁹⁸

Pohádka je velice specifickým žánrem dětské literatury. Kromě toho, že některé pohádkové příběhy jdou napříč dějinami a kulturami, je pro pohádku typická jistá přímočará charakteristika až schematičnost postav, opakující se situace a tím i repetitivní jazyk příběhu, který napomáhá predikci vývoje příběhu. Objevuje se zde i magie čísel – nejčastěji je to

⁹⁶ *The World Book Encyclopedia*, 1989, s. 363-364

⁹⁷ MOCNÁ, D., PETERKA, J., 2004, s. 473

⁹⁸ *Ibid*, s. 473

magické číslo tři, sedm nebo devět. Pohádky ve svých symbolech odrážejí skutečné lidské problémy, oslovují lidskou osobnost jako celek. Vytvářejí také určité archetypy hrdinů – ošklivost je spojována obvykle se zlem, krása je dobro. I když se hlavní hrdinové utkávají s různými nástrahami, většinou je po kratších či delších peripetiích překonávají a příběh končí šťastně. Pohádky mají kromě funkce estetické nepochybně i úlohu didaktickou a poznávací. Probouzejí v dětech fantazii, navozují situace strachu a napětí, když je hrdina v ohrožení, a úlevy a nadšení, když celý příběh končí šťastně. V pohádkách se děti setkávají i se smrtí, která je většinou pro tuto věkovou kategorii tabuizovaným tématem. Pohádky ji ve své přímočarosti prezentují jako přirozenou součást světa a života každého z nás, byť se jí mnozí obáváme.

Pohádky jsou tak nedílnou součástí formování celé dětské osobnosti a jejího náhledu na život a svět. Jejich přiměřená univerzálnost napříč téměř všemi kulturami je činí jedním z nejvhodnějších materiálů pro výuku v cizím jazyce – děti se v cizím jazyce setkají s příběhem, který znají již v jazyce mateřském a kromě toho, že mohou předvídat vývoj příběhu, mohou snáze i odhadovat význam slov a jazykových celků v cizím jazyce – jednak podle intonace, jednak podle doprovodných ilustrací.

Dalšími součástmi lidové slovesnosti jsou **lidové příběhy** (zahrnují adaptaci legend, zvyků a pověr obyčejných lidí), **mýty** („vysvětlují nadpřirozené“ události (bouřku, potopu, aj.); jejich cílem bylo vysvětlit základní otázky světa), **eposy** (vyprávějí hrdinské příběhy, např. o králi Artušovi a jeho rytířích kulatého stolu, o kouzelníku Merlinovi, meči Excalibur aj.), **balady** (přinášejí dramatické příběhy ve verších, např. o Robinu Hoodovi) a **bajky** (krátké příběhy s morálním ponaučením, ve kterých zvířata vystupují v rolích lidí se všemi jejich ctnostmi a nectnostmi - alegoricky tak kritizují společenství lidí a jejich počínání).⁹⁹

Lidová slovesnost existovala již od prehistorie a zvěčněna v písmu byla většinou až po vynálezu knihtisku. V důsledku toho jsou autoři velké části lidové slovesnosti nejasní nebo neznámí. Lidová slovesnost je charakteristická svým humorem, ale také naučnou složkou – často přináší etické a morální hodnoty.¹⁰⁰

Beletrie tvoří největší kategorii dětské literatury. Zahrnujeme do ní **fantazijní příběhy** (definované jako příběhy s věcmi a událostmi, které by ve skutečném životě nemohly existovat – např. *Alice's Adventures in Wonderland*, *The Wonderful Wizard of Oz* nebo *Charlotte's Web*), **dobrodružné příběhy** (příběhy nabitě akcí a dobrodružstvím – např. *Treasure Island*), **příběhy o zvířatech** (znázorňují vztah mezi člověkem a zvířaty), **příběhy o**

⁹⁹ *The World Book Encyclopedia*, 1989, s. 360 - 361

¹⁰⁰ *Ibid*, s. 360

životech lidí v jiných zemích (naplňují dětskou zvědavost o tom, jak žijí lidé v jiných zemích – napomáhají čtenáři nacházet rozdíly i shody v lidech a jejich životech), **historickou fikci** (vyprávějí příběhy z historie a v lepším případě je kombinují se zevrubným popisem dané historické periody), **tajuplné a detektivní příběhy** (nejčastěji s dětským hrdinou atraktivizují tak příběh, který sám o sobě dětského čtenáře láká), **příběhy science-fiction** (příběhy a dobrodružství z vesmíru, jiných planet nebo z budoucnosti) a **příběhy se sociální a osobní problematikou** (přinášejí problematiku, se kterou se osobnost čtenáře mnohdy může ztotožnit).¹⁰¹

Biografie líčí životní příběhy důležitých osobností dějin. Strhující příběhy jsou tak pro dětského čtenáře zdrojem znalostí o významných dějinných osobnostech.

Informační literatura není beletrií a dětskému čtenáři představuje svět vědomostí. Seznamuje jej s poznatky z vědy a techniky, umění nebo historie.¹⁰²

3.4 Funkce dětské literatury

Psychologie čtenáře se mj. zabývá tím, jak různí čtenáři mohou prožívat obsah četby, jak na ně kniha může působit či jakému druhu četby dávají přednost. Zkoumá i psychické stavy, které četba vyvolává, jak četba působí na **vnímavost** čtenáře, jeho **představivost** a **fantazii**, jež všechny hrají významnou úlohu v rozvoji dítěte. Četba působí **výchovně** a kromě obsahu působí na čtenáře i formálně (úprava knihy, ilustrace, typ a velikost písma). Aktivizuje psychické procesy čtenáře a působí v oblasti **poznání** i **emocí**. Četba školního dítěte má vliv také na rozvoj **paměti**, **myšlení** a **vyjadřování**. Především soustavnější četba ve školním věku ovlivňuje rovněž **pozornost**, **emocionální** stránku osobnosti čtenáře i jeho **hodnotový žebříček**.¹⁰³

Přidanou hodnotou umělecké literatury je estetická funkce, která se podle Mocné a Peterky rozpadá na funkci **didaktickou** (rozdívá např. emoce či hodnotový systém – třeba v pohádce, bajce nebo příběhu s dětským hrdinou), **poznávací** (rozšiřuje znalosti a vědomosti z různých naučných oblastí – např. formou dětských encyklopedií, cestopisů nebo historické a autobiografické prózy) a **imaginativní** (rozdívá představivost a fantazii např. formou autorské pohádky).¹⁰⁴ Je založena třemi prostředky – **zvláštním způsobem záznamu**, **aktualizací jazyka** a **vlastním příběhem**.

¹⁰¹ Ibid, s. 362-363

¹⁰² Ibid, s. 363-364

¹⁰³ HYHLÍK, F., 1958, s. 74

¹⁰⁴ MOCNÁ, D., PETERKA, J., 2004, s. 361

4 ŘEČOVÁ DOVEDNOST ČTENÍ V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE

Tato kapitola se zabývá řečovou dovedností čtení v procesu cizojazyčného vyučování, vymezujeme v ní čtenářské strategie – porovnáváme jejich českou a anglickou terminologii, sledujeme požadavky českých kurikulárních dokumentů na tuto dovednost na jednotlivých stupních základního vzdělávání a krátce pojednáváme o čtení a jeho vztahu ke kritickému myšlení.

4.1 Čtení ve vyučování a učení se cizímu jazyku

„Studie ukazující, že čtení podporuje rozvoj gramotnosti, vedou k něčemu, co by mělo být nesporným závěrem: Čtení je dobré. Výzkum však podporuje ještě důraznější závěr: Čtení je jediným způsobem, jakým se stáváme dobrými čtenáři, rozvíjíme dobré psaní, přiměřenou slovní zásobu, vyspělou mluvnici a je to jediný způsob, jak se můžeme naučit pravopis.“¹⁰⁵

Řečová dovednost čtení se řadí ke třem dalším a obvykle, podle pořadí v procesu učení, je uváděna na třetím místě za poslechem, mluvením, avšak před produktivní dovedností psaní. Podle Choděry a Riese je prvotním cílem čtení jako komunikativní dovednosti pochopení jazyka v psaném nebo tištěném textu, nikoli informace textem sdělované. To spadá do rámce cíle vzdělávacího a výchovného.¹⁰⁶

Podle procesů, které probíhají v mozku čtenáře při čtení, existují různé teorie čtení. Dělí se do tří skupin: **čtení zdola nahoru**, **čtení shora dolů** (v českém kontextu máme pro tyto typy čtení také termíny čtení syntetické a čtení analytické¹⁰⁷) a **interaktivní čtení**. Při čtení zdola nahoru čtenář začíná identifikaci textu od jednotlivých písmen, přes slabiky ke slovům. Proces čtení shora dolů je založen na interpretaci textu na základě zkušeností a znalostí čtenáře. K textu přistupuje s určitými vědomostmi a předvídá, co se dočte, formuluje hypotézy, které v průběhu čtení vyvrací nebo potvrzuje. Tento typ čtení vyžaduje kompetentního čtenáře v cizím jazyce. Interaktivním čtením je interakce mezi čtenářem a textem a zprostředkovává postupy čtení zdola nahoru a shora dolů. Ty se navzájem mohou ovlivňovat a doplňovat.¹⁰⁸

Podle Scottové a Ytrebergové je „čtení řečová dovednost, se kterou je nejsnazší držet krok – mnozí z nás stále umějí číst v cizím jazyce, kterým jsme také mluvili. Knihy otevírají

¹⁰⁵ KRASHEN, S. D., 2004, s. 37: „Studies showing that reading enhances literacy development lead to what should be an uncontroversial conclusion: Reading is good for you. The research, however, supports a stronger conclusion: Reading is the only way, the only way we become good readers, develop a good writing style, an adequate vocabulary, advanced grammatical competence, and the only way we become good spellers.”

¹⁰⁶ CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 49

¹⁰⁷ Např. ŠEBESTA, K., 1999, s. 85

¹⁰⁸ KYLOUŠKOVÁ, H., 2007, s. 12

dětem jiné světy a udělat ze čtení radostnou činnost je velmi důležitou součástí jazykového vzdělávání.“¹⁰⁹

Pro Beneše je základní dovedností **tiché čtení**, **čtení hlasité** je dovedností kombinovanou. Tiché čtení v cizím jazyce je psychologicky velmi složitý proces, který se skládá z těchto složek:

- Vnímání grafického obrazu zrakem.
- Asimilativní doplnění chybějících nebo nezřetelných částí.
- Spojení grafického obrazu v představu zvukového ekvivalentu.
- Identifikace významu jednotlivých slov.
- Postižení vztahu mezi slovy, jazykové porozumění.

Kombinovaná dovednost čtení nahlas v cizím jazyce vyžaduje však ještě automatizovanou schopnost převodu grafické podoby v zvukovou a dále schopnost suprasegmentální realizace textu pomocí intonace, přízvuku, členění atd. Beneš tak rozlišuje dvě fáze čtení – technickou stránku a porozumění obsahu.¹¹⁰

Obtíže s porozuměním při **tichém čtení** působí nedokonalá znalost cizího jazyk. Částečně čtenáři v tomto ohledu napomůže překlad do mateřského jazyka. Překládání do mateřského jazyka by však nemělo být trvalým návykem, protože pak je čtení v cizím jazyce znemožněno. O čtení v cizím jazyce lze mluvit pouze tehdy, je-li čtenář schopen porozumět textu bez překladu do mateřského jazyka. Obtíže při **hlasitém čtení** v cizím jazyce zahrnují, vlivem nedokonale zafixované zvukové podoby jazyka, mj. nesprávnou realizaci zvukové stránky psaného textu. Při hlasitém čtení se tak nutně projeví problémy s výslovností.¹¹¹

Dovednost čtení je tak velkou měrou závislá na znalosti řečových dovedností, současně však přispívá k jejich osvojování. K rozvoji jazykových prostředků i řečových dovedností přispívá soustavná četba nových textů.¹¹²

Většina dostupných didaktických materiálů z oblasti cizojazyčné výuky se shoduje v tom, že receptivní dovednosti jsou primárním zdrojem informací. (např. Harmer, 2001; Hendrich, 1988) V současnosti tím důležitějším, že narůstá objem toho, co by člověk měl vědět, s čím by se měl seznámit, k čemu by měl zaujmout postoj. Srovnáme-li čtení s druhou receptivní dovedností – poslechem – má čtení řadu výhod. Zásadní je přítomnost tištěného textu a

¹⁰⁹ SCOTT, W.A., YTREBERG, L.H., 1994, s. 49: „Reading is also the language skill which is easiest to keep up with – many of us can still read in a foreign language that we used to be able to speak as well. Books open up other worlds to young learners, and making reading an enjoyable activity is a very important part of the language learning experience.“

¹¹⁰ BENEŠ, E., 1970, s. 157

¹¹¹ Ibid, s. 158-159

¹¹² Ibid, s. 160

možnost kdykoli se vrátit k nejasnostem či složitostem v něm. Čtenář si sám určuje tempo, což u poslechu většinou není možné, a tím zvyšuje možnost a schopnost porozumět sdělované informaci, případně ji pro sebe nějakým způsobem zpracovat. Z toho důvodu bývá čtení považováno za snazší dovednost, než např. poslech.

Hendrich charakterizuje dovednost čtení jako komunikativní dovednost. Ve shodě se shora uvedenou skutečností, že čtení je jedním z primárních zdrojů informací Hendrich konstatuje, že příležitost k četbě v cizím jazyce je nepoměrně větší než příležitost k cizojazyčné konverzaci. Praxe potvrzuje skutečnost, že mnohem více lidí přichází do styku s psaným cizím jazykem než s jeho mluvenou formou. Ve shodě s Benešem i Hendrich zdůrazňuje, že čtení má vliv na osvojování jazykových prostředků. Z toho vyplývá i skutečnost, že z lingvodidaktického hlediska je čtení chápáno jednak jako **dílčí cíl výuky**, jednak jako **důležitý prostředek osvojování** cizího jazyka.¹¹³

Psycholingvistika zdůrazňuje, že všechny řečové dovednosti se navzájem podporují, tvoří jednotnou funkční strukturu. Čtení tedy nepřímo ovlivňuje poslech, mluvení i psaní. Ke čtení naopak přispívá jak poslech, tak dovednost mluvení a psaní.¹¹⁴

Podle Wallaceové se dle účelu čtení dělí na tři skupiny: **čtení pro přežití** (to zahrnuje čtení např. dopravních značek, důležitých nápisů (Dámy/Páni) či instrukce nejrůznějšího druhu – např. návod k přípravě dětské stravy či bezpečnostní upozornění na obalu s hračkou), **čtení k učení** (to slouží k rozšíření vědomostí o světě a většina každodenního čtení je podmíněna právě tímto účelem; často tento účel slouží i jen k připomenutí některých faktů či objasnění nejasně formulovaných názorů; velká část tohoto čtení probíhá v akademických kontextech) a **čtení pro potěšení** (probíhá dobrovolně pro samotnou aktivitu čtení).¹¹⁵

S ohledem na téma práce nás zajímá členění na čtení **extenzivní** a **intenzivní**. **Extenzivní čtení** v cizím jazyce je podobné tomu v jazyce mateřském – čtenář čte svým **vlastním tempem pro obsah textu samého**. **Intenzivní čtení** se týká **zkoumání syntaktických a lexikálních součástí textu**, na jejichž základě čtenář dekóduje význam textu. Intenzivní čtení je spojeno s dalšími dovednostmi, jako je např. **odhad významu z kontextu** nebo **použití slovníku**. Hlavním cílem intenzivního čtení je rozvoj schopnosti porozumět významu textu na základě syntaktických a lexikálních vodítek.¹¹⁶ Pro Harmera je extenzivní četbou četba pro potěšení na základě vlastní volby, intenzivní je většinou řízeno učitelem s cílem učebním. Abychom přiměli děti číst intenzivně (tj. ve třídě), musíme v nich probudit zájem o téma i

¹¹³ HENDRICH, J., 1988, s. 221-223

¹¹⁴ Ibid, s. 222

¹¹⁵ WALLACE, C., 1992, s. 6-7

¹¹⁶ Např. MOTHEJZÍKOVÁ, J., 1988, s. 169-170

úkoly s ním spojené. Abychom podporovali extenzivní čtení (mimo výuku), doporučuje Harmer vyvinout čtenářský program, který nabízí vedení a podporu učitele, úkoly a samozřejmě vhodné materiály ke čtení v permanentní dispozici čtenářům (např. školní knihovny).¹¹⁷ Vedení a podpora učitele je důležitá především proto, aby se dětem dostaly do rukou patřičné a vhodné materiály odpovídající jejich jazykové úrovni i stupni kognitivního vývoje. Pokud nejsou tato hlediska naplněna, dítě textu neporozumí (ať už po stránce jazykové či obsahové) a namísto motivace ke čtení je demotivováno.

Nuttallová charakterizuje intenzivní čtení jako proces, při kterém čtenář nejen dojde k tomu „co“ text sděluje, ale také „jak“ to sděluje. V rámci **intenzivního čtení** uvádí *skills-based* nebo *text-based* práci s textem. Obě se navzájem doplňují. První se soustředí na rozvoj jednotlivých čtenářských dovedností (např. vyvozování z kontextu), zatímco druhá je zaměřena na porozumění celému textu a čtenář zapojuje všechny své čtenářské dovednosti. **Extenzivní čtení** Nuttallová charakterizuje jako dovednost přiměřeně porozumět textu bez nutnosti chápat každou jeho jednotlivou část a čtenář by tuto dovednost měl rozvíjet. Podle ní je extenzivní čtení spojeno s delšími texty a tím tedy téměř automaticky odsunuto ze školního prostředí domů. V jeho rámci rozlišuje čtenářské strategie, které text zpracovávají v závislosti na záměru čtenáře a povaze textu. Rozlišuje tzv. *skimming* (rychlé pročtení textu za účelem získání informace o obsahu textu), a *scanning*, což je pročitání textu za účelem získání konkrétní informace, např. jména, data či číselného údaje.¹¹⁸

Pro čtení v cizím jazyce platí zvláštnost postupu ve výuce této dovednosti u dětí mladšího školního věku – ty by neměly být v počátečním procesu „čtení“ v cizím jazyce vystaveny ničemu novému. Prvotní čtení by mělo být jakýmsi „rozpoznáváním“ psané podoby toho, co už znají z mluveného projevu. Především v případě anglického jazyka tak jeho grafická podoba neinterferuje do zvukové stránky a děti si postupně zvykají na rozdíl v psané a mluvené podobě tohoto jazyka. Hendrich konstatuje, že u mladších žáků je třeba respektovat prioritu zvukové podoby jazyka a začínat výuku v cizím jazyce úvodním audio-orálním kurzem. Po skončení tohoto kurzu přistupují žáci ke čtení a psaní toho, s čím se seznámili ústní cestou.¹¹⁹

Pinterová se kloní k názoru, že nelze stanovit jedinou nejefektivnější techniku výuky čtení u rodilých malých dětí. Analogicky podle toho pak tato neexistuje ani pro výuku čtení jako druhého nebo cizího jazyka. Kontext tohoto jazyka je totiž složitý. Záleží na tom, zda dítě je

¹¹⁷ HARMER, J., 2003, s. 210

¹¹⁸ NUTTALL, C., 2005, s. 38-39; v české terminologii jsou pro tyto strategie termíny čtení orientační a čtení vyhledávací (např. ŠEBESTA, 1999)

¹¹⁹ HENDRICH, J., 1988, s. 223

už vůbec schopno číst. Pokud ano, záleží dále mj. na věku dítěte, úrovni cizího jazyka, případně jeho schopnosti číst v mateřštině. V cizojazyčném kontextu obecně panuje shoda, že dítě by nejprve mělo číst v mateřštině. Teprve potom by se mělo začít učit číst v cizím jazyce. Bylo by diskutabilní postupovat opačně.¹²⁰ (dále o tom i např. Phillipsová, 2001; Scottová a Ytrebergová, 1994)

Ústní zběhlost v jazyce je přímo spojena se schopností naučit se číst, protože řádná znalost jazyka umožňuje dítěti dělat bystré odhady v procesu čtení založené na tom, co by mělo dávat smysl. Dovednost čtení v mateřštině samozřejmě ovlivňuje i tuto dovednost v cizím jazyce. Společným prvkem je minimálně skutečnost, že děti chápou, o čem čtení je. **Strategie, které si přináší z mateřštiny, mohou ovlivnit jejich čtení v cizím jazyce.** Ty se pak pravděpodobně budou snažit použít v procesu cizojazyčného čtení. Čtení je u této kategorie dětí holistickým procesem – zahrnuje řadu dovedností, jako např. předvídání, vnímání jistých vzorců podobnosti a odhadování. Je doporučeno tento proces učinit multisensorickým, tj. zapojit ruční práce, vybarvování, pohybové aktivity a zvuky.¹²¹

Starší děti se budou učit číst na úrovni vět, dříve začnou praktikovat čtení pro význam, což bude znamenat seznámit děti s dovedností **orientačního** a **vyhledávacího čtení** za účelem porozumění významu. Tyto děti jsou schopny použít sémantické signály, které jim pomohou odhadnout význam např. z ilustrací. Struktura věty je pro ně rovněž signálem pro pochopení významu.¹²²

České kurikulární dokumenty pro vzdělávací oblast *Cizí jazyk* stanovují požadavky vycházející ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Těmi jsou úroveň A2 pro *Cizí jazyk* a A1 pro oblast *Další cizí jazyk*. Pro dovednost čtení je při výstupní úrovni A2 uváděna následující charakteristika: „Umím **číst krátké jednoduché texty**. Umím **vyhledat konkrétní předvídatelné informace** v jednoduchých každodenních materiálech, např. inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.“¹²³ Jedním z cílů této vzdělávací oblasti je mj. vést žáka k „samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření“ a 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 a estetického**

¹²⁰ PINTER, A., 2006, s. 65 - 66

¹²¹ Ibid, pp. 66 - 72

¹²² Ibid, p. 73

¹²³ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 26

vnímání.¹²⁴ Dle těchto deskriptorů by žák na konci základní školní docházky měl patřit do kategorie SERRJ **uživatele základů cizího jazyka** a měl by být schopen vnímat estetickou stránku umělecké literatury.

4.2 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenáři pomáhají lépe porozumět čtenému textu. Slovo strategie naznačuje, že se jedná o něco, co používáme vědomě a promyšleně. Při práci se strategiemi je kladen důraz na vlastní proces, tedy na to, jakým způsobem žák pracuje. Proto by měli žáci být vedeni k tomu, aby přemýšleli, co se během čtení děje v jejich hlavách, tj. aby přemýšleli nad svým přemýšlením. Čtenářské strategie v podstatě odpovídají čtenářským dovednostem. Ty provádí čtenář automaticky, aniž by si jejich použití uvědomoval. Až když narazí na text, který je náročný, začne přemýšlet, co by mu mohlo pomoci se s textem vyrovnat a vědomě se uchyluje ke strategiím. Čtenářské dovednosti žáci nepochytí jen tak sami od sebe. Cílem vzdělávacího procesu by mělo být, aby se žáci naučili pracovat se strategiemi vědomě, aby věděli, kdy je mají použít a aby přemýšleli, proč je mají použít.¹²⁵

Anglicky psaná literatura k dovednosti čtení uvádí dvě základní strategie čtení: a) **rychlé čtení k zjištění hlavní myšlenky textu** (*skimming*) a b) **rychlé čtení sloužící ke zjištění specifické informace** (*scanning*).¹²⁶ Obě tyto strategie se řadí k analytickému čtení.

Česky psaná literatura nemá zcela jednotnou terminologii pro strategie čtení. Kyloušková uvádí (dle Purma) dva základní přístupy při klasifikaci čtení: hledisko lingvodidaktické, v jehož rámci rozlišuje např. čtení analytické a syntetické, hlasité a tiché, překladové a bezpřekladové, a hledisko komunikativně praktické, které rozlišuje čtení orientační, vyhledávací, informační a studijní. **Informační čtení** znamená celkové pochopení obsahu a postžení hlavní myšlenky textu, detaily jsou ponechány stranou. Úkolem je text převyprávět, shrnout nebo odpovědět na otázky, které byly dány předem. Při **vyhledávacím čtení** čtenář hledá určitou informaci.¹²⁷ V tomto řazení tedy tyto dvě strategie čtení odpovídají anglické terminologii *skimming* a *scanning*. Choděra dělí čtení na 1. **orientační**, 2. **selektivní, výběrové**, 3. **kurzorické, letmé, extenzivní** a 4. **čtení totální, intenzivní, pozorné, detailní**,

¹²⁴ RVP ZV, 2013, s. 19

¹²⁵ WHITCROFT, L., Čtenářské strategie (online)

¹²⁶ SCRIVENER, J., 2006, s. 185

¹²⁷ KYLOUŠKOVÁ, H., 2004/2005, s. 131 (Kyloušková uvádí ještě další členění vyhledávacího čtení dle Bentolily: čtení explorativní (průzkumné) – čtenář si utváří představu o obsahu textu na základě paratextových odkazů), a čtení selektivní (výběrové) – slouží k získání přesné a úplné informace z části textu (na základě otázky čtenář vyhledá patřičnou část textu, ve které čte všechna slova a věnuje pozornost pouze tomu, co souvisí s danou otázkou), 2007, s. 13

studijní.¹²⁸ V Choděrově členění by tak v anglické terminologii odpovídalo čtení orientační anglickému termínu *skimming* a čtení selektivní anglickému termínu *scanning*. Pro letmé čtení v anglické terminologii nenacházíme ekvivalent a čtení totální by odpovídalo anglickému termínu *reading for detail*. Šebesta rozlišuje v rámci čtení praktického tři typy tohoto čtení, které jsou dobře uplatnitelné i v mimoškolní praxi: **čtení instrukcí a pravidel, čtení vyhledávací a čtení orientační. Čtení instrukcí** souvisí s pozorným čtením a jeho záměrem je co nejpřesněji porozumět zadávanému úkolu. Lze jej spojit i s jinými situacemi a jeho úkolem je rozvoj schopnosti čtenáře přizpůsobit a zaměřit čtení textů v souladu s potřebami konkrétního praktického jednání. **Vyhledávací čtení** má za úkol rychlé vyhledání konkrétní dílčí informace, **čtení orientační** vede čtenáře k získání základního povědomí o textu – aby se ujistil, zda příslušný text má číst, co z něj může získat apod.¹²⁹ Pokud bychom v této terminologii chtěli nalézt nějakou paralelu, bylo by asi informační čtení u Kylvouškové totéž, co u Choděry a Šebesty čtení orientační, čtení vyhledávací je totožné u Kylvouškové a Šebesty, pro Choděru je to čtení selektivní. Pro termín *reading for detail* Šebesta uvádí čtení instrukcí a Choděra jej značí termínem čtení totální/detailní. Pro účely této práce přebíráme českou terminologii tak, jak ji předkládá Šebesta, tj. čtení orientační (*skimming*), čtení vyhledávací (*scanning*) a čtení instrukcí a pravidel (pro naše potřeby *reading for detail*).

Za účelem rozvoje čtenářství byly vyvinuty různé metody, které mají tomuto rozvoji napomoci. Příkladem může být **čtení s otázkami** (metoda navyká žáky na skutečnost, že nad textem se vždy vynořují otázky, žáci se učí otázky formulovat a uvědomit si účel čtení, rozvíjejí si samostatnost v porozumění), nebo **čtení s předvídáním** (žák se učí předvídat, o čem se bude číst, sdílí své předvídání se spolužáky a na závěr si ujasňuje, jak se jeho předvídání shodovalo či rozcházelo s vlastním textem – předvídání není nepodložené hádání, ale vyvozování odhadu z náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti a znalosti). Při práci s literárním textem v hodině cizího jazyka bychom měli pamatovat na to, že čtenář by měl ze čtení pociťovat radost. K efektivní práci s textem je třeba stanovit si jasný cíl, určit si časovou dotaci této práci, zvolit vhodné ukázky a v neposlední řadě prezentovat žákům široké spektrum aktivit k textu, aby mohli uplatnit své znalosti a dovednosti.¹³⁰

Aktivity spojené se čtením v cizím jazyce jsou nejčastěji děleny na aktivity **před čtením, v průběhu čtení a po čtení**. Kylvoušková rozlišuje **přípravu na čtení, vlastní čtení, interpretaci a využití textu**. Cílem přípravy na čtení (předtextová práce) je usnadnit přístup k textu a k formulování prvních hypotéz. Práce s textem začíná čtením orientačním (dle dělení

¹²⁸ CHODĚRA, R., 2006, s. 78

¹²⁹ ŠEBESTA, K., 1999, s. 91-92

¹³⁰ KYLOUŠKOVÁ, H., 2009/2010, s. 88

Kylouškové). Žák si utváří představu o obsahu ukázky na základě např. ilustrací nebo názvu ukázky. Ke snazšímu pochopení textu mohou sloužit i např. informace o autorovi či jeho životě a tvorbě. Ty mohou žáci vyhledat sami v různých zdrojích. V průběhu vlastního čtení (komunikace s textem) žáci používají takové čtenářské strategie, které vycházejí ze zadaných úkolů – např. čtení informační ke shrnutí obsahu textu. Post-textové úlohy slouží k interpretaci textu, jsou východiskem pro čtenářův estetický zážitek. Dochází tak k celkovému pochopení smyslu textu. Interpretace textu žákem je vyjádřením individuálního vztahu k textu. Tato interpretace závisí na mnoha dalších faktorech – kromě vlastního textu také na konkrétním interpretovi, jeho věku, emocionálnosti, představivosti a také na jeho komunikativní kompetenci. Pracovní postupy by měly být různorodé, vycházet z textu a respektovat konkrétního čtenáře. Nejdůležitějšími komunikativními aktivitami budou diskuse před čtením, vlastní čtení, diskuse po čtení, shrnutí poznatků a názorů doplněných vedlejšími aktivitami (např. slovní hry, odhad lexika, hraní rolí, práce se slovníkem). Práce s textem neznamena jen čtení a pochopení obsahu, ale je to i využití textu ke kreativním účelům. Čtenář je veden k tomu, aby o textu přemýšlel, hodnotil jej, vyjádřil svůj názor.¹³¹

4.3 Text ve výuce a učení cizích jazyků

Carter a McCarthy charakterizují text jako „úsek jazyka, mluveného nebo psaného, který je sémanticky a pragmaticky koherentní ve svém skutečném kontextu. Text může sahat od jediného slova (např. dopravní instrukce *SLOW*) až k řadě promluv či vět v projevu, dopise, románu, atd.“¹³² Brown a Yule definují text jako verbální záznam komunikačního aktu.¹³³ Nunan říká, že jazyk existuje, aby naplňoval určité funkce, a tyto funkce určují tvar textu, který vzniká lidskou komunikací.¹³⁴

Obecně chápeme text jako mluvený nebo psaný jazykový projev, který má určitý význam, v konkrétním kontextu plní určitou funkci a může to být cokoli od jednoslovného nápisu, přes dopis či krátké sdělení až po rozsáhlá díla umělecké literatury.

Choděra rozlišuje ve výuce cizím jazykům text **výchozí** a **základní**. **Výchozí text** má plnit především funkci motivační, těžiště lekce pak má spočívat ve střední části, která se opírá o text s novým učivem, tedy o **text základní**. Následovat by měl **text závěrečný**, podobně jako text výchozí – odlehčený a zaměřený na motivaci žáka. Choděra dál dělí texty na

¹³¹ KYLOUŠKOVÁ, H., 2004/2005, s. 131-133

¹³² CARTER, R., MCCARTHY, M., 2006, s. 926: „**Text** A stretch of language, either in speech or in writing, that is semantically and pragmatically coherent in its real-world context. A text can range from just one word (e.g. a *SLOW* sign on the road) to a sequence of utterances or sentences in a speech, a letter, a novel, etc.“

¹³³ BROWN, G., YULE, G., 1983, s. 6

¹³⁴ NUNAN, D., 1991, s. 44

monologické a **dialogické** (podobně i Beneš, 1970 nebo Hendrich, 1988). Dialogický text slouží situačnímu dialogu, nicméně i monologický text může být základem nácvičku tematického dialogu (diskuse o tématu, problému).¹³⁵

Hendrich (a podobně i Beneš, 1970) pro účely výuky cizímu jazyku rozlišuje dva druhy textu. Text, který je čten pro svůj význam, své sdělení – **text doplňkový**, a text, který je ve vyučovacím procesu nositelem jazyka a slouží k jeho rozšíření – **text výchozí**.¹³⁶

Na tomto dělení byly postaveny české učebnice cizích jazyků 70. a 80. let minulého století. Sahá k nim např. i v té době nová řada učebnic angličtiny pro jazykové školy autorů Zábojová, Peprník, Nangonová, Sparling. Nutno podotknout, že učebnice tohoto typu vznikaly v době, kdy výuce cizích jazyků vládla gramaticko-překladová metoda, která podobnou strukturu lekce přímo diktuje. Základem lekce byl uměle vytvořený výchozí text zaměřený na probírané jazykové jevy a slovní zásobu v úvodu lekce. Na jejím závěru býval někdy i tematicky související doplňkový text, který často informoval o kulturních, geografických či historických skutečnostech anglicky mluvícího světa. Ve starších učebnicích tohoto typu často umělost textu ve snaze pokrýt co nejvíce potřebných jevů a slovíček z učebnic přímo vyzářovala.

Učebnice pro jazykové školy shora zmíněných autorů jsou z hlediska úvodních textů systematicky propracované. První díl této řady (určený začátečníkům) vychází v úvodních textech z běžného denního života české rodiny (*the Prokop family*). Ve valné většině jsou tyto texty rozděleny na část popisnou a část dialogickou. I druhý díl (určený středně pokročilým studentům) přináší úvodní texty zčásti popisné a zčásti dialogické, oproti prvnímu dílu jsou (kromě různých situací ze života české rodiny) rozšířeny (spolu s doplňkovými texty) o poznatky o životě v anglicky mluvících zemích. Dle autorů rozšiřují úvodní texty tohoto dílu slovní zásobu o asi 1000 nových slov. Formálně se poprvé objevuje i dopis. Třetí díl (určený pokročilým studentům) opět dělí úvodní texty na část vyprávěcí /popisnou a část dialogickou. Velmi často dialogická část zaujímá téměř stejný prostor jako část popisná, je tedy proti předchozím dílům rozšířena. Texty jsou rovněž delší, než v předchozích dílech řady učebnic. Nalézáme zde kromě obecně zaměřených témat (*education in Britain, culture, television, environment, population* aj.) i adaptovanou kapitolu z Goldingova *Pána much*. Čtvrtý díl učebnice je určen pokročilým studentům. Nepřináší již klasicky členěné lekce, ale sadu textů s konverzačními cvičeními. Texty jsou v publicistickém stylu.

¹³⁵ CHODĚRA, R., 2006, s. 146

¹³⁶ HENDRICH, J., 1988, s. 228

I cvičení k upevnění a procvičení jazykových prostředků mívala občas daleko ke každodennímu jazyku, který by mohl být použit v reálném kontextu mimo vyučovací proces. (např. *The oxen are stepping on my feet. Those people have lost their teeth.* – oblíbené příklady M. Swana k procvičení tvorby nepravidelného plurálu substantiv vyskytující se v učebnicích angličtiny jako cizího jazyka)¹³⁷

Jak již zmíněno dřív, v produktivních dovednostech je text základem pro vstupní informaci, se kterou se ve vzdělávacím procesu pracuje dál. Bez takové informace není v podstatě možné vzdělávací proces realizovat. (např. Harmer, 2001; Hendrich, 1988)

Choděra a Ries (v citaci Kopeckého) uvádějí, že základem výuky cizího jazyka musí být kvalitní učebnicové texty a literatura je plná takových textů. Problém autentických, originálních či umělých textů je však až druhotný. Zásadní a prvořadá je přiměřenost textu v souladu s didaktickou zásadou přiměřenosti. Přiměřenost textu je pak úzce spojena s jejich náročností a složitostí.¹³⁸ Tak podle Choděry a Riese v počátcích cizojazyčné výuky většinou pracujeme s texty umělými, protože autentický text nemůže splnit požadavek přiměřenosti v tomto stádiu jazykové vyspělosti žáků.¹³⁹

4.4 Čtenářská gramotnost

V dnešním rychle se měnícím a rozvíjejícím světě nabývá čtenářská gramotnost stále více na důležitosti. Kromě toho už není jedinou, pro život v globálním světě, nutnou a požadovanou gramotností. Vedle ní se vyvinula s ohledem na potřeby společnosti např. gramotnost počítačová, matematická, přírodovědná, finanční aj. Zastřešujícím termínem pro různé typy gramotnosti je tzv. funkční gramotnost, která má umožnit jedinci plnohodnotné a funkční zapojení do života společnosti v širokém spektru různých disciplín. Čtenářská gramotnost dnes už neznamena pouhé porozumění textu. Její součástí je i schopnost vyhledat informaci, zaujmout k ní kritické stanovisko a interpretovat ji. Receptivní dovednosti jsou důležitou součástí takového získávání informací a pro uplatnění ve společnosti je třeba, aby čtenářská gramotnost se všemi aspekty byla rozvíjena.

Chceme-li, aby žáci četli, musíme v nich nejprve vzbudit o čtení zájem. Důležitou roli zde sehrává učitel, který je pro studenty modelem. Nejen, že sám považuje čtení za plnohodnotnou lidskou činnost a tak jej také prezentuje, ale je obeznámen s novinkami krásné literatury, která je publikována pro věkovou skupinu, již sám učí. Sám tuto literaturu čte a

¹³⁷ SWAN, M., 2008 (online)

¹³⁸ Náročnost je kategorie subjektivní a stanoví ji psychologie, složitost je kategorie objektivní a stanoví ji lingvistika.

¹³⁹ CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 86

aktivně ji vyhledává, aby mohl svým studentům doporučit vhodnou četbu. Na vyšším stupni čtenářství mohou si studenti doporučovat zajímavou četbu mezi sebou navzájem.

Dle dokumentu ČŠI je v českém prostředí čtenářská gramotnost definována jako „... celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“¹⁴⁰

Součástí čtenářské gramotnosti je několik rovin, které se navzájem prolínají a žádná z nich není opominutelná. Je to **vztah ke čtení** (potěšení z četby a vnitřní potřeba číst jsou předpokladem rozvíjení čtenářské gramotnosti), **doslovné porozumění** (dovednost dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni), **vyvozování** (vyvozování závěrů z přečteného textu, kritické hodnocení a posuzování textů z různých hledisek), **metakognice** (dovednost zamýšlet se nad vlastním myšlením – volit strategie pro lepší porozumění, vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu, volit texty a způsob čtení), **sdílení** (schopnost podělit se o své pochopení textu s dalšími čtenáři, porovnat jej se společensky sdílenými interpretacemi, všimnout si shod a rozdílů) a **aplikace** (využití četby k seberozvoji).¹⁴¹

Čtení je poměrně složitý myšlenkový proces. Čtenářská gramotnost se rozvíjí při čtení všech textů, nikoli jen krásné literatury, ale i při čtení textů věcných a informativních – tedy na rozvoji čtenářské gramotnosti v kontextu školy se mohou (a měly by se) podílet i ostatní školní předměty. Čtení však nezačíná čtením a čtením nekončí. Je třeba vést studenty k tomu, aby byli schopni reagovat na dotazy z vyšších stupňů Bloomovy taxonomie, aby se student na četbu naladil, sdílel ji s ostatními, mohl po dočtení na četbu reagovat.¹⁴²

Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů je založena na definici vzdělávacích cílů ve vztahu k úrovním myšlenkových procesů. Myšlenkové operace a tím i vzdělávací cíle vyšších úrovní jsou podmíněny zvládnutím úrovní předchozích. Pokud nedojde ke zvládnutí nižších úrovní, vznikají problémy při dosahování úrovní vyšších.¹⁴³

Pro četbu a rozvoj čtenářství v cizím jazyce to znamená, že si žáci před četbou vybavují, co k danému tématu slyšeli, co o něm vědí. Odhadují, o čem text bude z nadpisu případně doprovodných ilustrací. Po četbě mohou žáci ve dvojicích či ve skupinách sdílet svoje dojmy a pocity z vlastní četby, reagovat na četbu zápisem.

¹⁴⁰ Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka, ČŠI, 2010, s. 14

¹⁴¹ Ibid, ss. 14-15

¹⁴² Ibid, ss. 7-12

¹⁴³ Bloomova taxonomie (online)

4.5 Čtení a rozvoj kritického myšlení žáků

Kritické myšlení je považováno za důležitou složku vzdělanosti. Z vlastní zkušenosti si však dovoluujeme tvrdit, že není zcela automatickou součástí vzdělávacího procesu. Jakkoli by k němu měly a mohly vést nové osnovy v rámci nových kurikulárních dokumentů, je otázkou, zda jsou na tuto situaci připraveni i učitelé. Kritické myšlení má řadu definic a proces charakterizace kritického myšlení je stále ještě otevřený, neukončený.

Strategie podporující kritické myšlení jsou dialog a diskuse, práce ve skupinách, debaty, zveřejňování psaných prací studentů. Učitel se zasazuje o to, aby si studenti osvojili schopnost tolerance a pečlivého naslouchání druhým, zodpovědnost za svá vlastní stanoviska a aby se tímto způsobem přiblížilo učení ve třídě reálnému životu mimo třídu.¹⁴⁴

Schafersman vidí zásadní problém v tom, že studenti nejsou schopni používat intelektuálních dovedností na vyšší úrovni. Překážkou je nedostatek kritických dovedností studentů. Skutečné kritické myšlení je myšlenkovou operací vyšší úrovně, která se dá naučit, ale musí být učena. Někdo se ji nenaučí nikdy. Je tedy zapotřebí kvalifikovaných a zasvěcených učitelů, kteří by předávali jednak patřičné informace a jednak i patřičné dovednosti. V citaci Hustona uvádí, že studenti jsou vedeni k tomu, aby ponejvíce informace od učitele přijímali, než aby se naučili o nich hovořit a věřit vlastním úsudkům.¹⁴⁵

Rozvoj kritického myšlení podporuje i metoda *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Její podstatou je čtení, které je doprovázeno pokyny, jejichž cílem je aktivně zapojit žáky do procesu čtení. Během tohoto procesu jsou žáci podněcováni ke kritické analýze a kritickému uvažování. Tato metoda má tři stádia: evokaci, uvědomění si významu a reflexi. První stádium má za úkol zaktivizovat čtenáře, aby si před vlastním čtením uvědomil, co již k tématu zná. Samostatně tak přemýšlí, uvědomuje si, co zná a do toho včleňuje nové poznatky, vědomosti a fakta. Spojuje tak nové se známým, rekonstruuje předchozí znalosti, odhaluje dosud nepoznané vazby, rozšiřuje si vědomostní základnu a přijímá nová fakta.¹⁴⁶

Toto by měly v naší situaci změnit již zmiňované nové kurikulární dokumenty (podkapitola 1.1), které kladou velký důraz na autonomii učení a aktivizaci žáka jako základního článku vzdělávacího procesu. Průřezová témata tak např. napomohou vytváření souvislostí mezi dříve izolovanými jednotlivými předměty. Studenti se naučí přemýšlet o tématu. Učitel by je měl vést k tomu, že všechny myšlenky jsou důležité. Studenti tak získají větší odpovědnost za své vlastní vzdělání a budou nuceni přemýšlet o tom, co se učí a co čtou. Nebudou pouhými příjemci „prefabrikovaných“ myšlenek a teorií nebo názorů. V praxi to

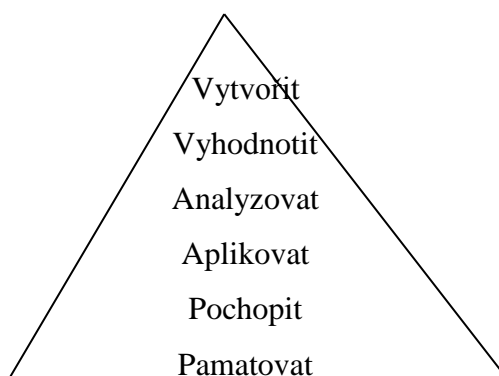
¹⁴⁴ Kritické listy (online)

¹⁴⁵ Critical thinking: SCHAFERSMAN, D. (online)

¹⁴⁶ KYLOUŠKOVÁ, H., 2007, s. 14-15

znamená podpořit, naučit a rozvíjet tvorbu a užití otázek. Otázka znamená, že dotyčný kriticky přemýšlí.

Dostáváme se tak k Bloomově taxonomii vzdělávacích cílů, která jednotlivá stádia charakterizuje konkrétními termíny z oblasti myšlenkových operací od nejnižší po nejvyšší úroveň. Praxe potvrzuje, že hlubší stopu v paměti zanechá ten poznatek, k němuž jsme byli nuceni dobrat se sami nějakým úsilím, např. myšlenkovými operacemi vyššího řádu. Pokud jsme tak nečinili, poznatek má tendenci záhy se z paměti vytratit. Bloomova taxonomie je klasifikací vzdělávacích cílů, které dělí na tři domény: kognitivní, afektivní a psychomotorické. V rámci těchto domén učení se na vyšším stupni je závislé na získání znalostí a dovedností na nižším stupni. Myšlenkové operace jsou v této taxonomii řazeny od jednodušších ke komplexnějším, které jsou závislé na zvládnutí těch jednodušších. Poznatek člení na faktické, konceptuální, procedurální a metakognitivní. Procesuální stránka je strukturována následovně:



Taxonomie má pomoci učitelům odpovědět na otázky Co? Jak? Jak hodnotit? V práci s dětskou literaturou to znamená uvažovat nad literárním textem, který je přiměřený věku a jazykové úrovni konkrétního žáka (zpočátku nejlépe text/příběh známý z mateřského jazyka), zvolit metodu prezentace (čtení a poslech, čtení hlasité, čtení tiché) opět přiměřenou skupině, navrhnout úkoly k textu, nechat prostor čtenářské odezvě – pocitu, názoru, vlastní zkušenosti ve srovnání s příběhem v literárním textu, zhodnocení příběhu – hlavní myšlenka/poslání textu a příběhu, kreativní úkol – dopis, článek, sms zprávu, vzkaz na Facebook.

Podle Němečkové a Bromové by se ve společnosti, která je označována jako informační a kde znalosti jsou ve velké míře zprostředkovávány tištěnými texty, kritická práce s textem měla stát jednou z klíčových kompetencí, kterou by si studenti měli ve škole osvojit. V citaci z dalších autorů tak Němečková s Bromovou docházejí k závěru, že čtenářská gramotnost není jen porozumění textu, ale je to i vyšší úroveň čtení, tj. např. schopnost propojit stávající a nově získané informace. Patří sem vedle vztahu ke čtení a doslovnému porozumění také

vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace. Právě tyto vyšší úrovně čtení tvoří podstatu kritického čtení, které podtrhuje potřebu aktivní práce čtenáře s textem, tedy mj. jeho interpretaci, analýzu a evaluaci.¹⁴⁷

Dle našeho názoru se zde otevírá široké pole působnosti i pro širší užití dětské literatury ve vzdělávacím procesu. Ta totiž skýtá ideální možnosti pro rozvoj a procvičení kritického myšlení a čtení.

¹⁴⁷ NĚMEČKOVÁ, J., BROMOVÁ, R., Kritické čtení (online)

5 VYUŽITÍ DĚTSKÉ LITERATURY VE VÝUCE ANGLIČTINY

Tato kapitola se věnuje využití dětské literatury ve výuce angličtiny. Charakterizuje literární text jako povznášející materiál, který lidskou bytost obohacuje po mnoha stránkách – jazykové, emocionální, morální, kulturní. Dále se zaměřuje na roli literatury ve výuce cizímu jazyku, interakci se čtenářem a estetickou transakci. Soustředí se na postavení učitele a žáka v práci s literárním textem a v neposlední řadě i důležitou roli veřejných a okresních knihoven v procesu poznávání a četby cizojazyčné literatury. Poslední dvě podkapitoly se zaměřují konkrétně na vyučovací proces a shrnují nejdůležitější tipy k volbě vhodného literárního textu pro použití ve výuce cizího jazyka a na plánování hodiny s literárním textem.

5.1 Co je literární text

Literární text je integrální součástí kulturního dědictví každého národa. Je tedy mj. odrazem jeho kulturních, historických, společenských i jazykových tradic. Přináší tak v těchto ohledech množství informací o národu, jehož je součástí. Má množství rovin a vrstev, z nichž každá promlouvá ke čtenáři a jejichž postupné odhalování a chápání je výsledkem procesu čtení. Má trvalou hodnotu, kterou časem neztrácí a promlouvá tak k nejširším vrstvám recipientů.

Literární text v mateřském jazyce je součástí čtenářovy kultury a je mu tedy bližší a jeho vnímání pochopitelnější. Literární text ve výuce cizímu jazyku je součástí kultury cílového jazyka. Seznámení s ní a její chápání je pak jedním ze základních aspektů využití literárního textu v cizojazyčném vyučování.

Podle Rosenblattové je literární text pouze věci papíru a pera do té doby, než s ním interaguje čtenář. Definice literárního textu tedy nezáleží na tom, jak se liší literární a neliterární text, ale na tom, co dělá čtenář v průběhu různých čtení.¹⁴⁸

V kontextu této práce považujeme za literární text jakýkoli konkrétní text z intencionální literatury pro děti a mládež, který je určen především k zájmovému čtení pro radost a estetický zážitek čtenáře.

S odkazem na dokument *PISA Koncepční rámec čtenářské gramotnosti*, který deklaruje nárůst elektronických textů,¹⁴⁹ nezahrnujeme elektronické texty do tohoto pojednání. Dle našeho názoru elektronické texty (tedy texty online s využitím internetu) slouží převážně k eferentnímu čtení, tj. získávání potřebných informací pro pracovní účely, osobní socio-ekonomické účely či účely odborného růstu. Neskýtají tedy možnost estetického čtení.

¹⁴⁸ MCKAY, S. L., 2001, s. 320-321

¹⁴⁹ PISA, 2012, s. 5-6

5.2 Literární text v jazykovém vzdělávání

Literární texty byly před koncem 80. let 20. století zpracovávány metodami založenými na pragmaticko-funkčním pojetí výuky.¹⁵⁰ Byly důležitou součástí gramaticko-překladačové metody, která byla koncem 80. let 20. století vystřídána komunikativním přístupem. Bylo na ně tedy nahlíženo jako na přežitek a jejich využití dočasně ustoupilo moderním metodám komunikativního přístupu.

V 90. letech minulého století – ve shodě s dokumenty a trendy Evropské unie – vystupuje do popředí českého vzdělání aspekt mezikulturních vztahů, nutnost poznávání a chápání jiných kultur. Výsledkem má být odstraňování kulturních bariér, předsudků a stereotypů a snazší socializace člověka v nových podmínkách.¹⁵¹

Přelom století pak upíná svou pozornost ke schopnosti vyhledávat, zpracovávat a integrovat potřebné informace především z tištěných zdrojů. Čtenářská gramotnost se tak dostává pod drobnohled celé Evropské unie.¹⁵² Výzkumné šetření PISA pro rok 2009 prokázalo velmi nelichotivé výsledky mj. pro oblast čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce českých dětí a mládeže. Pokud dítě nečte v mateřském jazyce, neočekáváme, že bude číst v jazyce cizím. Z výsledků výzkumného šetření PISA tedy můžeme dovodit, že ani čtenářská gramotnost v cizím jazyce není v českém školství na dobré úrovni.

Pro mnohé děti je školní prostředí často jedinou příležitostí, jak objevit svět čtení, vytvořit si pozitivní vztah ke čtení a zvládnout potřebné čtenářské postupy. Učitelé naukových předmětů si stěžují, že studenti nedovedou přečíst s porozuměním ani věcný/informativní text, případně přečíst a pochopit pouhé zadání úlohy v jiném předmětu.

Z uvedených skutečností vyplývá, že literární text v cizojazyčném vyučování má nezastupitelnou roli především v podpoře budování **povědomí o kultuře** národů cílového jazyka, jako prostředek sloužící **k podpoře komunikace** a jako zdroj materiálu pro **podporu a rozvoj čtenářské gramotnosti** v cílovém jazyce. Literární text ve výuce cizího jazyka však nesporně slouží i **k rozvoji cílového jazyka**, všech jeho prostředků a dovedností a v neposlední řadě **rozvíjí osobnost čtenáře** a jeho schopnost vnímat **estetický zážitek**, který literární text nabízí. Literární text v cizojazyčném vyučování se tak stává **cílem i prostředkem** výchovně-vzdělávacího procesu. Spojuje vyučovaný jazyk s jeho konkrétním

¹⁵⁰ KYLOUŠKOVÁ, H., 2009/2010, s. 85

¹⁵¹ HŘÍBKOVÁ, R., 1999/2000, s. 80

¹⁵² Mezinárodní výzkum OECD PISA 2000 definuje čtenářskou gramotnost takto: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“ (In: Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka, ČŠI, 2010, s. 14)

využitím ve smysluplném kontextu. Tím posiluje motivaci k cizímu jazyku jako prostředku komunikace.

5.2.1 Literární text v jazykovém vzdělávání pohledem teoretiků cílového jazyka

Jak zmíněno v úvodu práce, anglicky psaná literatura o využití literárního textu ve výuce angličtiny jako cizího jazyka je rozsáhlá. Vzhledem k tomu, že tato perspektiva angličtiny jako cizího jazyka je zaměřená na široké spektrum jazyků a jejich mluvčích, považujeme za účelné oddělit tento pohled od pohledu českých autorů, kteří mohou zohledňovat konkrétní prostředí českého výchovně vzdělávacího systému a jeho cíle a požadavky.

Lazarová k využití literatury pro účely jazykového vyučování říká, že naším hlavním cílem by mělo být naučit studenty číst literaturu za použití vhodných literárních strategií. (...) To znamená analyzovat text ve smyslu symbolického či filozofického významu. (...) Literární texty mají významnou schopnost zvyšovat ve třídě morální a etické povědomí. (...) Literatura je skvělým zdrojem materiálu pro získání silné emocionální odezvy od studentů. Použití literatury ve třídě plodným způsobem zapojuje studenty jako celé osobnosti a skýtá skvělé možnosti, jak vyjádřit jejich osobní názory, reakce a pocity. Neměli bychom očekávat, že s našimi studenty dosáhneme nějakých konečných interpretací literárního textu. Spíše bychom měli text použít jako základ pro diskusi, polemiku a kritické myšlení ve třídě.¹⁵³

Přiklání se k teorii čtenářské odezvy, když říká, že význam literárního textu nemůže být nikdy pevně daný, ale je vytvářen čtenářem. Individuální čtenáři interpretují texty velmi odlišnými způsoby v závislosti na společnosti, ve které žijí, i v závislosti na své osobní psychologii.¹⁵⁴

S tímto tvrzením souvisí také její myšlenka, že **je obtížné určit správný způsob jak učit či použít literaturu**. To především proto, že každá učební situace je jiná, každý literární text je jiný a každá teorie vysvětlující literaturu samotnou či její použití ve třídě, je jiná.¹⁵⁵

Toto tvrzení považujeme za důležité a pro řadu učitelů, kteří by uvažovali o využití literatury pro účely výuky cizího jazyka, i do jisté míry osvobozující. V tomto ohledu zřejmě **neexistuje žádný jediný správný způsob využití literatury pro tyto účely**. Tím se potvrzuje i zmíněná 'teorie čtenářské odezvy', která s sebou nese mnohočetnost interpretace literárního díla a je třeba, aby s takovou reakcí učitel při volbě vhodného materiálu a jeho přípravě pro cizojazyčné vyučování počítal a byl na mnohočetnost takových interpretací připraven. Není přípustné vnucovat dětskému čtenáři jednu jedinou interpretaci literárního

¹⁵³ LAZAR, G., 2012, s. 3

¹⁵⁴ Ibid, s. 11

¹⁵⁵ Ibid, s. 1

díla, která vychází ze zcela jiných životních i jazykových zkušeností. Děti tak pohled na literaturu a její porozumění značně komplikuje a může v konečném důsledku od čtení odrazovat.

Duff a Maley zdůvodňují užití literatury pro účely výuky jazyka následovně:

„- Po stránce lingvistické literární texty nabízejí řadu originálních textů v různých registrech, stylech i textových typech na mnoha úrovních obtížnosti. To předkládá žákovi nedostižné bohatství vstupních informací, které mohou přispívat k osvojování slovíček, rozšiřování syntaktických vzorců, rozvoji citu pro textovou kohezi a koherenci a smysl pro lingvistickou přiměřenost.

- Literární texty jsou v pravém slova smyslu nositeli kultury. ... prostředí, charakteristiky, situace a předpoklady, které jsou vtěleny do textu, nabízejí nejrůznější příležitosti ke zvýšení uvědomění si 'odlišnosti' a k rozvoji tolerance a porozumění.

- Literatura obsahuje city a emoce. Je to tudíž skvělé médium pro zapojení studentů osobně v procesu učení. (...) Student, který pracoval s literárními texty, se obvykle naučil hodně o kritickém, empatickém a kreativním čtení.

Dalším významným důvodem pro použití literárních textů je, že jsou otevřeny mnohočetným interpretacím. Pouze vzácně budou dva čtenáři interpretovat stejný text identickým způsobem.¹⁵⁶

Podle Wajnrybové slouží literární příběh dvojím způsobem: jednak **zprostředkovává vyučování a učení obecně**, a jednak **zprostředkovává konkrétně vyučování a učení jazyku**.¹⁵⁷ „Hodnota příběhů jde za hranice zábavy, kterou skýtají. Kromě okamžitého potěšení z příběhů, přispívají povznášející, vzrušující, dojemné nebo podnětné vlastnosti dobrého příběhu k intelektuálnímu, citovému a morálnímu rozvoji vzdělané osoby.“¹⁵⁸

Lazarová uvádí v přehledu tyto důvody, proč využívat literaturu pro jazykové vzdělávání: mimo jiné je to **motivující a autentický materiál** s obecně vzdělávací hodnotou, (...)

¹⁵⁶ DUFF, A., MALEY, A., 2007, s. 5-6: “ - Linguistically, literary texts offer a range of genuine texts in a variety of registers, styles, and text-types at many levels of difficulty. This presents learners with an unrivalled richness of input which can feed into vocabulary acquisition, extending the range of syntactic patterns, developing a feel for textual cohesion and coherence, and a sense of linguistic appropriacy. – Literary texts are in a very real sense the vehicle for culture. ... the settings, characterizations, situations, and assumptions which literary texts embody, offer manifold opportunities for raising awareness of ‘difference’ and for developing tolerance and understanding. – Literature involves affect and emotion. It is therefore the perfect medium for involving students personally in their learning. ... A student who has worked with literary texts has usually learnt a lot about reading critically, empathetically, and creatively.

An additional powerful reason for using literary texts is that they are open to multiple interpretations. Only rarely will two readers interpret the same text in an identical way.”

¹⁵⁷ WAJNRYB, R., 2003, s. 3

¹⁵⁸ Ibid, s. 4: “ The value of stories, however, goes beyond the entertainment they offer. Beyond the immediate pleasures of exposure to stories, the uplifting, exciting, moving or thought-provoking qualities of a good story contribute to an educated person’s intellectual, emotional and moral development.”

pomáhá studentům **porozumět jiné kultuře**, může být podnětem **pro osvojování jazyka**, (...) rozšiřuje jazykové povědomí studentů, **povzbuzuje studenty k diskusi** o vlastních názorech a pocitech.¹⁵⁹

Brewsterová a Ellisová používají termín *storytelling*,¹⁶⁰ který dle našeho názoru, lze použít jako zástupný pro dětskou literaturu pro děti mladšího školního věku. Podle nich „... příběhy poskytují **ideální úvod do cizího jazyka**, protože prezentují jazyk ve **známém a zapamatovatelném kontextu**.“¹⁶¹ (...) poskytují také výchozí bod či fungují jako odrazový můstek pro širokou škálu příbuzných jazykových a učebních aktivit; mj. **rozvíjejí pozitivní postoj k cizímu jazyku, kultuře a jazykovému učení**; procvičují **představitost**, spojují **fantazii** a představitost se skutečným dětským světem aj.¹⁶²

Podle Collieové a Slatera literatura nabízí hojnost různorodých materiálů, které přinášejí informace o základních lidských otázkách, které jsou trvalé povahy. Literární dílo přesahuje hranice času a kultury a může promlouvat přímo ke čtenáři v jiné zemi a v jiném čase. Literatura je pro ně 'autentický' materiál. Při čtení takových textů se čtenář musí vypořádat s jazykem, který je určen rodilému mluvčímu a tak se seznámí s mnoha dalšími využitími psaného jazyka. Literatura je tak **obohacím** nejen **po kulturní stránce**, ale také **po stránce jazykové**. Jakkoli může být slovní zásoba z literatury považována za ne vždy zcela vhodnou pro každodenní použití, přináší široký kontext, ve kterém jsou nové lexikální či syntaktické prvky použity a tak snáze zapamatovatelné. Vtažením do příběhu nebo knihy dochází i ke vtažení do jazyka a jeho sdělení. Důležitá je samozřejmě volba materiálu ke čtení.¹⁶³

Všechny shora citované materiály se shodují v tom, že literatura jako taková je **povznášející materiál**, který lidskou bytost obohacuje po mnoha stránkách – **jazykové, emocionální, morální, kulturní** aj. Pokud se takový materiál stane součástí vyučovacího procesu, je jeho přínos nesporný právě ve všech těchto oblastech. Kromě toho však přináší dětská literatura **sdílenou zkušenost v kolektivu vrstevníků**, která jí dodává další rozměr. **Mnohočetnost interpretací** – a skutečnost, že dítě ví, že není 'ohroženo' špatnou odpovědí – přináší i posílení vlastního sebevědomí dítěte, precizuje schopnost interpretace vlastního porozumění textu a sdílení vlastního názoru založeného na vlastní zkušenosti.

Shrnutím dvou předchozích podkapitol docházíme k závěru, že literární text ve výuce cizímu jazyku skýtá mnohostranné využití – jako prostředek je zdrojem rozvoje řečových

¹⁵⁹ LAZAR, G., 2012, s. 14-15

¹⁶⁰ vyprávění příběhů

¹⁶¹ BREWSTER, G., ELLIS, J., 2002, s. 1: „... storybooks can provide an ideal introduction to the foreign language as they present language in a familiar and memorable context.

¹⁶² Ibid, s. 1

¹⁶³ COLLIE, J., SLATER, S., 1987, s. 3-6

dovedností a jazykových prostředků. Jako cíl slouží rozvoji osobnosti čtenáře, navozuje komunikaci čtenáře s textem a zprostředkovává estetický zážitek, je zdrojem kulturního povědomí o zemi cílového jazyka. Je povznášejícím materiálem, který zapojuje fantazii a představivost čtenáře a v závislosti na konkrétní zkušenosti čtenáře nabízí různé možnosti interpretace téhož textu. Kromě toho má, v mimoškolním kontextu, i funkci relaxační.

5.3 Role literatury v cizojazyčném vzdělávání

Kyloušková považuje za nejdůležitější roli literatury v cizojazyčném vzdělávání roli **komunikativní** (komunikace jako prostředek dorozumívání mezi lidmi ve společnosti a současně také komunikace mezi autorem a čtenářem díla), **formativní** (vliv literatury na formování osobnosti jedince, jeho hodnotový žebříček, ale i fantazii a imaginaci), **estetickou** (poznávání bohatství a krásy jazyka i světa vycházející z našeho smyslového vnímání), **stylistickou** (zvláštnost literárního jazyka), **kulturologickou** (seznámení s kulturou a mentalitou národa cílového jazyka a následné uvědomění si kultury vlastní) a **relaxační** (odpočinek a potěšení a radost z četby).¹⁶⁴

Komunikativní role literatury má podle Kylouškové dvě roviny – jednak komunikace mezi autorem díla a jeho recipientem, která však neprobíhá přímo, a jednak komunikace mezi textem díla a čtenářem, kdy čtenář text dotváří. **Literární komunikace** má tak tři součásti – **autora, text a čtenáře**. Z podstaty této interakce se pak odvíjí i forma sdělení.¹⁶⁵

Podle toho, na kterou součást literární interakce se zaměříme, rozlišujeme tři modely literární komunikace: **1. model zaměřený na autora**, **2. model zaměřený na dílo** a **3. model zaměřený na recipienta**. První model je tradiční - upřednostňuje kulturní, estetické a morální hodnoty díla bez ohledu na čtenáře a dobu, ve které je přijímáno. Druhý model se rozšířil vlivem strukturalismu pražské lingvistické školy a příliš s adresátem nepočítá. Třetí model je zaměřen na příjemce s tím, že dílo bez čtenáře nemůže existovat. Příjemce se aktivně podílí na jeho dotváření. Estetika produkce tak byla nahrazena estetickou recepcí.¹⁶⁶

Podle konstruktivistické teorie 'čtenářské odezvy', která se zakládá i na kognitivismu, není význam literárního díla nedílně spjat s textem. Čtenář sám tento význam vytváří aktivními duševními pochody. Čtení a jeho následný bezprostřední význam, případně interpretace, jsou čistě individuální záležitostmi čtenáře a textu. Čtení je aktivní tvůrčí činnost a neexistují dvě shodné interpretace jednoho díla stejně, jako neexistují dva identičtí čtenáři jednoho literárního díla. Význam textu není v textu samotném. Každý čtenář při čtení textu prožívá

¹⁶⁴ KYLOUŠKOVÁ, H., 2009/2010, s. 85

¹⁶⁵ Ibid, s. 85

¹⁶⁶ Ibid, s. 85-86

vlastní kognitivní a emocionální zkušenost. Každý čtenář se při interpretaci a porozumění textu opírá o vlastní životní a jazykové zkušenosti a poznatky, které dále vstupují v součinnost s dalšími faktory.

Carlisle tvrdí, že vliv teorie čtenářské odezvy narůstá i v cizojazyčné četbě. Tato teorie zdůrazňuje tvořivou roli čtenáře a literární a estetická zkušenost je výsledkem dialogu mezi čtenářem a textem. Pro učitele cizího jazyka by to znamenalo např. změnit styl otázek k přečtenému textu – namísto otázek typu „Co měl autor v úmyslu?“ by měl učitel formulovat otázku např. „Jak jsi se cítil/Jaký jsi měl pocit při čtení?“¹⁶⁷

V tomto přístupu k literatuře a čtení rozlišuje Carlisle (dle Rosenblattové) **transakci eferentní a estetickou**, která postihuje rozdíl mezi čtením pro informaci a čtením literatury. „Pokud se pozornost čtenáře soustředí na to, jakou informaci si může po čtení vybavit pro další užití, jedná se o *eferentní transakci*. ... Pokud se čtenářova pozornost soustředí na zkušenost ze čtení samotného, jedná se o *estetickou transakci*. Během čtení je čtenářova pozornost zaměřena jak na význam slov, tak na pocity, myšlenky, představy a charaktery evokované prostřednictvím textu. V průběhu a po estetické transakci má čtenář *odezvu* na čtení, což zahrnuje organizaci jeho myšlenek a pocitů o textu.“¹⁶⁸ Během estetického čtení se odehrávají jiné aktivity, než když se o estetické čtení nejedná. Rosenblattová se domnívá, že literární výuka se zaměřuje především na eferentní čtení a tím snižuje propojení čtenáře a textu.¹⁶⁹

Tak C. S. Lewis ve svém *An Experiment in Criticism* navrhuje, aby se kvalita knih nehodnotila podle toho, jak jsou napsány, ale podle toho, jak jsou čteny.¹⁷⁰

Dle našeho názoru je v práci s literárním textem v hodinách cizího jazyka třetí model literární komunikace zaměřený na recipienta textu stále málo uplatňován. Důvodem je především skutečnost, že **učebnice pracují se skutečným literárním textem velmi málo** (kapitola 10) a tak nemají ani příliš prostoru pro využití čtenářské odezvy v práci s textem. Dalším důvodem je i malé zastoupení práce s literárním textem pro účely cizojazyčné výuky v pregraduální přípravě budoucích učitelů (kapitola 6) a vysoké procento nekvalifikovaných učitelů v praxi, kteří neprošli ani touto pregraduální přípravou (podkapitola 7.1, graf 3)

¹⁶⁷ CARLISLE, A., 2000, s. 12

¹⁶⁸ Ibid, s. 13: „When the reader’s attention is focused on what information he or she can recall for use after reading is over, this is called an *efferent transaction*. ... When the reader’s attention is focused on the experience of reading itself, this is called an *aesthetic transaction*. During the reading process the reader is attending both to the meaning of the words on the page and to feelings, ideas, images, and characters being evoked with the help of the text. During and after an aesthetic transaction, the reader has a *response* to the event., which involves the organizing of his or her thoughts and feelings about the text (Rosenblatt 1985: 40).

¹⁶⁹ MCKAY, S. L., 2001, s. 320-321

¹⁷⁰ An Experiment in Criticism, online

5.4 Učitel a žák v práci s literárním textem

Podle Kylouškové se ve školním prostředí setkáváme se dvěma typy čtenářů v cizím jazyce: s učitelem, který je čtenářem vzdělaným, zkušeným a informovaným (je čtenářem zaujatým, sleduje knižní trh, jeho vývoj a orientuje se v něm), a se žákem, který se číst v cizím jazyce teprve učí.¹⁷¹

Učitel nemá být prostředníkem mezi žákem-čtenářem a literárním textem. Má spíše poukázat na to, jak dílo uchopit a jak jej interpretovat. Nepředává své znalosti a zkušenosti z četby, nýbrž vytváří novou kategorii čtení v cizím jazyce na základě již existující kategorie čtení literárního textu v mateřském jazyce. Má žákovi usnadnit přenos dovedností z četby v mateřštině do četby v cizím jazyce.¹⁷²

Žák musí projít příslušnou přípravou, aby se stal čtenářem cizojazyčných textů. Je třeba, aby si osvojil všechny kompetence, které jsou potřebné pro recepci a interpretaci cizojazyčného textu. Školní prostředí nenabízí v tomto ohledu přirozené prostředí – žák si texty sám nevybírá, **strategie četby bývá často stejná** a žák neprožívá při čtení radost a uspokojení, ale četba je mu přítěží a stresujícím faktorem.¹⁷³ Je tedy třeba tyto podmínky změnit a z četby v cizím jazyce učinit radostnou zkušenost, která bude opakovaně vyhledávána v budoucnosti.

Otevře se tak pole působnosti pro všechna pozitiva, která práce s literárním textem v cizojazyčném vyučování přináší – motivační a formativní síla literárního textu, podpora rozvoje vztahu mezi učitelem a žáky, podpora rozvoje osobnosti i komunikativní kompetence žáků včetně rozvoje slovní zásoby.¹⁷⁴

Hříbková si klade otázku, zda má literární text vůbec být integrální součástí výuky cizích jazyků. **Proti využívání literárních textů** stojí skutečnosti, že práce s uměleckým textem zabere učiteli **mnoho času při přípravě**, v hodině vyžaduje **velké tvůrčí úsilí a flexibilitu** a je **málo efektivní**. Výsledky se dostávají až po delší době a jsou velmi těžko objektivně hodnotitelné.¹⁷⁵

Podle Kylouškové by literární text ve výuce cizích jazyků neměl být primárně prostředkem pro lexikální či gramatická cvičení, materiálem pro výuku reálií nebo modelem správné formy jazyka. Literární text by neměl být ani základem k překladovým cvičením. Měl by být

¹⁷¹ KYLOUŠKOVÁ, H., 2009/2010, s. 86

¹⁷² Ibid, s. 86

¹⁷³ Ibid, s. 86

¹⁷⁴ HŘÍBKOVÁ, R., 1999/2000, s. 80-81

¹⁷⁵ Ibid, s. 80

především dokumentem kulturního dědictví národa a současně materiálem sloužícím k rozvoji řečových dovedností žáků.¹⁷⁶

Jak řečeno v podkapitole 5.2, literární text by měl být **cílem i prostředkem** cizojazyčného vyučování, který spojuje jazyk s jeho konkrétním využitím v reálném kontextu, vybízí k zamyšlení a interpretaci, motivuje, formuje a rozvíjí žákovu osobnost.

5.5 Motivace ke čtení a práci s literárním textem

Anderson přichází s termínem *zaujaté/zúčastněné čtení*.¹⁷⁷ Zaujatý/zúčastněný čtenář je, podle něj, charakterizován tím že: čte hodně a za různými účely; čte plyně a svou kognitivní kapacitu využívá k soustředění se na to, co čte; rozvíjí své porozumění tím, co čte; je metakognitivně uvědomělý, tedy je si vědom různých strategií čtení, které používá; a je motivovaným čtenářem.¹⁷⁸

Důležitou roli v motivaci ke čtení hraje rodina a škola. Rodič-čtenář je neocenitelným modelem pro dítě, které je tak vedeno ke čtení. Učitel, který se o četbu dětí zajímá, rozumí jí a je ochoten o ní diskutovat, je dalším motivačním faktorem. Ve 21. století kniha jako zdroj informací ztrácí své výsadní postavení na úkor rozšiřující se působnosti médií. Neztratila však zatím svou estetickou a obohacující funkci, která je jedinečná právě díky jedinečné interpretaci konkrétního čtenáře. Bude-li učitel děti seznamovat s novinkami literatury, nabízet krátké ukázky z vybraných děl, diskutovat o nich, porovnávat filmová zpracování s knižní předlohou, případně českou verzi s originálem a zkoumat např. jak byla určitá část textu přeložena, bude podněcovat ke čtení nejen v cizím, ale i v mateřském jazyce. Může pak napomoci vývoji zaujatých čtenářů, kteří budou knihy aktivně vyhledávat.

5.6 Nepovinné čtení¹⁷⁹ a formování úspěšného čtenáře dětské literatury

Pokud dítě nečte pro potěšení v mateřštině, je málo pravděpodobné, že bude číst za tímto účelem v cizím jazyce; důležitým vedlejším produktem čtení pro potěšení v každém jazyce je plynulost – tím vzniká začarovaný kruh – pokud čtenář není ve čtení plynulý, bude pro něj čtení nudné. Tato skutečnost pak snižuje motivaci ke čtení čehokoli, co není potřeba k přežití – minimum požadované k fungování ve škole či v zaměstnání – a plynulost se tak nikdy nemá příležitost rozvinout.¹⁸⁰

¹⁷⁶ KYLOUŠKOVÁ, H., 2009/2010, s. 86

¹⁷⁷ ANDERSON, N. J., 2014, s. 171: *engaged reading*

¹⁷⁸ Ibid, s. 171

¹⁷⁹ Free voluntary reading (FVR) – dle Krashena, In: BLAND, J., LÜTGE, C., 2013, s. 15

¹⁸⁰ WALLACE, C., 1992, s. 6-7

Na vztahu dítěte k literárnímu textu v mateřském jazyce se v první řadě podílí **rodina** a její vztah k četbě a literatuře vůbec. Rodič-čtenář je modelem dítěti a utváření jeho vztahu k četbě. Na vztahu dítěte k literárnímu textu se podílí také společně sdílená zkušenost čtení s rodičem v době předškolní a tedy předčtenářské. Se začátkem školní docházky do procesu formování čtenáře dětské literatury vstupuje i **škola, školní knihovny** a společným působením s rodinou i **veřejné knihovny**. Čtení v mateřském a v cizím jazyce jsou dva rozdílné procesy probíhající za diferencovaných okolností a s různou časovou dotací. Jak řečeno v úvodu této podkapitoly, jaký má dítě vztah k nepovinnému čtení v mateřském jazyce, (tj. čtení pro radost), tak je již předem nasměrován jeho vztah ke čtení v jazyce cizím a s takovým názorem také ke čtení v cizím jazyce bude přistupovat. Škola ve spolupráci se školní a veřejnou knihovnou na vztah k četbě literárního textu působí.

Výuka českého jazyka na obou stupních základní školy je rozdělena do složek Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. Součástí literární výchovy na druhém stupni se stává interpretace literárních děl, literární teorie a historie, literární žánry a v posledním ročníku také kritické čtení. Výuka anglického jazyka má jedinou složku – Učivo. To je vnitřně členěno na typy textů, tematické okruhy a jazykové prostředky pro příslušný ročník školní docházky. K literárnímu textu v cizím jazyce se tak student může dostat pouze prostřednictvím učiva. Pokud používaná učebnice cizího jazyka neobsahuje umělecké literární texty, nemá student většinou příležitost setkat se ve školním prostředí s původní literaturou v cizím jazyce. Krashen přitom zdůrazňuje, že jedním z cílů cizojazyčného vyučování by mělo být vést studenty k nepovinnému čtení.¹⁸¹

V oblasti cizojazyčné výuky se však setkáváme s interferencí tzv. mimočítankové školní četby v mateřském jazyce s předpojatostí vůči literárním textům, které je třeba zvládnout mimoškolní četbou, byť dnešní mimočítankovou četbu si žák již vybírá z většího počtu titulů a může tak do jisté míry zohlednit svůj vkus a preference. Důležitou roli v seznámení s původní literaturou v cizím jazyce tak hraje především učitel cizího jazyka. Jednou z překážek v tomto procesu může být nedostatečný přehled učitele o vydávaných knihách pro příslušnou věkovou kategorii dítěte a následně nevhodně zvolený titul pro účely výuky cizího jazyka. Další překážku představuje nedostatek času v řádném vyučovacím procesu a tedy málo prostoru pro seznámení s cizojazyčným literárním textem. Navzdory tomu by dítě mělo mít přístup k cizojazyčné literatuře, aby mělo možnost seznámit se s její různorodostí a žánrovou pestrostí. V tomto ohledu hrají nezastupitelnou roli **knihovny** a **informování knihovníci**. Základní funkcí knihovníka a současně smyslem jeho práce je pomoci všem

¹⁸¹ KRASHEN, S. D., 2004, s. 57

zájemcům při uspokojování informačních potřeb, při zvyšování jejich vzdělanostní úrovně, v rozšíření jejich kulturního a společenského rozhledu.¹⁸² Není již vzácností, že městské či okresní veřejné knihovny disponují také tituly v cizím jazyce (tak v roce 2012 činilo z celkového objemu půjčovaných knih ve zkoumaném vzorku veřejných knihoven 49,5 % knih v angličtině, 34 % v češtině a 5,9 % v němčině)¹⁸³. Seznámení s institucí veřejné knihovny a tak umožnění přístupu dítěte k širokému spektru literárních textů nejrůznějších žánrů může tak ovlivnit rozvoj čtenářství i v cizím jazyce. Knihovny často organizují různé mimoškolní aktivity a soutěže pro žáky základních škol, které jsou založeny na dobrovolné účasti. K seznamování s četbou a literárním textem tak dochází nenásilnou a zábavnou formou bez pocitu povinnosti. Např. Knihovna města Hradce Králové pořádá ročně několik set kulturních a vzdělávacích akcí pro děti a jejich počet každoročně stoupá. Těchto akcí se účastní na tisíce dětí (v roce 2011 jich bylo přes 10.000). Tyto akce byly v roce 2012 zaměřeny mj. také na podporu čtenářství, čtenářské gramotnosti, ale i na podporu návštěvnosti Knihovny města Hradce Králové tak, aby motivovaly k četbě jako dobrodružství a zábavě.¹⁸⁴

V oblasti cizojazyčné nepovinné četby mají důležitou roli i **knihovny třídní** nebo **školní**. Graf 7 v kapitole 7 uvádí, že z celkového počtu školních knihoven má téměř 49% k dispozici i tituly v angličtině. Děti na takových školách tedy mají denně přístup k cizojazyčné literatuře. Namísto informovaného knihovníka jim informace o titulech poskytují učitelé cizího jazyka, kteří často mají k literatuře příslušného cizího jazyka blíže, než knihovník v městské knihovně. Nabízí se tak možnost podpory čtenářství v cizím jazyce v podobě různých školních čtenářských soutěží, kvízů a projektů.

Každá ze složek působící na formování čtenáře v mateřském i cizím jazyce má svá specifika a své konkrétní podmínky. Maximálního efektu dosáhne každá z nich spoluprací se všemi ostatními – tedy rodina - škola – knihovna.

Krashen už léta dokazuje svými výzkumy (in Krashen, 2004; Mason, 2010; Cho, 2010), že nepovinné čtení posiluje dovednost čtení, psaní, rozšiřuje slovní zásobu, zlepšuje pravopis a ovládání mluvnických struktur.¹⁸⁵ Kromě toho dalšími výzkumy dokládá, že 'dobrovolní' čtenáři vědí více – vědí více o literatuře a historii (Stanovich et al., 1992), přírodních a

¹⁸² VÁŠOVÁ, L., 1995, s. 17

¹⁸³ www.mediar.cz

¹⁸⁴ Výtah z výroční zprávy KmHK: <http://www.knihovnahk.cz/pro-media/o-knihovne/vyrocní-zpravy>

¹⁸⁵ KRASHEN, S. D., 2004, s. 15

společenských vědách (Stanovich et al., 1993), mají lepší 'kulturní gramotnost' (West et al., 1993) a dokonce i lepší praktické znalosti (Stanovich et al., 1993) - než nečtenáři.¹⁸⁶

Krashenem citovaný dvacetiletý výzkum o vlivu knihoven na rozvoj čtenářství dokládá, že **lepší přístup ke knihám má za následek rozvoj čtení a zlepšení jeho kvality**.¹⁸⁷

Knihovny tak hrají nezastupitelnou roli v rozvoji a podpoře čtenářství. Totožná idea nás vedla i k dotazování na existence školních knihoven v dotazníku pro učitele základních škol (kapitola 7, graf 7).

5.7 Volba literárního textu

Dle Bučkové jsou nejběžnějšími literárněvědnými kritérii pro volbu vhodného textu **autor**, **žánr** a **dílo**. Dalším kritériem je **téma**.¹⁸⁸ Jak již zmíněno v podkapitole 4.3, je třeba mít při výběru literárního textu na mysli především hledisko **přiměřenosti materiálu**, se kterým chceme ve výuce cizímu jazyku dále pracovat. Dalším důležitým faktorem je potřeba, aby texty odpovídaly **zájmům žáků** a byly tak **motivujícím materiálem** pro upoutání a udržení pozornosti žáků a zároveň poskytovaly **dostatek materiálu pro práci ve výuce**. Bučková ke zvolenému textu uvádí i nutnost ověřit si správnost jeho volby – čím je pro nás nosné, čím může oslovit žáka-čtenáře a jak bude dál využitelné.¹⁸⁹ Jednou z alternativ volby přiměřeného textu je text/příběh, který je známý žákům z mateřštiny a znalost zápletky a hlavních postav tak může napomoci práci s textem v cizojazyčné mutaci – obzvláště v začátcích cizojazyčné výuky.

Kyloušková se zastavuje u problematiky délky prezentovaného textu – učitel podle ní nejčastěji volí úryvek, protože je krátký a tedy méně časově náročný. Tím se, bohužel pro žáka-čtenáře, vytrácí kontext úryvku, chybí předchozí i následná posloupnost. Žák-čtenář je tak závislý na učiteli, který jej do kontextu uvede.¹⁹⁰ Z tohoto důvodu se domníváme, že je, alespoň zpočátku, vhodné volit kratší uzavřené literární útvary, jako jsou povídky, pohádky, bajky aj. Práce s dlouhým souvislým textem je jistě možná – přináší však řadu překážek a takový text by neměl být počátkem v práci s literaturou v cizojazyčném vyučování. Častou volbou jsou pak texty upravené, zjednodušené. V takovém případě, dle Kylouškové, do komunikace autor-text-čtenář vstupuje ještě další element, kterým je autor zjednodušené úpravy díla. Čtenář tak již nekomunikuje s původním autorem, jeho dobou, stylem a

¹⁸⁶ Ibid, s. 35

¹⁸⁷ Ibid, s. 57

¹⁸⁸ BUČKOVÁ, T., 2011/2012, s. 10-11

¹⁸⁹ Ibid, s. 11

¹⁹⁰ KYLOUŠKOVÁ, H., 2009/2010, s. 87

kulturním prostředím a autenticita díla se tak vytrácí.¹⁹¹ Zde si však klademe otázku, do jaké míry je nutno na autenticitě literárního textu trvat od samého začátku používání literárního textu ve výuce cizího jazyka, tedy u jazykově méně zdatných studentů. Autentický text může do cizojazyčného vyučování a učení, dle našeho názoru, vstoupit až na takové úrovni jazykové zdatnosti studentů, kdy nebude demotivující. Příkladíme se tedy k názoru Bučkové, která říká, že učitel vystupuje „nejen v roli pedagoga, ale nezřídka také sekundárního autora (či spoluautora) původního literárního textu. To, že text ve většině případů vybírá, obsahově (dramaturgicky) modeluje a jazykově modifikuje (tj. didakticky adaptuje), podtrhává důležitost jeho role a význam jeho osobnosti v pedagogickém procesu.“¹⁹²

Pro Hříbkovou jsou základními kritérii volby textu: aby **odpovídal věku a úrovni jazykových znalostí a dovedností žáků**; aby postihoval především **současnou tvorbu** a aby byl obsahově **hodnotný** a pro žáky **zajímavý**.¹⁹³

Ellisová a Brewsterová rozdělují hlediska výběru vhodného textu na: hledisko **jazykové úrovně** žáka (slovní zásoba, mluvnice, funkce), hledisko **literárních prostředků** díla (např. repetitivní/kumulativní text, dialogický/narativní text, možnost predikce aj.), hledisko **obsahu literárního díla** (zajímavý, zábavný, relevantní pro věkovou kategorii), hledisko **grafické úpravy a ilustrací díla** (např. existence, velikost, kvalita a výpovědní hodnota ilustrací k textu), hledisko **vzdělávacího potenciálu díla** (např. podpora rozvoje učebních stylů žáka, posílení mezipředmětových vztahů aj.), hledisko **motivační** (nabízí dílo potěšení ze čtení, vzbuzuje touhu k dalšímu čtení, podněcuje zvědavost), **hodnotové** (rozvíjí text emocionální stránku čtenáře, nabízí možnost spolupráce mezi žáky, podporuje text uvědomění a chápání vlastní důstojnosti) **globálních hodnot** (podněcuje text multikulturní výchovu a vědomí interkulturality) a hledisko **jazykově-obsahové** (je jazyk textu charakteristický pro kulturu, jejíž jazyk text zobrazuje, přináší text informace o životě v kultuře cílového jazyka).¹⁹⁴

Collieová a Slater zdůrazňují, že volba literárního textu pro jazykové vzdělávání je závislá především na tom, **pro koho je text určen**, tj. věková kategorie studentů, jejich potřeby, zájmy, kulturní prostředí a jazyková úroveň. Kromě toho je, podle Collieové a Slater, potřeba zvážit, zda zvolený text může **podnítit zájem recipienta** textu. Je tedy třeba volit texty, které souvisejí s životními zkušenostmi zamýšleného čtenáře. Samozřejmostí je zvážení **jazykové obtížnosti textu**, protože nic ze shora uvedeného se neuskuteční, pokud čtenář bude na každém kroku zápasit s textem plným jazykových obtíží. Doporučují volit texty, které svou

¹⁹¹ Ibid, s. 87

¹⁹² BUČKOVÁ, T., 2011/2012, s. 12

¹⁹³ HŘÍBKOVÁ, R., 1999/2000, s. 81

¹⁹⁴ ELLIS, G., BREWSTER, J., 2002, s. 11

jazykovou náročností jen o málo převyšují momentální dovednost čtení zamýšlených recipientů. Je tedy nanejvýš žádoucí dát si s hledáním vhodného textu práci tak, aby zvolený materiál vyhovoval zmíněným kritériím. Volbě vhodného textu může napomoci dotazník pro žáky, který zjistí jejich vkus a zájmy a tím nasměruje volbu vhodného textu. Další možností je předložit žákům několik krátkých úryvků a volbu nechat na konsensu skupiny.¹⁹⁵

Wallaceová zdůrazňuje, že mnoho autentických textů není vhodných pro přímé využití ve výuce cizího jazyka. Nejčastějším důvodem je komplexnost jazyka autora, kterému by student cizího jazyka měl problém porozumět. Příkladně se k alternativě využití zjednodušených literárních textů, i když se tím vytrácí autenticita díla. Za pozitivní považuje skutečnost, že navzdory textovému zjednodušení literárních textů může zůstat zachována autenticita žánru původního díla.¹⁹⁶

Shrneme-li tedy shora uvedená kritéria pro výběr vhodného literárního textu pro cizojazyčnou výuku, je to především přiměřenost věku a jazykové úrovni, přitažlivost příběhu pro žáky, co nejmenší nutná úprava původního textu, možnosti využití k prezentaci/rozvoji/podpoře jazykových prostředků a řečových dovedností, kulturní aspekt literárního textu, poselství příběhu a v neposlední řadě i fyzická dostupnost literárního díla v původní či přeložené verzi. Stranou však nesmí stát ani ochota učitele připravit text pro využití ve výuce tak, aby čas, který na přípravu vynaloží, byl zúročen efektivní prací s textem v hodině a byl přínosem pro obě strany – žáky i učitele samotného.

5.8 Plánování hodiny s literaturou

Plánování hodiny s literaturou může být pro mnohé učitele zcela novou zkušeností. Netýká se pouze přípravy na vlastní výuku, ale i související problematiky, tj. např. jaký text zvolit a jaké úkoly k němu navrhnout. Je třeba se také zamyslet nad tím, jak daná hodina (hodiny) zapadne do celého kurikula daného ročníku a co z něj může práce s textem nahradit.

Prvním předpokladem plánování hodiny s literaturou a literárním textem je **informovaný učitel**. Jen velmi složitě bude učitel hledat a vybírat vhodný literární text, pokud se s tímto typem literatury nebude průběžně seznamovat. Zájem o využití dětské literatury/literárního textu jde naštěstí většinou ruku v ruce s pozitivním vztahem učitele k této literatuře a tedy i s jeho dobrou informovaností v této oblasti. Proces může být i opačný – poutavý literární text může být podnětem k jeho zpracování pro účely využití ve výuce cizího jazyka. Průběžné seznamování se s dětskou literaturou může být i podnětem pro učitele cizího jazyka

¹⁹⁵ COLLIE, J., SLATER, S., 2007, s. 6-7

¹⁹⁶ WALLACE, C., 1992, s. 78

k vytváření určité **datbanky vhodných textů** pro konkrétní jazykovou úroveň a věkovou kategorií žáků základní školy. Dalším krokem je **analýza potřeb zvolené skupiny žáků** – ta zahrnuje informace o skupině žáků (věk, jazyková úroveň, celkový potenciál skupiny, zájmy, přání aj.). Posoudit je třeba rovněž požadavky a očekávání s tímto krokem spojené, tj. bude-li např. potřeba zakoupit literaturu nebo jiné pomůcky a kde na to vzít finance, jaká bude podpora z vedení školy a ze strany rodičů. Máme-li takto úzce specifikovaný problém, analýza potřeb může být velmi cílená. Výsledky analýzy pak specifikují učební cíle a záměry a napomáhají tak tvorbě konkrétních vyučovacích plánů a použitých materiálů a pomůcek.

Prvním úkolem pro učitele tedy je najít nebo mít **vhodný literární text**, se kterým bude ve výuce pracovat. Text musí vyhovovat především věku a jazykové úrovni žáků. Nejedná se tedy pouze o jazyk textu, ale i o sdělení autora. Zde platí zlatá didaktická **zásada přiměřenosti**. V této souvislosti je také třeba vědět, kolik času z běžného vyučovacího procesu je možno práci s literárním textem věnovat. Z toho plyne i potřeba uvědomit si, kolik domácí přípravy bude vyžadováno po žácích.

Podle Aebersoldové a Fieldové plánování výuky s literárním textem „zahrnuje zvažování (1) co se má učit, (2) jak se to má učit, (3) jaké materiály použít, (4) kolik času každá aktivita vyžaduje a (5) jak hodnotit studenty během a v závěru hodiny.“¹⁹⁷ Z toho důvodu je třeba se zamyslet se nad tím, co chceme v hodině prezentovat. Pokud v této práci vycházíme z předpokladu, že by práce s literárním textem mohla nahradit některou hodinu práce s učebnicí (a tu pak z časových důvodů vynechat), je třeba se zaměřit na podrobné prostudování konkrétní učebnice a toho, co učebnice pokrývá s ohledem na konkrétní ŠVP. To i nadále zůstane cílem hodiny. Ten pak určuje, co žáci budou na konci hodin(y) znát.

Následuje stádium **úpravy původního literárního textu**, je-li třeba. V tomto stadiu je důležité si uvědomit, že k úpravě textu je třeba přistupovat velmi citlivě. Nešetrným zásahem do textu se může ztratit kouzlo textu, v každém případě pak již nepracujeme s textem autentickým. Pro učitele začínající pracovat s literárním textem v hodinách cizího jazyka může být překlenující alternativou upravený materiál, který nabízejí téměř všechna vydavatelství cizojazyčné literatury. Zkušenost s takto upravenými texty může být odrazovým můstkem k vlastním úpravám textů, které v upravené verzi nevycházejí. Ellisová a Brewsterová doporučují pečlivé zvažování zásahů do původního textu, aby bylo vyhověno

¹⁹⁷ AEBERSOLD, J. A., FIELD, M. L., 2010, s. 184: Planning a reading lesson „involves considering (1) what is to be learned, (2) how to teach that, (3) what materials to use, (4) how much time each activity will require, and (5) how to assess the students' abilities during and at the end of the lesson.“

zachování poselství textu, ale aby text byl také jazykově na úrovni cílové skupiny žáků.¹⁹⁸ Úpravy se tak mohou týkat vedle slovní zásoby a mluvnice také složitosti a délky textu. V tom případě však doporučujeme zamyslet se, jak velké zásahy do textu by to znamenalo, kolik práce učitele v přípravě textu a zda stále ještě zůstane zachována myšlenka a kouzlo původního textu. Doporučujeme zvážit, zda nebude lepší sáhnout po jiném textu, který nebude vyžadovat tolik zásahů především do stylu a syntaxe a neponechat prvně zvažovaný na pozdější využití. Jakýmsi mezistádiem může být také volba textu, který žáci znají z mateřštiny (napříč kulturami jdoucí pohádky) nebo který četli v českém překladu a to jim usnadňuje porozumění textu.

Dalším je stádium **navržení aktivit** ke zvolenému textu. Aktivity spojené se čtením jsou obvykle strukturovány na aktivity přípravné, tj. **před vlastním čtením, aktivity spojené s průběhem čtení** a **aktivity tzv. post-textové** (podkapitola 4.2). Ať už pracujeme s celým textem nebo pouze s jeho částí, měly by k přípravným aktivitám patřit informace o autorovi, jeho životě a tvorbě a kam do ní zapadá předkládaný text. Kyloušková uvádí jako další důležitou přípravnou aktivitu seznámení žáků s klíčovými slovy, která jednak usnadní čtení s porozuměním, jednak mohou být podkladem k dalším aktivitám (např. predikce děje příběhu nebo místa, kde se příběh odehrává vycházející z klíčových slov).¹⁹⁹ Motivační předtextovou aktivitou může být i seznámení s fyzickou kopií textu případně s jeho překladem do mateřského jazyka, s ilustracemi, formátem, typem písma, členěním textu aj. I tyto informace mohou být podkladem k prediktivní činnosti před samotným čtením textu.

Během vlastního čtení textu budou žáci uplatňovat strategie, které odpovídají řešení a plnění úkolu.²⁰⁰ (podkapitola 4.2) Post-textové úlohy budou prověřovat porozumění např. otázkami k textu, doplňováním mezer v textu, volbou možnosti Ano/Ne²⁰¹ u konkrétních výroků týkajících se textu, přiřazením obrázků k jednotlivým odstavcům, uspořádáním odstavců podle osy děje, přiřazením/navržením titulku/shrnující věty k jednotlivým částem textu, sepsáním shrnutí příběhu atd.

Neopominutelnou součástí práce s textem by měla být reflexe na interakci text-recipient. Žák/čtenář by měl mít možnost vyjádřit své pocity a dojem z přečteného textu, srovnat je se svou vlastní zkušeností, případně vyjádřit, co si z příběhu odnáší (např. morální poselství aj.).

¹⁹⁸ ELLIS, G., BREWSTER, J., 2002, s. 10: „If we modify or simplify stories too much there is a danger of losing some of their magic. However, this magic may also be lost if the language is too advanced for children to follow.“

¹⁹⁹ KYLOUŠKOVÁ, H., 2007, s. 41-42

²⁰⁰ KYLOUŠKOVÁ, H., 2004/2005, s. 131

²⁰¹ True/False

Důležitým stadiem v práci s literárním textem je závěrečná reflexe žáků i učitele a zpětná vazba a hodnocení ze strany učitele. To by mělo být založeno na hodnoticích metodách aplikovaných v průběhu práce s textem po určitém časovém úseku (po vyučovací jednotce či po skončení vícehodinové práce s konkrétním textem). Aebersoldová a Fieldová navrhuji např. monitorovat kolik studentů odpovídá správně na otázky k textu nebo písemný kvíz po skončení práce s textem.²⁰² Hodnoceny mohou být i následné mluvní nebo písemné aktivity spojené s porozuměním textu (ústní nebo písemné shrnutí příběhu, dopis, rozhovor aj.) a vycházející z jeho charakteristiky.

Z předchozích dvou kapitol plyne, že text je zásadní součástí výuky cizího jazyka. Nese vstupní informaci, s níž jsou spojeny další aktivity. V cizojazyčném vyučování rozlišujeme různé typy textů (podkapitola 4.3). Text je chápán jako prostředek nebo cíl jazykové výuky. V případě, že je text prostředkem jazykového vzdělávání, je nositelem jazykových prostředků a základem rozvoje řečových dovedností. Oproti rozšířené typologii textů a jejich dělení na výchozí a doplňkové dělí texty Choděra na **výchozí** (motivační text bez nových slovíček a mluvnice), **základní** (těžiště výuky s novými jazykovými prostředky) a **závěrečné** (nositelé kulturního aspektu národa cílového jazyka, odlehčené, motivační). Najít vhodný umělecký text, který by bez větších úprav vyhovoval prezentaci konkrétních jazykových prostředků, by byl úkol zajisté velmi obtížný. V tomto ohledu souhlasíme s Choděrou, který říká, že „nekritické ‘fandovské pašování’ uměleckých textů do výuky cizích jazyků nemá s racionálním řízením učení nic společného.“²⁰³ Podle Choděry jsou ale umělecké texty integrální součástí vnitřně vyváženého cizojazyčného vyučování.²⁰⁴ A právě Choděrova typologie textů v cizojazyčném vyučování nabízí možnost využití literárního textu jako textu motivačního (tedy výchozího nebo závěrečného), podporujícího čtenářské strategie, rozvíjejícího kulturní povědomí žáků a navozujícího možnost komunikace žáka-čtenáře s textem. Nabízí možnost přechodu od intenzivního čtení v hodině k extenzivnímu čtení mimo školu, ke zprostředkování čtenářského zážitku, ztotožnění se s příběhem. Samozřejmě opět se zlatým didaktickým pravidlem přiměřenosti.

²⁰² AEBERSOLD, J. A., FIELD, M. L., 2010, s. 188

²⁰³ CHODĚRA, R., 2006, s. 147

²⁰⁴ Ibid, s. 147

6 DĚTSKÁ LITERATURA V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

Tato kapitola nabízí přehled předmětů s tematikou dětské literatury vyučovaných na školách univerzitního typu vzdělávajících budoucí učitele.

Vzhledem ke skutečnosti, že dotazníkové šetření (kapitola 7) proběhlo na základních školách v kraji Libereckém, Pardubickém a Královéhradeckém, byly s otázkou pregraduální přípravy učitelů osloveny i krajově spádové vysoké školy, které vzdělávají ve zmíněných krajích učitele. Oslovena tak byla Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci, jmenovitě Katedra anglického jazyka; dále Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, jmenovitě Katedra anglistiky a amerikanistiky; a pak Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, jmenovitě Katedra anglického jazyka a literatury. Všechna tři pracoviště byla dotázána na problematiku dětské literatury a její zastoupení ve výuce. V přílohách č. 3 a 4 jsou k nahlédnutí sylaby předmětu **Dětská literatura** libereckého a pardubického pracoviště, které jsou buď volně přístupné na webu, nebo jejich podklady byly kolegiálně poskytnuty. Dokumenty královéhradeckého pracoviště jsou uvedeny v přílohách 5, 6 a 7 práce a budou zde rovněž dále diskutovány.

Podle sylabů lze konstatovat, že ve všech případech se jedná o jednosemestrální předmět. Liberecká a pardubická katedra mají shodně po jednom předmětu, který se zabývá dětskou literaturou v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Hradecká katedra má takové předměty celkem tři – první z nich (Příloha 5) je předmět pro budoucí učitele prvního stupně základních škol. Je povinný a jeho problematika se bezprostředně odráží i ve státní závěrečné zkoušce. Předmět se primárně zabývá žánry a vývojem dětské literatury. Konkrétní práce s dětskou literaturou pro účely využití při výuce angličtiny na prvním stupni základní školy je v sylabu zastoupena jako jedna z více složek jednoho dvouhodinového bloku výuky. Druhý předmět (Příloha 6) se dotýká obecné problematiky dětské literatury a konkrétních autorů a jejich děl. Předmět nastiňuje i žánrové členění dětské literatury. Zde není využití dětské literatury pro účely výuky cizího jazyka v sylabu zahrnuto vůbec. Třetí předmět (Příloha 7) vznikl pro nově akreditované pětileté studium učitelství, přičemž předchozí předmět zůstává zachován jako *Dětská literatura*. Nově vzniklý předmět je prvotním pokusem o lingvodidaktický náhled na některá díla dětské literatury a jejich konkrétní rozplánování pro použití při výuce na základní škole. Je to teprve prvotní návrh, který se postupem praxe a v rámci možností pracoviště bude upravovat podle zpětné vazby studentů a jejich potřeb. Primárním cílem tohoto předmětu je práce s textem a jeho využití při výuce angličtiny, zavedení dětské literatury do kontextu výuky angličtiny.

Liberecký předmět si klade za cíl seznámit studenty s dětskou literaturou v angličtině, její teorií a praktickými dovednostmi pro její analýzu. Kromě toho deklaruje, že nabídne i vhled do možností, jak tuto literaturu využít při výuce angličtiny jako cizího jazyka.²⁰⁵ Pardubický předmět rovněž seznamuje s dětskou literaturou obecně a nabízí i její vhodné využití při výuce cizího jazyka a v praxi. V obou případech je však ze sylabů předmětů zřejmé, že primárně je předmět věnován literárněvědné a literárněhermeneutické problematice dětské literatury v angličtině a lingvodidaktická otázka je pouze malou součástí předmětu.

Následující tabulka nabízí přehled toho, jak jsou předměty o dětské literatuře na jednotlivých pracovištích časově a kreditově dotovány, jaký je jejich statut a jak jsou na konci semestru uzavřeny. Z tabulky je také zřejmé, že všechny předměty se ve své anotaci dotýkají možnosti použití dětské literatury v praxi a při výuce angličtiny.

Tabulka 1 – Přehled vyučovaných předmětů DL

Pracoviště	hodinová dotace	statut předmětu	kredity	uzavření	použití DL v praxi
TUL	1P + 1 S	povinný	2	zápočet	ano
UPce	1P + 2S	povinný	5	zkouška	ano
UHK	1P + 1S (ZS1)	povinný	3	zápočet	ano
UHK	0P + 1S (ZS2)	povinně volitelný	1	zápočet	ano
UHK	0P + 2S (ZS2)	povinně volitelný	2	zápočet	ano

Z přehledu i anotací jednotlivých předmětů je zřejmé, že každé pracoviště si je vědomo důležitosti problematiky dětské literatury v pregraduální přípravě budoucích učitelů, minimálně jejího vyčlenění z celého literárního kánonu a její charakteristiky. Je obtížné posoudit, do jaké míry se jednotlivé předměty věnují skutečnému využití dětské literatury v procesu vyučování cizího jazyka, tj. konkrétnímu plánování výuky s dětskou literaturou. Stejně těžké je posoudit, je-li výhodné mít předmět jako jeden celek (TUL a UPce) věnovaný obecné problematice, konkrétním autorům, žánrům a historickým obdobím a současně i didaktice dětské literatury, nebo zda je lepší tato dvě pole od sebe oddělit (UHK – předměty pro ZS2). Časově však samozřejmě oddělenost předmětů může nabídnout více prostoru pro práci s konkrétním textem a studenty tak vést ke strategiím správného výběru textu pro příslušnou věkovou a jazykovou kategorii žáka, naučit je, jak text zjednodušit/upravit tak, aby neutrpěla estetická stránka a nedošlo k narušení autorova poselství, případně vést k tvorbě a využití různorodých úkolů pracujících nejen s textem samotným, ale především se čtenářem a jeho konkrétní osobní reakcí na text a tak podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti v cizím jazyce (podkapitola 4.4).

²⁰⁵ Příloha 3 práce – sylabus předmětu (TUL)

Pro srovnání uvádíme i přehled na webu volně dostupných materiálů pro ostatní pedagogické fakulty v Čechách a na Moravě.

Pracoviště	hodinová dotace	statut předmětu	kredity	uzavření	použití DL v praxi
PdF JCU	1P+1S (ZS1)	povinný	2	zápočet	ano
	1P+1S (ZS2)	povinně volitelný	3	zápočet	ano
PdF UP	online 0P+2S	povinný	2	zápočet	ano
	0P+2S	povinný	2	zápočet	ano
PdF MUní	0P+2S	povinný	2	zápočet	ne
PdF ZČU	1P+1S (ZS2)	neuvedeno	2	zápočet	ano
	1P+1S (SSK)	neuvedeno	2	zápočet	ano
PdF UK	0P+1S (Bc.)	povinně volitelný	2	zápočet	ano
	0P+1S	povinně volitelný	2	zápočet	ano
	1P+0S (NMgr.)	povinný	1	zápočet	ano
	0P+2S	povinný	2	zápočet	ano
	1P+0S (5ti leté)	povinný	1	zkouška	ne
	0P+1S	povinný	2	zápočet	ano
	0P+2S	povinně volitelný	2	zápočet	neuvedeno
	1P+1S	povinný	2	zápočet	neuvedeno
PdF UJEP	nedohledáno				

Je zřejmé, že všechny katedry anglického jazyka těchto fakult se problematikou dětské literatury zabývají a v různých zastoupeních ji zahrnují do svých studijních plánů. Velice často je to samostatný předmět **Dětská literatura**, případně **Literatura pro děti a mládež**, brněnské pracoviště má předmět **Literatura pro děti**. To také, jako jedno z mála, v cíli předmětu explicitně neuvádí možnost využití této literatury ve výuce angličtiny i když z deklarovaného důrazu na analytické a interpretační dovednosti a nezávislé čtení literatury této oblasti je částečně možno toto zaměření také dovodit. Pražské pracoviště má kromě **Dětské literatury** a **Literatury pro děti** také předměty **Didaktika literatury** a **Literatura ve výuce AJ**. Většinou jsou předměty s touto tematikou součástí povinného nebo povinně volitelného bloku předmětů.

Z těchto přehledů i z podrobnějšího studia sylabů prvně zmíněných tří pracovišť lze usoudit, že dnešní absolvent pedagogické fakulty s kvalifikací učitelství je o problematice literatury pro děti a mládež solidně informován, je schopen se orientovat v jejích žánrech,

analyzovat ji a interpretovat ji a ve většině případů v neposlední řadě vybraná díla zpracovat pro použití při výuce angličtiny. Skutečný stav oblasti využívání dětské literatury při výuce angličtiny na základních školách ve zvolených regionech dokládá dotazníkové šetření v empirické části práce (grafy 10 a11). Dotazníkové šetření na základních školách dále dokládá, že kvalifikovaných angličtinářů je 52 % (graf 3). To znamená, že nekvalifikovaní učitelé pregraduální přípravou v problematice dětské literatury v cizím jazyce neprošli. Z toho vycházíme i při hodnocení odpovědí týkajících se dětské literatury, kdy učitelé literární text nejčastěji chápou jako prostředek, nikoli jako cíl v cizojazyčné výuce (komentář ke grafu 12).

EMPIRICKÁ ČÁST

7 DOTAZNÍKOVÁ ŠETŘENÍ

Již v letech 2001 – 2002 jsme podnikli malý výzkum na celkem třech základních školách v Hradci Králové. Cílem bylo získat představu o povědomí učitelů o dětské literatuře v angličtině a o jejím možném využití v cizojazyčném vzdělávání na základní škole. Nástrojem k posouzení stavu bylo interview s konkrétními učiteli, náslechy ve třídách a studium učebnic, které používali žáci v hospitovaných třídách.

Výsledkem bylo zjištění, že navzdory předpokladu **jsou** jisté stopy užití autentické literatury v používaných učebnicích. Naproti tomu z rozhovorů vyplynulo, že oslovení učitelé neměli povědomí o tom, jak dětskou literaturu ve výuce angličtiny použít. Nebyli si ani vědomi potenciálu, který dětská literatura k těmto účelům nabízí. Jediným spatřovaným přínosem byla podpora čtení a slovní zásoby. Nutno podotknout, že kvalifikace učitelů pro výuku angličtiny nebyla předmětem našeho tehdejšího zkoumání a tudíž nelze ani dovodit, jak by tato skutečnost mohla ovlivnit právě tuto odpověď. Náslechy neprokázaly žádné využití dětské literatury v hospitovaných třídách. Problematickou se ukázala i otázka materiální podpory ze strany vedení oslovených škol (nákup původních knih pro patřičné věkové a jazykové úrovně žáků).

Empirická část této práce se dotazníkem zaměřila na stejnou cílovou skupinu – skupinu **učitelů angličtiny** na základních školách a jako nástroj zvolila dotazník. Dotazníkové šetření u této skupiny respondentů proběhlo ve třech etapách. Vzhledem k tomu, že původním záměrem práce byla spíše regionální orientace na problematiku užití dětské literatury při výuce angličtiny na 1. a 2. stupni základní školy, byly začátkem června 2012 osloveny základní školy Královéhradeckého kraje s dotazníkem (Příloha 1). Celkem bylo obesláno 204 základních a malotřídních škol. Z toho se vrátilo vyplněných přesně 30 dotazníků. Toto množství dotazníků se nejevilo pro účely práce jako dostačující, proto bylo upuštěno pouze od regionálnosti zkoumání.

Ke druhé etapě sběru dotazníků byla využita konference Asociace učitelů angličtiny České republiky, která se konala na půdě Univerzity Hradec Králové v září 2012. V rámci konference byl distribuován tentýž dotazník – použitelných dotazníků pro záměry práce bylo vybráno celkem 17.

Třetí etapa proběhla na začátku roku 2013. Dotazníkem s průvodním dopisem byly osloveny základní školy Pardubického a Libereckého kraje. V Libereckém kraji to bylo 175 škol, v Pardubickém kraji celkem 187 škol (v žádném kraji nebyly oslovovány školy umělecké a speciální). Z třetí etapy se vrátilo vyplněných 57 dotazníků. Celkem bylo vysláno 566 dotazníků. Počet oslovených respondentů na konferenci není blíže znám – připraveny

byly dotazníky pro 200 účastníků, z toho však dotazník vyplňovali pouze učitelé prvního a druhého stupně základních škol.

Ke konečnému zhodnocení se vrátilo 87 vyplněných dotazníků a dalších 17 jich bylo získáno na zmíněné konferenci. Hodnoceno je tedy celkem 104 vyplněných dotazníků.

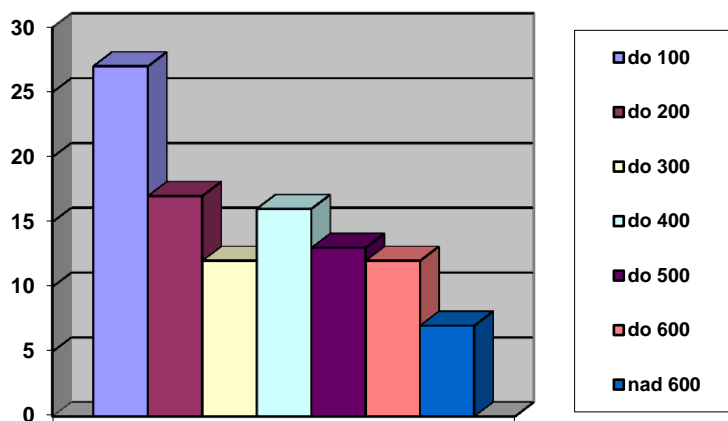
Elektronicky distribuované dotazníky byly předávány konkrétním učitelům prostřednictvím ředitele/ředitelky školy. Anonymita byla zaručena okamžitým ukládáním dotazníků do složky a jejich číslováním. Žádný z dotazníků tak není spojitelný s konkrétní školou či učitelem.

Dotazník učitelům angličtiny na základních školách (Příloha 1) je rozdělen na tři části – první se zabývá školou a její vybaveností pro čtenářské účely, druhá část se týká dětské literatury a třetí část osobnosti učitele, který dotazník vyplnil. Dotazník je kombinací otevřených, uzavřených a polouzavřených otázek. Cílem dotazníku je zjistit, jaká je situace na základních školách nejen v oblasti používání dětské literatury při výuce angličtiny, ale např. i v oblasti kvalifikovanosti učitelů. Zajímala nás i velikost škol a obcí a jejich vybavenost pro cizojazyčnou výuku, a také to, zda se tato kritéria nějak vzájemně ovlivňují. Aby učitelé nebyli odrazeni délkou a složitostí dotazníku, byl tento záměrně konstruován jednoduše a tak, aby nepřesáhl jednu stránku formátu A4. Dotazník byl konzultován se školitelem práce. Je v českém jazyce, aby se předešlo nedorozumění, případně pocitu učitelů, že je dotazník zkouší z porozumění jazyku, který vyučují. Odpovědi tak automaticky byly rovněž zaznamenávány v českém jazyce.

7.1 Dotazníkové šetření na základních školách

Otázka 1: velikost školy podle počtu žáků

Graf 1 - Velikost školy podle počtu žáků



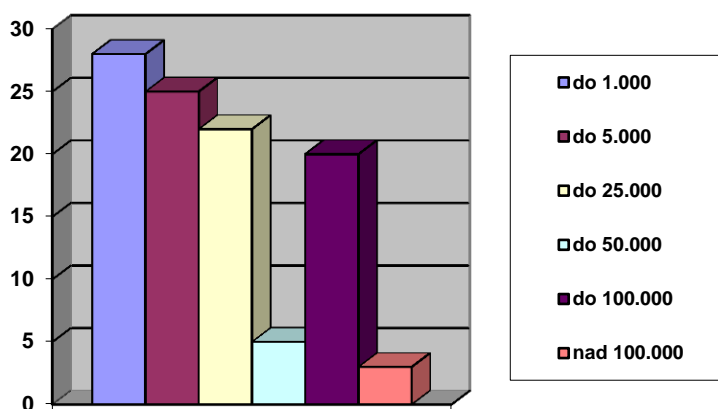
Již v průběhu sběru dotazníků bylo zřejmé, že zájem o výzkum projevily velkou měrou menší základní a malotřídní školy. To se také potvrzuje ve výsledném grafu – největší odezva na dotazník byla zaznamenána ze škol o velikosti do 100 žáků (celkem 27, což činí asi 26 % z celkového počtu odpovědí). Naopak nejméně odpovědí jsme obdrželi ze škol o velikosti nad 600 žáků (z celkového počtu jen necelých 7 %). Ostatní odpovědi byly ve výsledku více méně vyrovnané – mezi asi 12 až 17 % z celkového počtu odpovědí.

Tuto skutečnost si vysvětlujeme tím, že velké školy ve větších městech bývají častěji vystaveny různým druhům výzkumných šetření a jsou z nich už unavené a tudíž i méně ochotné reagovat na každou výzvu tohoto druhu.

Za další faktor, který ovlivnil skupinu respondentů, považujeme i nabídku konkrétních materiálů z dětské literatury vznikajících pro účely této práce v průvodním dopise dotazníkového šetření (zaznamenali jsme asi 20 takových zájemců téměř výhradně z menších škol). V menších městech nejsou školy tak často oslovovány různými propagačními akcemi, přednáškami či semináři především nakladatelů, kteří distribucí vzorků propagují svoje produkty. Pokud jsou oslovovány, nemusí vždy seminář vyhovovat jejich školnímu rozvrhu či je na dojezd příliš daleko. Tím si také vysvětlujeme fakt, že ve větší míře zareagovaly hlavně ty školy, které vítají každou možnost získání pracovního materiálu pro své žáky bez nutnosti omezit svůj i školní časový rozvrh. To dokládá i skutečnost, že z celkového počtu 27 škol s počtem žáků do 100 je 21 takových, kde respondent vyplnil otázku stupně základní školy vždy jako ZŠ1. Z toho dovozujeme, že tyto školy jsou buď malotřídní, nebo to jsou malé venkovské školy s pouze prvním stupněm základní školní výuky, kdy za dalším vzděláváním děti dojíždějí do větších míst. Nejméně jsou zastoupeny školy s počtem nad 600 dětí. Ostatní školy jsou zastoupeny přibližně proporčně stejně.

Otázka 2: velikost obce, kde se škola nachází, podle počtu obyvatel

Graf 2 – Velikost obce podle počtu obyvatel

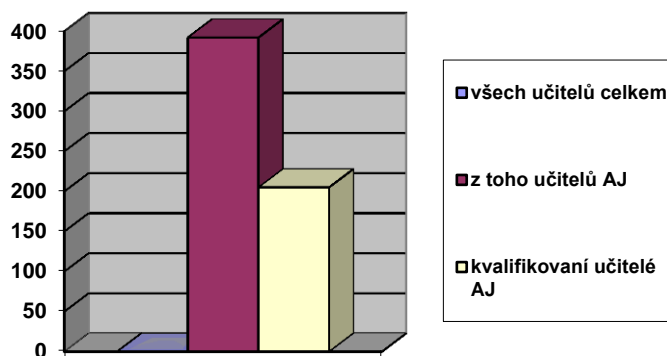


Závěrům o velikosti školy odpovídají i údaje v grafu o velikosti obcí, ze kterých školy respondentů pocházejí. Převažují počty menších a středních obcí (celkem 72% obcí s velikostí do 25.000 obyvatel), přičemž nejvíce je obcí s počtem obyvatel do 1.000 (28% z celkového počtu respondentů). Obcí s počtem obyvatel do 100.000 je 20%, nad 100.000 obyvatel necelá 3%. Jeden dotazník má údaj nevyplněn, není tedy do tohoto přehledu zahrnut.

Výsledný poměr velikostí obcí koresponduje s předchozím grafem týkajícím se velikosti škol. I zde je větší zastoupení nejmenších obcí, ale i zde jsou kromě měst do 50.000 a nad 100.000 obyvatel zastoupeny ostatní velikosti proporčně podobně.

Otázky 3 – 5: počty a kvalifikace učitelů angličtiny na školách

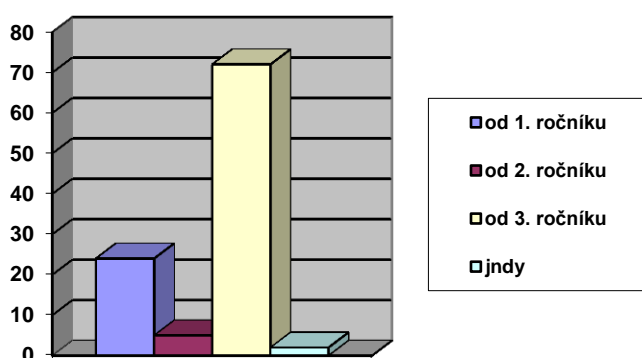
Graf 3 – Počet a kvalifikace učitelů angličtiny



V grafu 3 se nezobrazuje celkový počet učitelů, kterých je ze všech škol celkem 2.301,5. Z toho je 392 učitelů angličtiny (což činí 17% celkového počtu učitelů). Z tohoto počtu je celkem 205 učitelů angličtiny s patřičnou kvalifikací (což je 52% z celkového počtu angličtinářů). V obcích s počtem žáků do 100 je celkem 148,5 učitele, z toho je 47 angličtinářů (což je téměř 32%). Z tohoto počtu je 26 angličtinářů s patřičnou kvalifikací (to činí dokonce 55% z celkového počtu angličtinářů v těchto školách). Tím tedy není potvrzena naše původní domněnka, že čím menší obec a škola, tím horší možnost zajistit dětem kvalifikovaného učitele angličtiny. Ve školách s počtem dětí do 100 je procento kvalifikovaných učitelů angličtiny ještě o 3% vyšší, než činí celkový průměr ze všech dotazníků.

Otázka 6: začátek povinné výuky angličtiny jako cizího jazyka

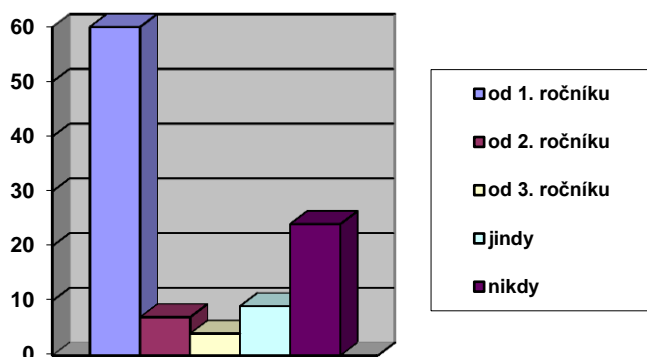
Graf 4 – Začátek povinné výuky angličtiny



V této otázce dle očekávání nejvíce škol začíná s povinnou výukou prvního cizího jazyka podle ministerského rozhodnutí, tedy ve 3. ročníku základní školní docházky (celkem 72 škol, což činí 69% z celkového počtu škol). Od prvního ročníku začíná s výukou cizího jazyka povinně 24 škol, což je asi 23%. Zbytek je tvořen povinnou výukou od 2. ročníku (5 škol), jiným údajem (od primy - 2 školy) a jednou nezodpovězenou otázkou.

Otázka 7: začátek nepovinné výuky angličtiny na školách

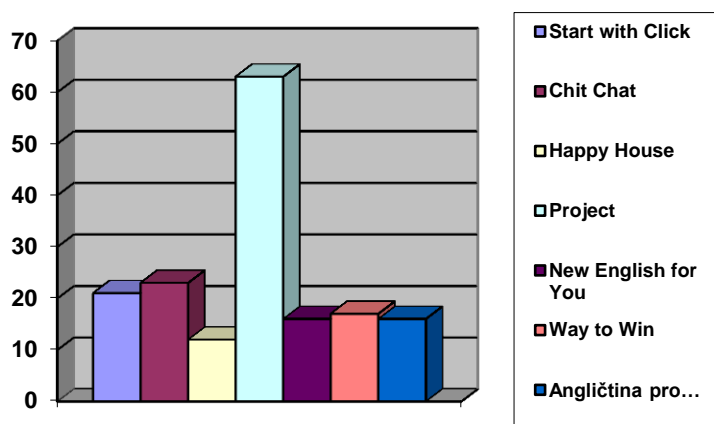
Graf 5 – Začátek nepovinné výuky angličtiny



Tento graf ukazuje, že nejčastěji školy začínají s nepovinnou výukou angličtiny od 1. ročníku základní školní docházky (celkem 60 škol, což je téměř 58%). Dalším proporcčně vysokým zastoupením je, dost překvapivě, naprostá absence nepovinné výuky angličtiny na některých základních školách (celkem 24 škol, což činí asi 23%). Méně zastoupena je pak nepovinná výuka od 2. ročníku (7 škol), od 3. ročníku (4 školy), od 6. ročníku (1 škola), od 7. ročníku (4 školy), od 8. ročníku (2 školy) a od mateřské školy (2 školy). Podrobnějším srovnáním škol s povinnou výukou angličtiny od 3. ročníku jsme zjistili, že z celkového počtu 72 škol jich 45 (téměř 63%) nabízí nepovinnou výuku tohoto předmětu již od 1. ročníku. To potvrzuje naši domněnku, že značné množství základních škol nabízí angličtinu nepovinně jako přípravu pro povinnou výuku od 3. ročníku. Dle našeho názoru je tento fakt jednak odrazem reálné soutěživosti mezi školami a snahou být atraktivnější pro rodiče dětí a získat tak do svých tříd větší počty dětí a v konečném efektu více finančních prostředků pro školu, a jednak jako snahu dotčených škol o rozvoj rané výuky angličtiny od prvního ročníku a tím i o snahu reagovat na společenské tendence zavádět výuku angličtiny stále dříve, byť v intencích kroužků či nepovinných předmětů.

Otázka 8: nejčastěji používané učebnice na obou stupních základních škol

Graf 6 – Nejčastěji používané učebnice angličtiny



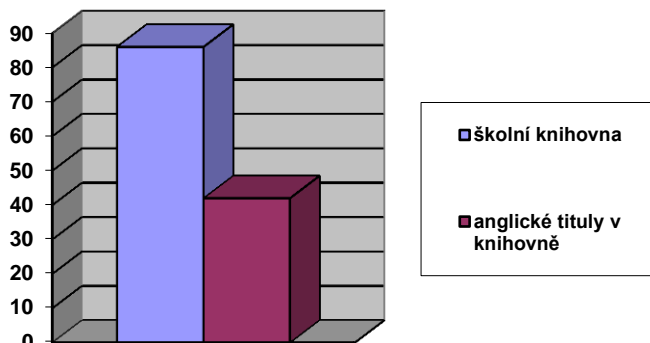
Celkem bylo v dotaznících zmíněno 36 různých učebnic angličtiny pro oba stupně základní školy. Nejčastěji používané učebnice jsou uvedeny v grafu 6. Tři učebnice jsou pro 1. stupeň základní školy a čtyři pro 2. stupeň základní školy. Z grafu vyplývá, že učebnice pro 1. stupeň (*Start with Click*, *Chit Chat* a *Happy House*) jsou na oslovených školách zastoupeny vyrovnaně. První uvedený titul je českou učebnicí autorů M. Karásková a J. Šádek (FRAUS, 2008). Další dva tituly jsou učebnice anglických autorů (Shipton, P., OUP, 2005; Maidment, S., Roberts, L., OUP, 2009).

Učebnice pro 2. stupeň už tak vyrovnaně zastoupeny nejsou. Z grafu je patrné, že nejpoužívanější učebnicí pro 2. stupeň základní školy je *Project* (pořadí vydání nejsou v tomto případě rozlišována) (Hutchinson, T., OUP, 2008 (3. vydání)). Další dvě učebnice jsou dílem českých autorů (Kociánová, Z., Educi, 2000; Betáková, L., Dvořáková, K., FRAUS, 2008). Na stejnou četnost použití se dostává ještě učebnice *Angličtina pro ...* (Zahálková, M., SPN, 2008) (zmíněna také 16krát). Další tituly zmíněné v dotaznících jsou např. *English Adventure* (6krát), *Hello Kids!* (8krát), *English* (Kelly, M., Angličtina Expres, 2003) (zmíněno 6krát), *Angličtina* (Chroboková D., Tobiáš, 2006) (zmíněno 4krát).

Z přehledu je patrné, že přednost ve výuce na druhém stupni základní školy mají učebnice vydané českými nakladatelstvími. Pro učitele to znamená, že má k dispozici metodické příručky v češtině nebo v kombinaci češtiny a angličtiny, což může být ze strany učitele pocíťováno jako výhoda, či podpora.

Otázky 9 – 10: existence školních knihoven a zastoupení anglických titulů v těchto knihovnách

Graf 7 – Školní knihovny a anglické tituly v nich



Z grafu je patrné, že z celkového počtu 104 dotazníků má 86 škol k dispozici školní knihovnu. Z tohoto počtu má 42 knihoven (téměř 49%) zastoupeny i anglické tituly.

Dalším podrobnějším zkoumáním těchto dat jsme zjistili, že z celkového počtu 75 menších a středních obcí (do 25.000 obyvatel) má podle dotazníku 63 škol (což je 84%) k dispozici školní knihovnu. Z tohoto počtu knihoven jich celkem 27 (42% z 63 škol) má k dispozici anglické tituly. Na podotázku o typech a příkladech anglických titulů pouze 4 respondenti neuvedli žádné konkrétní příklady. Za literaturu nebyly v celkovém výčtu považovány slovníky, testy a učebnice ve školních knihovnách. Většina respondentů uváděla jako příklady anglických titulů konkrétní knížky, někteří uvedli pouze názvy nakladatelství (Oxford Bookworms, Penguin Readers), či termíny *graded readers* nebo *fairy tales*, které dle našeho názoru samy o sobě postačují.

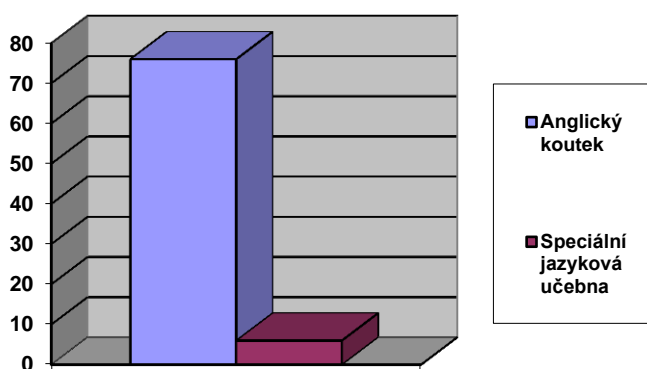
Za velmi pozitivní a nad očekávání dobrý výsledek považujeme skutečnost, že téměř 49% školních knihoven disponuje i tituly v angličtině. Mohou tak stejným způsobem ovlivnit čtenářskou gramotnost v cizím jazyce, zvláště pokud rodina dítěte cizím jazykem nevládne, nemá k němu vztah, případně nedisponuje prostředky na nákup cizojazyčných knih. Školní knihovny takto chápeme, vedle rodiny, jako instituce poskytující přístup k cizojazyčným titulům a přímo tak působící na rozvoj čtenářství v cizím jazyce. Při dobře pojatém vedení učitele se tak také může u žáků rozvíjet radost a uspokojení ze začínajícího procesu porozumění cizojazyčnému textu bez větších obtíží.

Kloníme se však k názoru, že tam, kde čtenářská potřeba není vstřípena, či řádně vyvinuta, není velká naděje, že by se tato podle životních situací měnila. Není-li člověk naučen alespoň částečně v knihách hledat řešení, inspiraci či třeba jen zapomnění a relaxaci,

nebude se k nim uchýlovat ani v případě, kdy tak činí uvědomělý čtenář. Otevírá se zde tedy široké pole působnosti spolupráci rodiny, školy a knihovny k tomu, aby žák základní školy byl ovlivňován ve smyslu pozitivního vztahu k literárnímu textu a k vyvinutí čtenářské potřeby.

Otázka 11: (poslední otázka první sekce dotazníku) mají učebny jazykové koutky s nástěnkou, plakáty, knížkami či časopisy v angličtině

Graf 8 – Jazykový koutek v učebnách



Z grafu je patrné, že z celkového počtu zúčastněných škol jich 76 (což činí 73%) má ve třídách jazykový koutek s nástěnkou, plakáty, dětskými výtvary, knihami či časopisy v cizím jazyce. Celkem 6 škol uvedlo, že má speciální jazykové učebny s příslušným vybavením.

7.1.1 Diskuse výsledků první části dotazníku

Cílem první sekce dotazníku bylo zjistit co nejvíce informací o zúčastněných školách. Zjistili jsme, že menší obce a tak menší školy nezaostávají nijak za většími školami/obcemi ani v kvalifikovanosti učitelů (otázky 3 - 5), ani ve vybavenosti školních knihoven anglickými tituly (otázky 9 - 10). V menších školách je školní knihovna dokonce častějším jevem, její vybavenost anglickými tituly pak zaostává za většími školami o pouhých 7%, což je opět velmi potěšující zjištění. Vychází nám z toho tedy závěr, že žáci v menších školách nejsou nijak hendikepováni ani v oblasti kvalifikovanosti učitelů angličtiny, ani v možnosti jak dál rozvíjet čtenářskou gramotnost, případně budovat vztah ke čtenářství v cizím jazyce ve srovnání s žáky větších škol. Dalším zajímavým zjištěním je skutečnost, že 63% škol s povinnou výukou angličtiny od 3. ročníku nabízí tzv. ranou výuku angličtiny již od 1. ročníku základní školní docházky (otázky 6 - 7). Chápeme tuto skutečnost jako snahu

reagovat na společenskou (a rodičovskou) poptávku po stále dřívějším zavádění výuky angličtiny, ale i jako výsledek soutěživosti mezi školami. Za důležité považujeme i informace o nejpoužívanějších učebnicích ve výuce angličtiny na základních školách (otázka 8). Možná překvapivě jsou to vždy pouze 3 - 4 tituly pro ten který školní stupeň. Tuto skutečnost si vykládáme jako fakt, že po období značné diverzifikace v materiálové základně cizojazyčné výuky se učitelé navracejí ke koncepčně spolehlivým a kvalitním titulům ověřeným dlouholetou zkušeností a přátelským vůči oběma uživatelským stranám – žákovi i učiteli. Poslední zjištění z této části dotazníku signalizuje, že klima pro výuku angličtiny ve třídách je dobré. Z celkového počtu škol jich 73% má ve třídách jazykový koutek. Pokud je součástí školy jedna jazyková učebna, dostane se do ní učitel se svou třídou jednou, maximálně dvakrát za týden. V případě koutků a nástěnek je cizojazyčný element stále přítomen a povědomí o cizích jazycích je dle našeho názoru tímto způsobem posilováno. Podle naší zkušenosti z praxe se dnes již vybavení audio-vizuální technikou a interaktivními tabulemi neomezuje pouze na jazykové laboratoře, ale stává se součástí více učeben na školách, čímž je posílena interaktivní výuka (nejen) cizích jazyků i v běžných učebnách. Učitelům jsou nabízeny interaktivní verze učebnic a různé počítačové programy výuku (nejen) jazyka rozšiřující a ozvlášťující.

Existence jazykových koutků, školních knihoven a jejich vybavenost anglickými tituly tvoří přechod ke druhé sekci dotazníku, která už se soustřeďuje na dětskou literaturu.

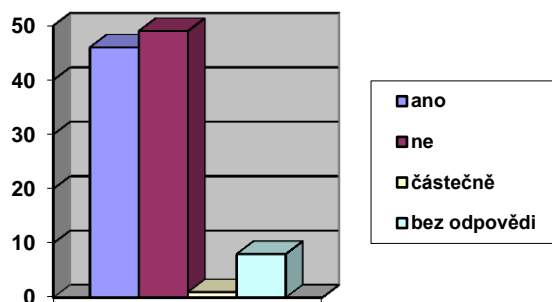
Otázka 12: co rozumí učitelé pod pojmem autentická dětská literatura – odpovědi jsou velmi různorodé, byť některá vyjádření jsou si podobná a budou tak pro zjednodušení považována za příbuzný názor.

Z celkového počtu 104 celkem 48 učitelů (46%) charakterizuje dětskou literaturu jako „literaturu psanou pro děti; původní literaturu psanou pro děti; originální dětskou literaturu; neadaptované příběhy pro děti“ apod. Dva dotazníky uvádějí přímo příklady autorů dětské literatury (B. Potter, A. A. Milne, Dr. Seuss). Pět dotazníků uvádí konkrétní žánry: *poems*, *fairy tales*; povídky, příběhy; lidové příběhy a pohádky; dětské pohádkové knihy, časopisy, říkanky; *fairy tales*; pohádky, večerníčky, příběhy. Překvapivě se objevují i názory typu „literatura tvořená dětmi, pro děti; autory jsou děti; literatura psaná/vytvořená dětmi“ (celkem 5krát). Příklady dalších názorů na to, co je autentická dětská literatura: „literatura vydaná ve Velké Británii nebo v USA; neupravované texty; původní, nepřetvořená literatura; pravdivá, neupravená literatura; literatura z reálného života dětí; zážitková literatura“ atd. Z toho plyne, že chápání pojmu dětská literatura je nejednoznačné a zjevně mnohdy i nesprávné.

Od těchto charakteristik se odvíjejí i odpovědi na třináctou otázku dotazníku.

Otázka 13: lze upravenou dětskou literaturu považovat za autentickou

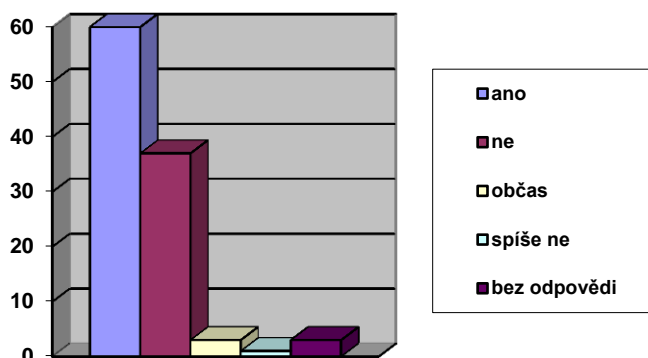
Graf 9 – Upravená literatura je/není autentická



Jak plyne z grafu 9, 44% učitelů se domnívá, že upravená literatura je autentická, ale 47% učitelů zastává názor opačný. Tedy, že upravená literatura autentická není. Jedna odpověď zní „částečně“ (autentická) a 8 dotazníků nedalo odpověď žádnou. Zde bychom rádi zdůraznili, že upravenou literaturu za autentickou nepovažujeme. Můžeme o ní mluvit jako o adaptované/upravené literatuře v cizím jazyce, ale již jen jazyková úprava může v některých případech znamenat zásah do kompozice či jazyka příběhu a tím se tedy autentičnost díla vytrácí. Výsledek dotazníku napovídá, že formulace otázky nebyla pro respondenty úplně jasná. Na druhou stranu není tato otázka pro náš výzkum naprosto nezbytná. Když jsme tuto otázku do dotazníku formulovali, měli jsme v úmyslu zaměřit se na sledování linie používání autentické literatury v cizojazyčném vyučování. S postupným seznamováním se s danou problematikou jsme však zjistili, že jen velmi málo autentické literatury v cizím jazyce, která je primárně určena rodilému mluvčímu, může být použito bez úpravy ve výuce cizímu jazyku na základní škole. Upustili jsme tedy od tohoto striktního dělení a dále jsme s touto problematikou nepracovali.

Otázka 14: použití dětské literatury nad rámec běžných učebnic (např. v podobě individuální nebo společné četby jako podkladu k další, třeba projektové práci)

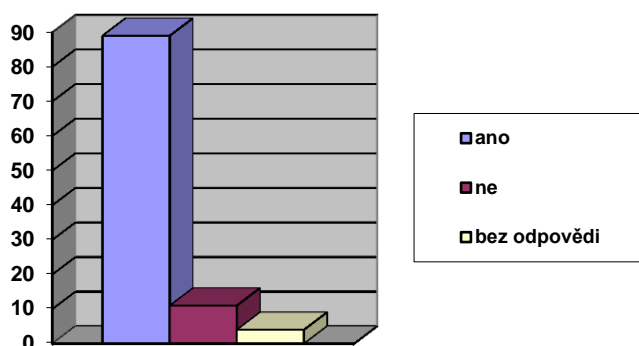
Graf 10 – Použití dětské literatury nad rámec učebnic



Z grafu vyplývá, že 60 škol (téměř 58%) dětskou literaturu nad rámec učebnic ve výuce angličtiny používá, což považujeme za pozitivní zjištění. Zde shledáváme jako nedostatek dotazníkového šetření absenci otevřené podotázky na typy aktivit či účely využití dětské literatury. Není tak zřejmé, jakým způsobem, či jak mnoho je dětská literatura nad rámec učebnic používána.

Otázka 15: dětskou literaturu používat či nikoli ve třídách, kde respondenti sami vyučují
Pozitivních odpovědí je 89 (téměř 86%), byť některé z nich mají výhrady typu – používat, ale až od 4. ročníku; používat upravenou literaturu; používat občas/je-li čas; pouze ve vybraných třídách/ve vyšších ročnících/pouze s talentovanými žáky; používat za předpokladu, že by byla 1 hodina v rozvrhu navíc. Záporných odpovědí - tedy názor, že dětskou literaturu by učitelé ve svých třídách nepoužili – je 11 (téměř 11%). Bez odpovědi zůstaly 4 dotazníky. Graf níže tuto situaci ilustruje.

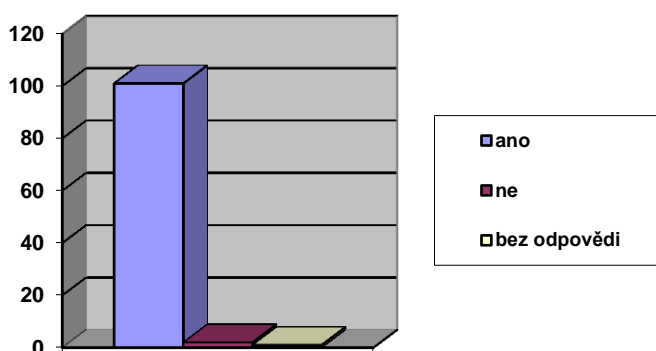
Graf 11 – Použití dětské literatury v mých třídách



Otázka 16: užitečnost dětské literatury v hodinách angličtiny

Drtivá většina učitelů (101, což činí 97 %) považuje použití dětské literatury ve výuce angličtiny na základních školách za užitečné. Pouze 4 učitelé nevedli důvod této užitečnosti, byť odpověděli kladně. Jeden dotazník na otázku neodpověděl vůbec a 2 učitelé považují dětskou literaturu ve výuce angličtiny za neúčinnou. Jeden z nich uvádí jako důvod přílišnou náročnost.

Graf 12 – Užitečnost dětské literatury při výuce angličtiny na ZŠ



Nejčastěji uváděným důvodem užitečnosti je rozšíření slovní zásoby žáků (zmněno 41krát). Celkem 14krát se pak jako další důvod objevil různým způsobem vyjádřený vznik motivace k dalšímu čtení či učení se jazyku. Jinými důvody jsou i častěji zmiňované „rozvoj schopnosti vyjadřovat se v jazyce textu, porozumění textu bez hlubší znalosti gramatiky (i podle obrázků), rozvoj schopnosti pochopit rámcově text a jeho obsah, prohloubení čtecích schopností, porozumění čtenému textu a rozvoj komunikačních dovedností“, případně „osvojení si práce s textem, ve kterém žák nezná veškerou slovní zásobu“. Několikrát se rovněž vyskytuje i „zpestření“ či „ozvláštnění výuky“, případně „výskyt zajímavých textů ve srovnání se známou (a mnohdy nudnou) učebnicí“. Překvapivě mizivě se mezi důvody užitečnosti vyskytuje problematika nové kultury, mezikulturních vztahů či jinakosti nově poznávaných kultur („žáci poznají jiné prostředí a jiný způsob života“).

Zde se také poněkud vytrácí tolik akcentovaná estetická funkce literatury, která – v integraci s funkcí poznávací a výchovnou - mnohostranně rozvíjí dětskou osobnost po stránce citové, rozumové, volní i charakterové.²⁰⁶

²⁰⁶ TOMAN, J., 1992, s. 47

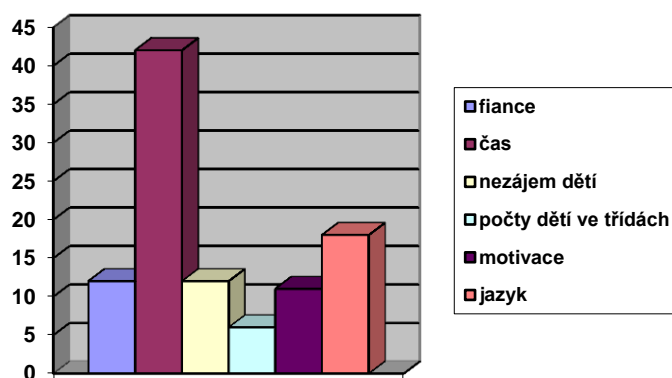
Pokud je podle Tomana rozhodujícím činitelem literárně-výchovného procesu učitel, pak je třeba, aby uměl rozvíjet schopnosti a dovednosti přiměřeně vnímat literární texty, prožívat je, chápat, jednoduše interpretovat a hodnotit.²⁰⁷

Z této otázky tak dovozujeme, že učitel angličtiny není systematicky připraven na práci s literaturou v cizojazyčném vyučování. Týká se to otázky volby vhodného textu, metod práce s ním a vyžití všech rolí literatury pro rozvoj cizojazyčného vyučování i čtenářství v cizím jazyce. To vede k poněkud jednostrannému a intuitivnímu přístupu k interpretaci literárních textů. Dětská literatura je tak stále nejčastěji chápána jako prostředek cizojazyčného vyučování, nikoli jako jeho cíl.

Otázka 17: potenciální překážky v práci s dětskou literaturou v cizojazyčném vyučovacím procesu

Některé dotazníky překážky neuvedly (celkem 7). V ostatních se vyskytuje překážek v naprosté většině více. Nikoli překvapivě je nejčastěji zmiňován nedostatek času a dále také finance a jejich nedostatek (především pro nákup potřebné literatury). Malotřídní školy uvádějí jako jednu z překážek více ročníků v jedné třídě, dalšími překážkami zmiňovanými častěji jsou jednak nezáměr dětí o četbu obecně, natož pak v cizím jazyce, vysoké počty dětí ve třídách či ve skupinách, motivace dětí k práci s literaturou a nechuť dětí dělat něco navíc, či rozdílná nebo nízká jazyková úroveň dětí.

Graf 13 - Překážky v práci s DL v hodinách angličtiny



Dalšími překážkami jsou například neochota rodičů investovat do dalších materiálů; skutečnost, že žáci ne vždy rozumí zadání práce v angličtině; školní vzdělávací programy dávají jen velmi málo prostoru k nadstandardním aktivitám; náročný překlad pro děti a z toho

²⁰⁷ Ibid, s. 4

pramenící nepochopení myšlenky; jiný humor; náročná příprava pro učitele; nedostatek anglické zjednodušené literatury, která by byla vhodná pro příslušnou cílovou skupinu dětí; autentické texty obsahují velké množství dětem neznámých slovíček a gramatických konstrukcí; dětská literatura na základní škole je kontraproduktivní – hodí se spíše na gymnázia nebo jazykové školy; neznalost práce se slovníkem; velká náročnost učiva samotného či není metodika k tomu, jak literaturu k tomuto účelu používat, jak volit texty, kde je hledat a jak s nimi pracovat.

Výsledek tohoto zkoumání více méně potvrzuje, co je uvedeno v hodnocení předchozí otázky. Malé povědomí učitelů o tom, kde literaturu vhodnou pro dané věkové kategorie hledat, podle čeho ji vybírat, jak ji interpretovat.

Otázka 18: vlastní postřehy a komentáře

Tímto způsobem se vyjádřilo pouze 16 učitelů. Za všechny uvádíme následující: Se všemi výlety, volny a plánem na toto není čas. Záleží na každém učiteli, jak si výuku nastaví. – Fenomémem dnešní doby je počítač. Mohly by vzniknout hry typu zvol pokračování a konec příběhu. Děti by se tak zapojily a byly by kreativní. – V případě, že žáci mají o angličtinu zájem, využít tohoto zájmu a poskytnout jim všechny možnosti, jak angličtinu rozvíjet, třeba i čtením literatury. – Děti mají velký problém s překladem, překládají doslovně a diví se, že jim to nedává smysl (někdy se ovšem ani nediví). – S žáky čteme převyprávěné knížky již řadu let, některé jsou zadávány za domácí úkol. Následně žáci musí vypracovat esej, aby bylo zřejmé, že knížku opravdu četli. – Mohlo by být víc čtenářských soutěží v angličtině. Dětem chybí ke čtení hlavně motivace. Uvítala bych na trhu víc anglických čítanek, kde jsou tituly, které jsou dětem blízké a kde bude spousta doprovodných úkolů a nápadů. A co bych uvítala nejvíc – aby se pořádala spousta školení pro pedagogy, jak děti pro čtení knih zaujmout a hlavně jak pracovat s textem, aby to ve finále k něčemu bylo. Dobrá by byla i školení na vytváření projektů pro rozvíjení čtenářské gramotnosti v angličtině. Na trhu mi chybí i kvalitní metodické příručky, jak pracovat s textem.

Poslední komentář považujeme za velice inspirativní a nutící k zamyšlení. Vyplývá z toho, že řešení nenalezneme pouze v širším spektru nabídky upravovaných knih na trhu, které budou vhodné pro různé věkové kategorie a jazykové úrovně žáků základních škol. Tam si dovoluujeme tvrdit, že trh je nasycen a nabídka se neustále rozšiřuje. Inspirativní pro školské instituce je komentář k neexistenci čtenářských soutěží v angličtině. Jsme si vědomi skutečnosti, že na základních školách existují tzv. olympiády v cizích jazycích, nicméně čtenářství a interpretace knihy nejsou jejich součástí. Ne všechny upravené knihy v angličtině

na trhu obsahují doprovodné úkoly a nápady, jak komentováno v dotazníku shora. I toto je impuls k zamyšlení a k potenciálnímu navázání spolupráce vzdělávacích institucí s nakladateli, případně přímo s autory knih pro děti.

Další impuls, který tato odpověď dává, je možnost dalšího proškolení učitelů angličtiny v oblasti práce s textem – kde a jak jej vybrat, jak jej případně upravit a jaké typy aktivit navrhnout.

7.1.2 Diskuse výsledků druhé části dotazníku

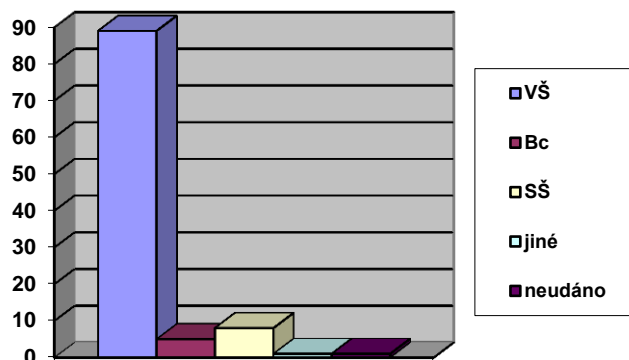
Tato část dotazníku nastínila, že v nadpoloviční většině se dětská literatura nad rámec učebnic ve výuce angličtiny používá (otázka 14). Ještě vyšší procento respondentů souhlasí s tím, aby se ve třídách, kde sami vyučují, dětská literatura používala (otázka 15). Výhrady, které jsou v dotazníku zmíněny, vycházejí ze znalosti konkrétní situace. Jednoznačně proti využití dětské literatury ve výuce angličtiny je asi desetina učitelů. Téměř polovina učitelů vidí dětskou literaturu jako prostředek a nositele jazykových prostředků (otázka 16). Jednotlivě se vyskytují odpovědi týkající se porozumění textu a rozvoje komunikačních dovedností. Zmíněna téměř není kulturní role literatury a vůbec není uvedena estetická, formativní nebo např. relaxační role literatury (viz zde 5.3). Naznačena je tak absence systematické přípravy učitelů k využití dětské literatury k podpoře rozvoje čtenářství v cizím jazyce, tedy nejen jako prostředku cizojazyčného vyučování, ale i jako jeho cíle (graf 3 o kvalifikovanosti učitelů angličtiny). Odstraněním tohoto nedostatku by byla eliminována i překážka ve využití dětské literatury (otázka 17) – jazyková úroveň dětí. Učitel znalý práce s literaturou lépe volí výchozí texty (Choděra, 2006), ale je také obeznámen s tím, jak případně literární text adaptovat pro příslušnou úroveň konkrétní skupiny žáků. Vlastní postřehy a komentáře respondentů (otázka 18) jsou především odrazem zkušeností učitelů z konkrétních výchovně-vzdělávacích situací. Ze získaných dat můžeme mj. konstatovat, že učitelé sami volají po proškolení v oblasti práce s literaturou, po metodice, jak s literárním textem pracovat, jak jej vyhledat a pro své potřeby upravit, i po nabídce soutěží, které by čtenářství v cizím jazyce podporovaly.

Poslední část dotazníku se zaměřila na osobnost respondenta.

Otázka 19: nejvyšší dosažené vzdělání učitelů – dle předpokladu je nejvíce učitelů s vysokoškolským vzděláním (89). Zastoupeno je i vzdělání bakalářské (5), relativně nemalou

měrou i pouze středoškolské (8). Jeden dotazník uvádí vzdělání z vyšší odborné školy a jeden dotazník na tuto otázku neodpověděl.

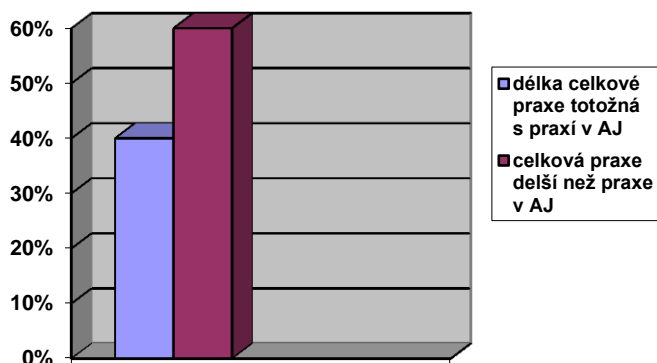
Graf 14 - Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Otázky 20 – 22: délku praxe a stupeň školy, na kterém respondent vyučuje

Jeden dotazník tato data neuvádí, celkový počet respondentů pro tuto oblast je tedy 103.

Graf 15 – Délka praxe respondentů

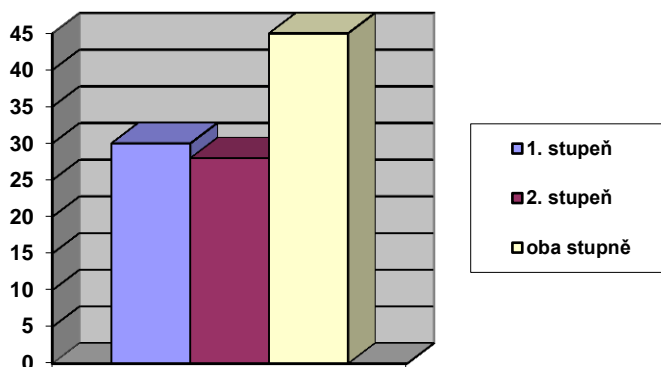


Celkem 30 učitelů uvádí délku své praxe na základní škole shodnou s délkou výuky angličtiny. Znamená to tedy, že angličtinu vyučují od samého začátku své učitelské praxe. Délka této praxe se různí – od 22 let až k pouhému jednomu roku učitelské praxe. Celkem přes 60% učitelů tedy výuku angličtiny přibralo do svého úvazku až po určité době.

Poslední otázka se týká stupně, na kterém učitelé vyučují. Z celkového počtu 103 zodpovězených dotazníků v této části je 30 učitelů (29%) pouze z 1. stupně základní školy, což potvrzuje větší odezvu z málotřídních a menších obecních škol. Pouze na 2. stupni

základní školy učí 28 (27%) respondentů a 45 učitelů (téměř 44%) učí na obou stupních základní školy.

Graf 15 – Stupně základních škol, na nichž respondenti vyučují



Z grafu je patrné, že nejvíce jsou zastoupeni učitelé, kteří vyučují na obou stupních základní školy.

7.1.3 Diskuse výsledků třetí části dotazníku

Třetí část dotazníku dokládá, že 86% učitelů na základní škole má vysokoškolské vzdělání, překvapivě vysoké procento představují respondenti, jejichž nejvyšší vzdělání je pouze středoškolské (téměř 8%). Délka učiteléské kariéry respondentů se různí. Z šetření vyplývá, že celkem přes 60% učitelů výuku angličtiny přibralo do svého úvazku až po určité době, což si vysvětlujeme jako skutečnost, že nejsou kvalifikovanými angličtináři, ale tento předmět si do výuky přibrali až podle potřeby školy. Těžko si totiž dnes představit kvalifikovaného angličtináře, který nedostane od samého začátku své učiteléské praxe do úvazku angličtinu. Závěr dotazníku dokládá, že téměř polovina angličtinářů učí na obou stupních základní školy. Tato skutečnost potvrzuje naši domněnku i zkušenost z praxe, že je-li učitel kvalifikovaným angličtinářem pro jeden stupeň školy, je jeho kvalifikace podle potřeby školy využita i na stupni jiném, než pro který je původně kvalifikován. Tak mluví i zkušenost s absolventy a absolventkami primárního vzdělávání, kteří ukončili studium se specializací výuky angličtiny pro 1. stupeň. Někteří ve své praxi pak na prvním stupni základní školy vůbec nevyučovali, ale dostali plný úvazek angličtiny na obou stupních školy. Prostupnost je však i opačná. Z této skutečnosti pro pregraduální přípravu učitelů angličtiny vyplývá, že v pregraduální přípravě učitelů je třeba věnovat dostatečnou pozornost také specifikům druhé věkové kategorie žáků

základní školy, než pro kterou je student připravován. Pak ve shora komentovaných situacích bude mít absolvent lepší výchozí pozici a bude škole i praxi ještě přínosnějším specialistou.

7.2 Dotazníková sonda u studentů učitelství anglického jazyka

Cílem druhého dotazníku bylo sondou do různých ročníků studentů učitelství Univerzity Hradec Králové (UHK) v denním studiu zjistit jejich povědomí o možnostech didaktického využití dětské literatury a o čtenářské gramotnosti dětí na základní škole. Pro srovnání byl dotazník distribuován i skupině studentů učitelství na Eastern Michigan University v Ypsilanti, Michigan (EMU). Dotazník je opět kombinací otevřených, uzavřených a polouzavřených otázek a týká se pouze problematiky dětské literatury. Dotazníkové šetření proběhlo v obou případech na půdě konkrétní univerzity. Dotazník je v Příloze 2 této práce.

V rámci dotazníkového šetření u studentů učitelství angličtiny pro 1. a 2. stupeň základní školy na UHK byly osloveny celkem tři skupiny – studenti 4. a 5. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ s modulem angličtina, který směřuje ke kvalifikaci pro výuku angličtiny na 1. stupni ZŠ (vyplněno 11 dotazníků za 4. ročník, 8 dotazníků za 5. ročník), studenti 1. ročníku navazujícího magisterského studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ (vyplněno 18 dotazníků) a studenti oboru učitelství angličtiny jako druhého/cizího jazyka (Teaching English to Speakers of Other Languages – TESOL) na Eastern Michigan University (EMU) (ročníky v rozpětí 3. – 5., vyplněno bylo celkem 22 dotazníků). Kromě 5. ročníku studentek učitelství pro 1. stupeň ZŠ žádná z dotazovaných skupin do doby vyplnění dotazníku neabsolvovala v pregraduální přípravě předmět zabývající se dětskou literaturou a jejím využitím pro účely výuky angličtiny na základní škole (v americkém kontextu K-12). S ohledem na zamýšlené dotazování v zahraničí byl dotazník koncipován v angličtině, anglické odpovědi jsou pro účely této práce přeloženy do češtiny.

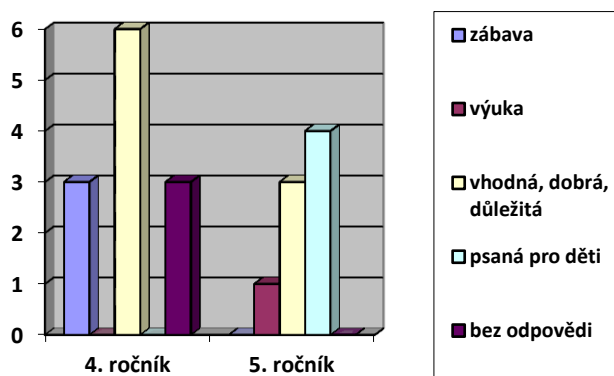
Přehled respondentů z řad studentů

skupina studentů	počet získaných odpovědí
4. roč. ZS1	11
5. roč. ZS1	8
1. roč. NMgr. ZS2	18
EMU K-12	22

Dotazník obsahuje šest otázek, z čehož dětské literatury se přímo dotýkají čtyři. První otázka je zaměřena na ročník a obor studia a poslední se ptá po oblíbeném autorovi či knížce respondenta z oblasti dětské literatury.

Otázka 2: *Children's literature is ...* Otázka patrně nebyla beze zbytku srozumitelná všem respondentům, protože byly zaznamenány odpovědi typu – *různá*, - *nezbytná pro pokrok v dětství*, - *dobrá a užitečný nástroj pro výuku angličtiny* nebo – *moje oblíbená*. Odpovědi studentek učitelství pro 1. stupeň lze rozřadit do několika skupin, jak ilustruje graf níže:

Graf 16a – Dětská literatura je ...



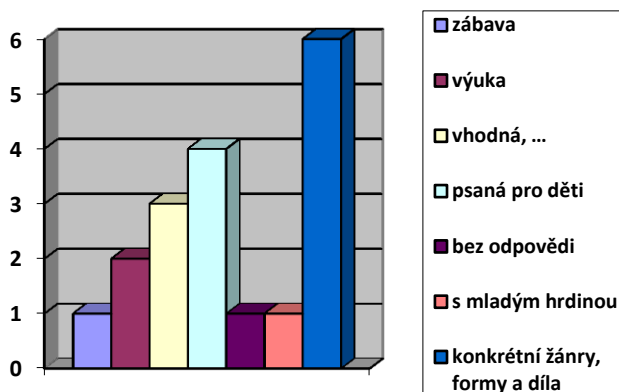
Protože některé studentky uvedly více možností, přesahuje počet odpovědí celkový součet respondentek. Nikoli překvapivě studentky 4. ročníku neuvádějí žádné spojení dětské literatury se vzděláváním, či rozvojem dětské osobnosti, rozhodně však dětskou literaturu považují za vhodnou, důležitou či zajímavou pro děti. Neuvádějí ani skutečnost, že by dětská literatura byla určena dětskému čtenáři, že by na něj byla zacílena.

Tato odpověď je naopak nejčastější u studentek 5. ročníku, které už v didaktice angličtiny absolvovaly kapitolu o dětské literatuře a možnostech jejího využití při výuce angličtiny. Tato skupina respondentek naopak vůbec nezmiňuje zábavnost jako možnou charakteristiku dětské literatury. Z uvedeného lze konstatovat, že studentky 4. ročníku hledí na dětskou literaturu jako na materiál, který je pro žáka 1. stupně základní školy vhodný a je pro něj hlavně zdrojem zábavy a potěšení. Studentky 5. ročníku hledí na dětskou literaturu jako na literaturu, která je primárně určena dětskému čtenáři, která je pro něj vhodná/důležitá a která se dá využít i pro účely vzdělávání.

Studenti 1. ročníku navazujícího magisterského studia na UHK si pod pojmem dětská literatura nejčastěji vybavují konkrétní žánry, formy či názvy děl dětské literatury (pohádky,

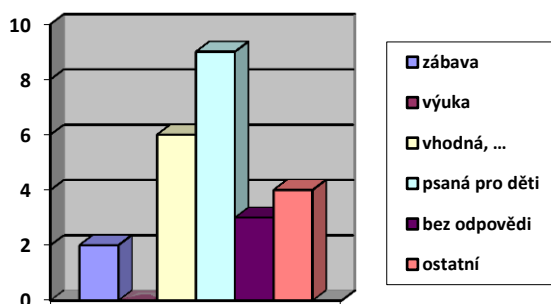
legendy, příběhy, dobrodružné knihy, časopisy, komiksy, encyklopedie, atd.). Další nejčastěji zastoupenou odpovědí je literatura psaná dětem, následuje vhodnost této literatury, možnost využití ve výuce a pouze jedna odpověď charakterizuje dětskou literaturu jako zábavnou. Jeden respondent (odpověď není zaznamenána v grafu) uvádí dětskou literaturu jako nedostatečně napínavou a zaujímavou. Graf níže situaci ilustruje:

Graf 16b – Dětská literatura je ...



Studenti programu TESOL na EMU spatřují dětskou literaturu především jako literaturu psanou pro děti, často s dodatkem, že se jedná o srozumitelné a jednoduché texty. Druhou nejčastější odpovědí je vhodnost, důležitost, užitečnost aj. dětské literatury. Bez odpovědi zůstaly tři dotazníky a ostatní odpovědi jsou zastoupeny málo (např. zábavnost pouze 2krát, žánry 1krát atd.). Zajímavou je metaforická odpověď, že dětská literatura je *paddle to the sea*. Uvědomujeme si, že perspektiva náhledu studentů EMU na danou problematiku je jiná, protože se učí prezentovat svůj mateřský jazyk jako druhý nebo cizí jazyk. Liší se tak od pohledu českých studentů, pro které angličtina cizím jazykem skutečně je a tak na ni i nahlízejí.

Graf 16c – Dětská literatura je ...

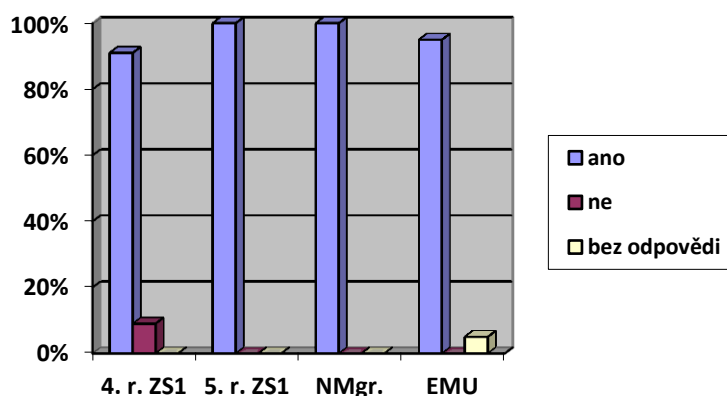


Jak je patrné z grafů, odpovědi studentů se v některých ohledech liší, ale celkově lze říci, že dětskou literaturu chápou ponejvíce jako literaturu určenou dětem, jako literaturu vhodnou/důležitou/dobrou/zajímavou pro děti.

Otázka 3: dětskou literaturu lze/nelze používat jako užitečný nástroj při výuce angličtiny na základní škole

Téměř bezvýhradně všichni studenti odpověděli kladně. Jedna záporná odpověď byla zaznamenána ve 4. ročníku primární edukace a jeden dotazník bez odpovědi u EMU studentů. Přehled odpovědí uvádíme v grafu níže – pro lepší porovnání uvádíme údaje v procentech.

Graf 17 – Dětská literatura jako užitečný nástroj při výuce AJ



Otázka 4: proč se respondent domnívá tak, jak uvedl v předchozí otázce. Otázka přinesla množství různých odpovědí. Čtvrtý ročník primárního vzdělávání uvedl nejčastěji, že dětská literatura může být zdrojem mluvnice, mluvnických struktur, slovní zásoby, slovních spojení a frází (3krát), jeden byl názor, že dětská literatura je jinou formou vyučování angličtině, jednou se objevilo tvrzení, že dětská literatura je důležitá pro budoucnost dětí, opět jednou bylo zaznamenáno tvrzení o lepším porozumění angličtině, jednou tvrzení o zábavnější formě učení díky obrázkům a jednou, že dětská literatura je pro děti zajímavá. Nezdůvodněny zůstaly celkem 3 dotazníky. Konstatujeme tak, že tito studenti nahlíží na dětskou literaturu ve výuce cizího jazyka především jako na **prostředek** cizojazyčné výuky.

Studentky 5. ročníku uvedly v naprosté většině spojitost mezi dětskou literaturou a rozvojem slovní zásoby a mluvnických struktur (celkem 7krát), pouze v jednom případě byl zmíněn jen rozvoj slovní zásoby. I zde je dětská literatura studentům především **prostředkem** cizojazyčné výuky, nikoli cílem.

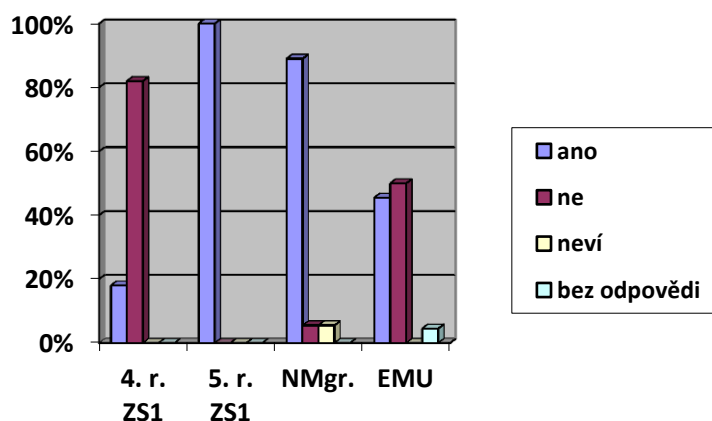
Studenti navazujícího magisterského studia obdobně nejčastěji zmínili spojitost dětské literatury s výukou slovní zásoby a mluvnice (celkem 5krát), třikrát se objevila odpověď zdůrazňující rozvoj čtení, celkem čtyřikrát byl zmíněn jednoduchý jazyk dětské literatury, dvakrát známý text příběhu z mateřštiny, třikrát zábavná forma učení, dva dotazníky na tuto otázku neodpověděly a ostatní druhy odpovědí byly zmíněny pouze jednou. V této skupině studentů zaznamenáváme určitý posun od literárního textu jako prostředku k literárnímu textu jako cíli.

Studenti EMU také nejčastěji uvedli spojitost dětské literatury s výukou či rozšířením slovní zásoby a mluvnice (7krát), další nejčastěji uvedenou odpovědí byl jednoduchý či jednodušší jazyk příběhů, který je dětem srozumitelnější (4krát). Jednou byl zmíněn rozvoj čtení, jednou rozvoj kritického myšlení, dvakrát kulturní přínos, jednou motivace. I tato skupina studentů chápe literární text především jako prostředek výuky, ale zaznamenáváme i náznaky textu jako cíle ve výuce cizího jazyka.

Z uvedeného přehledu je patrné, že studenti mají s dětskou literaturou ve vyučování primárně spojen rozvoj slovní zásoby a mluvnických struktur, jen zřídka chápou literární text i jako cíl cizojazyčné výuky (kulturní přínos, kritické myšlení, rozvoj čtenářství). Toto zjištění **koresponduje s odpověďmi praktikujících učitelů**, kteří nejčastěji na podobnou otázku uvedli rozšíření slovní zásoby žáků základní školy. Většina ostatních zjištění je zastoupena méně často a vychází patrně z konkrétních osobních zkušeností studentů-respondentů. Dětská literatura je tedy ve výuce cizího jazyka opět primárně chápána jako **prostředek** a nositel rozvoje řečových dovedností a jazykových prostředků, nikoli jako cíl.

Otázka 5: čtenářská gramotnost dětí na základních školách upadá

Graf 18 – Čtenářská gramotnost dětí na ZŠ upadá



Výsledky náhledu na problematiku úpadku čtenářské gramotnosti u dětí na základních školách jsou poměrně zajímavé. Studentky 4. ročníku primární edukace v téměř 82 % odpovídají záporně, tedy vidí situaci v oblasti čtenářství na základním školství pozitivně. V dalších odpovědích je zřejmý rozdíl mezi zbývajícími dvěma skupinami českých studentů a mezi americkými studenty – čeští studenti odpovídají s převahou, že čtenářská gramotnost dětí na základních školách upadá, zatímco američtí studenti odpovídají vyrovnaně pro variantu kladnou i zápornou.

Českou kladnou reakci by částečně mohlo zdůvodnit několik kampaní na podporu čtenářství a za rozvoj čtenářské gramotnosti, které vstupují v posledních letech do povědomí české veřejnosti. Američtí respondenti, kteří odpověděli kladně, zdůvodňují pokles čtenářské gramotnosti existencí vyspělých technologií, které konzumují čas i pozornost dětí na úkor např. právě četby (televize, počítač, audio-knihy, youtube, atd.). Záporné odpovědi jsou zdůvodněny např. požadavkem četby na amerických školách, který školní děti k četbě vede, některé z odpovědí nevysvětlily, dle našeho názoru, stanovisko respondenta (např. *no literacy is wasted literacy – reading should be fun and enjoyable/engaging*, nebo *children can always gain from learning new genres*) a celkem čtyři záporné odpovědi zůstaly bez vysvětlení.

Pokud pro dané stanovisko nemáme vysvětlení, případně toto vysvětlení nekoresponduje s dotazem, nepovažujeme takové odpovědi za relevantní, případně respondenty za obeznámené s danou situací. Chápeme je spíše jako přání respondentů (v jednom případě byla zaznamenána odpověď *I have no idea. I hope not.*).

Kladné odpovědi vycházejí patrně z vlastní nebo rodinné zkušenosti. V každém případě však kladné odpovědi byly vždy racionálně zdůvodněny, což může značit obeznámenost se situací i jejími příčinami, které se, v konečném efektu, **velice podobají těm, které uvádějí čeští studenti** (např. rodiče dětem nečtou, opakovaně je zmiňováno příliš mnoho času stráveného s počítačem a jinými multimédii, děti nejsou ochotné se soustředit, přemýšlet, diskutovat, používat mozek produktivně – příliš se spoléháme na to, že věci jsou za nás vyřešeny (internet), není dostatek času, děti čtou pomalu a je to pro ně obtížné, nejsou nuceny hledat odpovědi na své otázky v textech, nečtou dostatečně, jsou lenivé, atd.).

Šestá otázka se táže respondentů na oblíbenou četbu či autora v dětství. V odpovědích se odrážejí odlišné kultury s vlastní historií a tradicí a zajímavě se překrývá četba, která je součástí celosvětového kulturního dědictví (z nich např. knihy o H. Potterovi, Tolkienova fantasy literatura a knihy A. Lindgrenové). Z vlastního kulturního dědictví v českém kontextu je to široké spektrum českých, ale i zahraničních autorů (bratři Grimmové, H. Ch. Andersen, J. Verne, R. L. Stevenson, A. de Saint Exupéry nebo M. Twain), z českých autorů jsou

zmínění např. K. Čapek, J. Žáček, B. Němcová, K. J. Erben, O. Sekora nebo B. Říha; v americkém kontextu to jsou např. Dr. Seuss a R. Dahl - autoři knih převážně pro děti, Ellen Hopkins – autorka knih pro děti i dospívající mládež zabývající se ve svých dílech ožehavou i tabuizovanou tematikou, Kelly Armstrong – kanadská autorka fantasy románů, Eric Carle – spisovatel a ilustrátor knih pro děti a často uváděný Shel Silverstein, kterému největší proslulost získaly knihy pro děti, oblíbené i u dospělých. Silverstein přikládal velkou důležitost i formě svých děl a sám vybíral papír, písmo i grafickou podobu knihy – své knihy také sám ilustroval.

7.2.1 Diskuse výsledků dotazníkové sondy u studentů učitelství

Cílem této orientační dotazníkové sondy u studentů učitelství angličtiny různých oborů bylo získat informace o tom, jak tito studenti vnímají problematiku dětské literatury a možnosti jejího využití ve výuce cizího jazyka na základní škole. Z grafů je patrné, že budoucí učitelé angličtiny vnímají dětskou literaturu nejčastěji jako **vhodný, užitečný a zábavný materiál**. V naprosté shodě se vyjadřují **pozitivně k užitečnosti** používání dětské literatury ve výuce cizího jazyka. Otázka úrovně čtenářské gramotnosti na základních školách již není tak vyrovnaně odpovězena. Konkrétní důvody z této krátké sondy bohužel nejsou zřejmé. Přibližně stejně odpovídají **starší a zkušenější studenti** 5. ročníku učitelství pro 1. stupeň a studenti 1. ročníku navazujícího magisterského studia.

8 PILOTÁŽ HODIN S LITERÁRNÍM TEXTEM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Vedle hospitovaných hodin (zde kapitola 9) připravili jsme si vlastní plány hodin založené na literárním textu, které jsme pilotovali v lednu 2014 na Základní škole Sever v Hradci Králové. Jednalo se o 5. a 9. ročník, vždy o dvě po sobě jdoucí vyučovací hodiny.

8.1 Pilotáž výukového materiálu v 5. ročníku – 1. hodina

Po prvotní konzultaci s učitelkou angličtiny a konfrontací se zvoleným materiálem byla vybrána 5. třída.

Ve skupině na angličtinu je 13 dětí, 7 chlapců a 6 děvčat. Používanou učebnicí je *Start with Click New 3*. Výuka proběhla 5. a 4. vyučovací hodinu ve dvou po sobě následujících dnech. Zvoleným materiálem byla publikace *The Gruffalo* a *The Gruffalo's Child* (obojí Donaldson, J., ilustr. Scheffler, A., Macmillan, 1999 a 2005). (Všechny materiály k této pilotáži jsou v přílohách 8 – 11.)

Text příběhu *The Gruffalo* obsahuje slovesné tvary minulého času prostého. Protože v tomto ročníku děti ještě tento čas neznají, byly tvary minulého času prostého nahrazeny tvary času přítomného.²⁰⁸ V případě, že by tato úprava narušila rým textu, byla ponechána původní verze v minulém čase prostém. Asi na dvou místech byla obtížnější slova nahrazena slovíčky, která děti znají, aby se snížil počet nových slov.²⁰⁹

Jazykový cíl hodiny: čtení a poslech souvislého textu příběhu s porozuměním, orientace v textu při plnění průběžných úkolů (čtení vyhledávací²¹⁰), role-play na základě textu, podpora spolupráce a komunikace ve dvojicích. **Vzdělávací cíl:** rozšířit slovní zásobu částí těla o nové výrazy, podpora vizuální gramotnosti. **Výchovný cíl:** podpora práce ve dvojicích (rozhovory), podpora naslouchání ostatním ve třídě (úvod o osobní četbě, rozhovory), podpora vyjádření vlastního názoru (hodnocení první části příběhu).

Jazyk komunikace ve třídě je primárně angličtina, těžší úseky jsou ihned prezentovány i v češtině. Děti reagují na otázky směsí angličtiny a češtiny.

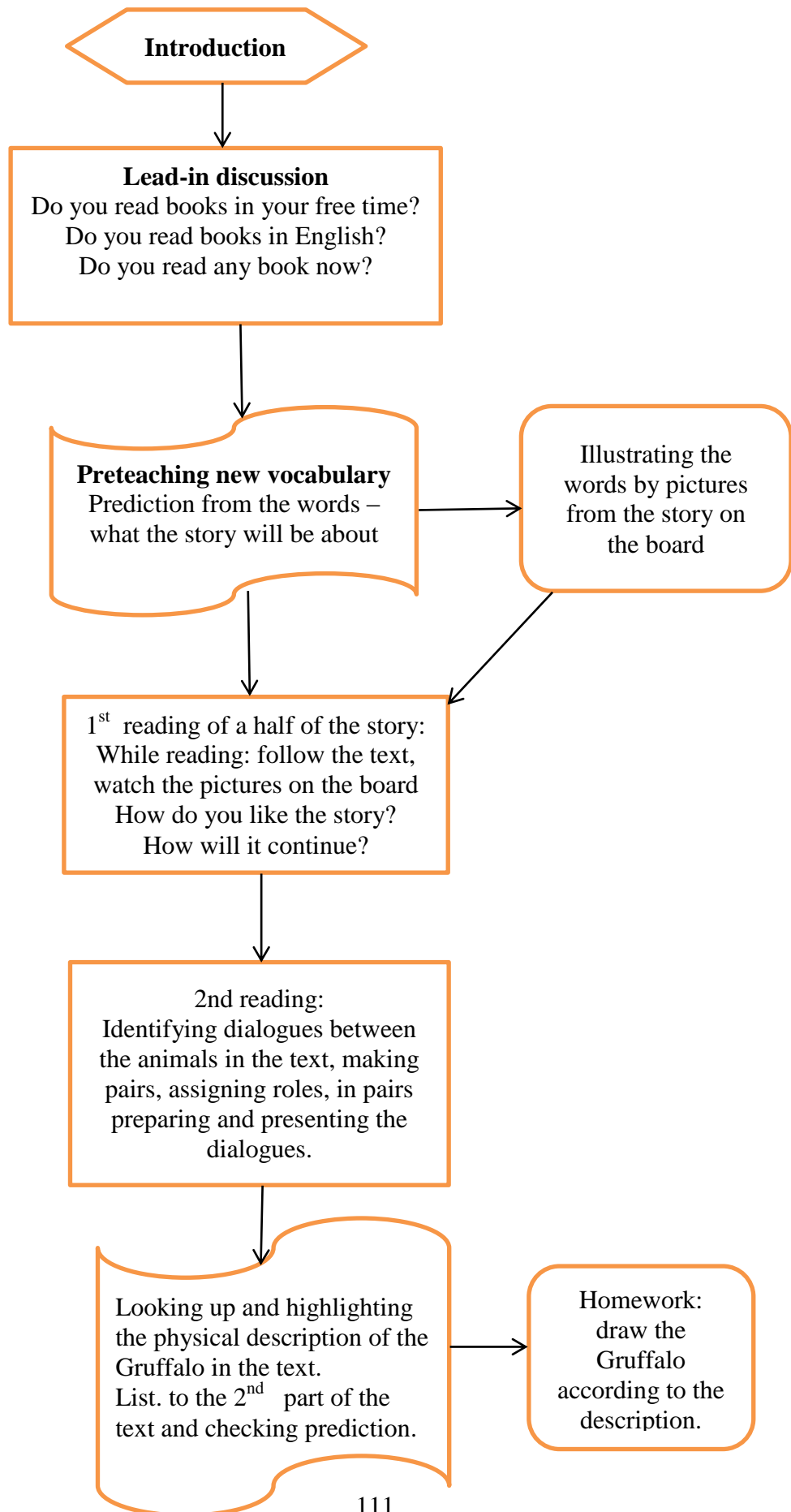
²⁰⁸ Např. namísto původního: „A mouse took a stroll through the deep dark wood.

A fox saw the mouse and the mouse looked good.“ bylo použito takes/sees/looks.

²⁰⁹ Upravený text v přílohách 8 a 9

²¹⁰ ŠEBESTA, K., 1999, s. 91-92

Plán hodiny:



Záznam průběhu 1. hodiny a reflexe:

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
11.55 – 12.00	představení učitelky otázky na četbu ve volném čase dětí	
12.00 – 12.07	předučení nových slovíček – vizuální podpora některých slov dataprojektorem	
12.07 – 12.10	odhad příběhu podle slovíček – kde se odehrává, kdo v něm účinkuje, kdo je Gruffalo	Někt. odpovědi: - Gruff. je příšera. - Příběh se odehrává
12.10 – 12.15	učitelka čte pomalu a zřetelně první polovinu příběhu, některé situace vizualizuje obrázky z knihy dataprojektorem; děti sledují vlastní text a k dispozici mají slovníček s novými slovy	v lese (myš je na procházce v lese).
12.15 – 12.18	Jak se ti příběh líbí? Jak asi bude pokračovat?	Ukázalo se, že některé děti viděly příběh v televizi, jejich „predikce“ tedy byla skutečnému konci příběhu nejblíž.
12.18 – 12.23	Druhé čtení první poloviny textu. V místech s opakujícím se jazykem nechán prostor dětem, aby doplňily, co už slyšely (odhad i dle rýmování textu).	
12.23 – 12.26	V textu společně nalezeny rozhovory myšky s ostatními zvířaty – graficky zvýrazněny. Rozdělení rolí pro rozhovory z textu: myš a liška/sova/had – ve dvojicích si děti nacvičí příslušný rozhovor – užívají textovou oporu.	
12.26 – 12.30	Prezentace rozhovorů – všechny děti.	Děti se spontánně pokoušejí napodobit i

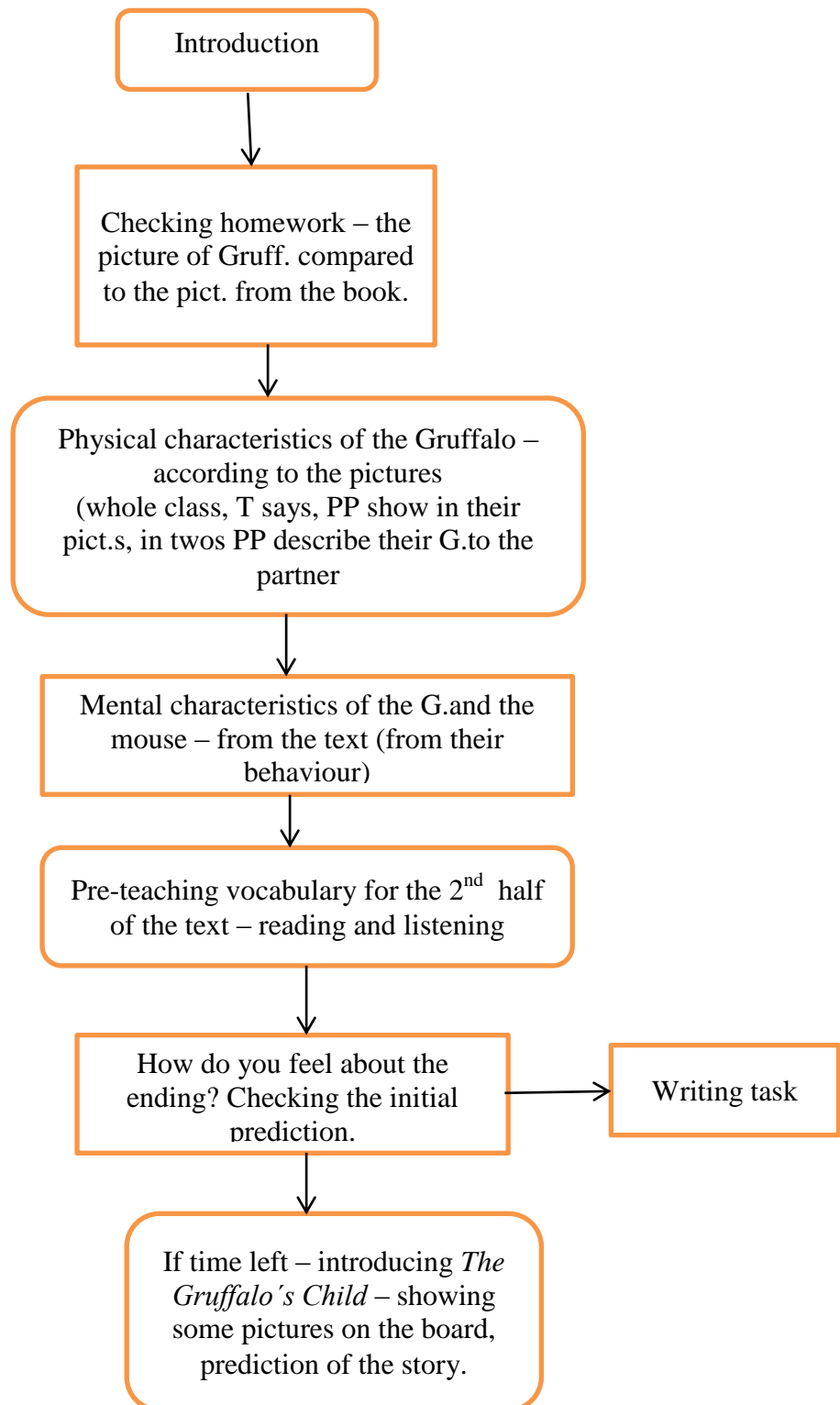
12.30 – 12.35	Společné nalezení fyzického popisu Gruffala v textu a grafické zvýraznění. Společné shrnutí fyzických kvalit Gruffala. Podklad k domácímu úkolu.	hlasy a intonaci jednotlivých rolí.
12.35 – 12.40	Zadání domácího úkolu – nakreslit Gruffala podle popisu v textu a dočíst si druhou polovinu příběhu. Ve zbývajícím čase učitelka dočte příběh (s vizuální podporou knihy, bez textové opory).	Děti jsou již netrpělivé, textu nevěnují takovou pozornost. Příprava pro domácí čtení tak není zcela naplněna.

8.2 Pilotáž výukového materiálu v 5. ročníku – 2. hodina

Jazykový cíl hodiny: čtení a poslech souvislého textu příběhu s porozuměním, orientace v textu při plnění průběžných úkolů (čtení vyhledávací - charakteristika osobnosti Gruffala a myši), role-play na základě textu, podpora spolupráce a komunikace ve dvojicích, psaní jako kontrola porozumění textu. **Vzdělávací cíl:** procvičit a upevnit slovní zásobu částí těla a nenásilně obohatit o nové výrazy (popis vlastních obrázků Gruffala), podpora vizuální gramotnosti. **Výchovný cíl:** podpora práce ve dvojicích (popis obrázku), podpora naslouchání ostatním ve třídě, podpora vyjádření vlastního názoru (hodnocení příběhu, vyjádření pocitů).

Součástí písemného úkolu v hodině je i vyjádření vlastního dojmu/pocitu z příběhu.

Plán hodiny:



Záznam průběhu 2. hodiny a reflexe:

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
10.55 – 11.00	kontrola domácího úkolu – obrázek Gr., porovnat s obr. z knihy na tabuli	
11.00 – 11.05	fyzická charakteristika Gruffala – z textu – zvýrazněné části; učitel říká napřeskáčku části těla Gr. z textu – děti ukazují na svých obrázcích	
11.05 – 11.10	ve dvojicích děti popisují své obrázky Gr. partnerovi (<i>Simon says</i> – části těla)	
11.10 – 11.15	společné vyhledávání povahové charakteristiky Gr. a myši (podle jednání v příběhu)	Úkol plněn většinou v češtině.
11.15 – 11.25	slovíčka k 2. části textu, poslech a čtení – How do you feel about the ending of the story? (kontrola predikce)	
11.25 – 11.35	písemně: odp. na otázky, doplnění slov (části těla Gr.), otázky na vlastní pocity z příběhu	
11.35 – 11.40	představení dalšího příběhu <i>The Gruffalo's Child</i> – obrázky na tabuli, predikce příběhu, účel - navození zvědavosti a motivace pro další práci s textem	Děti jsou před koncem hodiny neklidné, nevěnují novému příběhu pozornost – zamýšlený účel se míjí účinkem.

8.2.1 Vyhodnocení písemného úkolu

První dvě části byly zkontrolovány v hodině. První otázka (Příloha 10) byla zodpovězena z 92% správně, druhá má pouze 54% správných odpovědí, třetí otázka má 85% smysluplných odpovědí, z toho 45% obsahuje i slovní zdůvodnění odpovědi (většinou v češtině). Druhá část – doplňování částí těla – je správně v 77%. Ve třech případech není cvičení vyplněno vůbec nebo pouze v náznaku. Není překvapivé, že v těchto případech nejsou vyplněny správně/smysluplně ani předchozí otázky. Poslední část se ptá na osobní pocit z příběhu. Celých 70% dětí odpovědělo kladně na otázku, zda se jim příběh líbil (za souhlasné vyjádření bereme i vyjádření „lepší, než normální AJ“, za nesouhlasné vyjádření např. „divný“). Protože na poslední část by některé děti potřebovaly více času a některé součásti zůstaly nevyplněny, hodnotíme pouze položky A-D. Ze souhlasných odpovědí 88% dětí explicitně vyznačilo, že by chtělo číst více takových příběhů.

Celkové vyznění otázek je tedy pozitivní – dětem se práce s textem líbila a chtěly by číst víc takových příběhů. To vybízí k zamyšlení nejen konkrétní učitele, ale i autory učebnic, kteří by mohli do učebních materiálů zařadit více literárních textů jako východisko pro práci s jazykem a k podpoře čtenářské gramotnosti v cizím jazyce.

8.3 Pilotáž výukového materiálu v 9. ročníku – 1. hodina

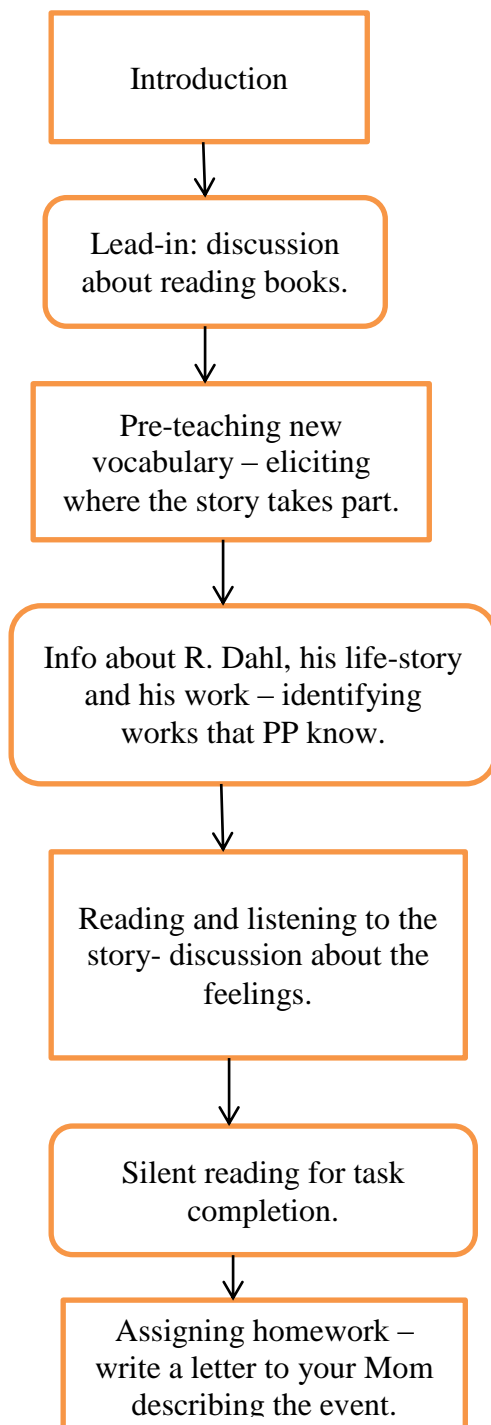
Po konzultaci s učitelkou a konfrontací se zvoleným materiálem byla zvolena 9. třída. Ve skupině je 9 děvčat a 8 chlapců. Třída byla představena jako schopná s několika žáky velmi zdatnými v angličtině, ale stydlivá na mluvený projev. Výuka proběhla 3. a 6. vyučovací hodinu ve dvou po sobě následujících dnech. Používanou učebnicí je *Way to Win 9*. Zvoleným materiálem byla publikace *Going Solo* (Dahl, R., Puffin Books, 2008). (text + pracovní list v Příloze č. 12.)

Text zvolené kapitoly *Dar es Salaam* byl zkrácen (celá kapitola má v knize rozsah 10 stran), aby mohl být zpracován v jedné vyučovací jednotce – byla vybrána pouze jedna epizoda. Jazykové úpravy byly minimální – autorův jazyk je pro žáky 9. ročníku srozumitelný. Velká pozornost byla věnována skutečnosti, aby zkrácení neovlivnilo napětí a poselství příběhu. **Jazykový cíl hodiny:** čtení a poslech souvislého textu příběhu s porozuměním, orientace v textu při plnění průběžných úkolů (čtení vyhledávací), podpora spolupráce a komunikace ve dvojicích. **Vzdělávací cíl:** žáci získají informace o autorovi příběhu a kontextu jeho života a tvorby, začlení do něj, co o něm sami znají. **Výchovný cíl:** podpora naslouchání ostatním ve třídě (diskuse o dojmech a pocitech z příběhu), záchrana

života jako otázka okamžitého rozhodnutí v příběhu – zamyšlení nad vlastními zkušenostmi žáků.

Jazyk komunikace ve třídě je angličtina. Děti nejeví ani náznak snahy reagovat na otázky česky a komunikují v různě složitých replikách v angličtině.

Plán hodiny:



Záznam průběhu 1. hodiny a reflexe:

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
9.55 – 10.00	představení učitelky otázky na četbu ve volném čase	
10.00 – 10.07	předučení nových slovíček – vyvození, kde se příběh odehrává	Děti podle očekávání odhadly zahradu, ale světadíl (podle „baobabu“) až s nápovědou.
10.07 – 10.12	informace o R. Dahlovi – životě a některých dílech	děti znají příběh Karlíka a továrny na čokoládu z filmové verze – pozitivní ohlas
10.12 – 10.20	poslech a četba textu příběhu	po skončení byl příběh polohlasně pozitivně komentován
10.20 – 10.25	rozdány pracovní listy – diskuse o pocitech, případně podobné situaci z vlastního života	
10.25 – 10.35	samostatné tiché čtení příběhu pro doplnění úkolů v pracovním listu (vyhledávací čtení)	
10.35 – 10.40	kontrola některých částí pracovního listu společně, zbytek vybrán pro kontrolu učitelkou, zadání domácího úkolu – v max. 10 větách popiš příhodu v dopise mamince, jako bys ji sledoval ty sám, v textu vyhledej a podtrhej všechny tvary minulého času průběhového	

8.3.1 Vyhodnocení pracovního listu

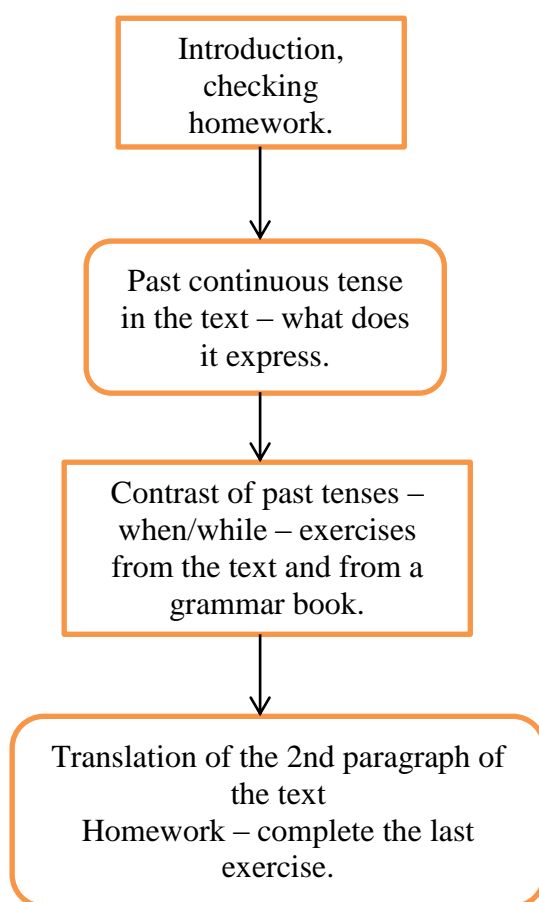
První část pracovního listu (Příloha 13 - úkoly z textu) byla zkontrolována s celou třídou. V prvním úkolu, kde byly nabídnuty příklady odpovědí, děti (nikoli překvapivě) volily jen z nabídky a nic vlastního nedodaly. Pokročilejší ale uspořádaly nabídku do vět(y), méně pokročilé pouze zadržely zvolenou alternativu. V dalších třech úkolech se děti snažily odpovědět alespoň jednoslovně, některé opět vytvořily celou větu. Pátý úkol zůstal většinou bez odpovědi nebo byla odpověď negativní (pouze jedna odpověď obsahovala konkrétní zkušenost – *I helped my Mum when she was ill.*) Poslední otázka na zájem o další takovou podobnou četbu byla zodpovězena ze 76 % kladně.

Dle informací učitelky třída není zvyklá v hodinách angličtiny pracovat s literárním textem. I když používaná učebnice s rozsáhlejšími texty pracuje a systematicky rozvíjí čtenářské dovednosti v cizím jazyce, měla práce s konkrétním uměleckým textem pozitivní odezvu.

8.4 Pilotáž výukového materiálu v 9. ročníku – 2. hodina

Výuka navazuje na příběh přečtený v předchozí hodině. Nyní text poslouží jako prostředek k identifikaci známých jazykových prostředků (minulého času průběhového) a jejich význam v konkrétním kontextu. **Jazykový cíl hodiny:** tiché čtení vybraných částí příběhu – identifikace významu použitého minulého času průběhového (průběh/trvání děje ve srovnání s ději vyjádřenými minulým časem prostým – použití spojek *when/while*), podpora spolupráce a komunikace ve dvojicích při společném plnění úkolu. **Vzdělávací cíl:** procvičení a upevnění kontrastu užití obou minulých časů (jeden minulý děj se stane v průběhu jiného minulého děje). **Výchovný cíl:** podpora rozvoje sociálních kompetencí při práci ve skupinách na zadaném úkolu.

Plán hodiny:



Záznam průběhu 2. hodiny a reflexe:

Čas	Obsah hodiny	Poznámka
12.50 – 13.00	kontrola domácího úkolu – několik přečteno v hodině, všechny vybrány k písemné kontrole	
13.00 – 13.05	kontrola vyznačených tvarů času v textu (které to jsou, jak se čas tvoří, co vyjadřuje)	
13.05 – 13.10	opakování – dva minulé časy vedle sebe (while/when)	
13.10 – 13.20	cvičení z mluvnické příručky na minulé časy – doplnit tvary sloves dle kontextu	
13.20 – 13.25	cvičení na totéž vytvořené z vět textu příběhu R. Dahla	

13.25 – 13.32	hlasité čtení a překlad 2. odstavce textu příběhu s důrazem na patričné vyjádření průběhového času v češtině	
13.32 – 13.35	shrnutí, závěr, pochvala dětem	

Literární text v druhé hodině nebyl použit k rozvoji čtenářských dovedností, ale posloužil jako **prostředek** k dokumentaci známých jazykových prostředků v uměleckém textu, tedy ve skutečném 'autentickém' materiálu.

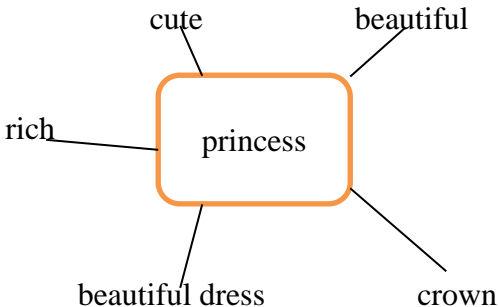
8.5 Reflexe na realizaci hodin ve výuce na základní škole

Cílem hodin založených na konkrétním literárním textu bylo zjistit bezprostřední reakci dětí na příběh v cizím jazyce (nabídnout jim **zážitek z porozumění literárnímu textu v cizím jazyce**) a dál s ním ve výuce pracovat. Na základě informací o jednotlivých třídách před vlastní přípravou textového materiálu byl materiál upraven pro příslušnou jazykovou úroveň žáků. V obou případech doprovázely text připravené přehledy neznámých slov, které byly dost dlouhé, ale nebyly určeny k osvojení, nýbrž ke konfrontaci při práci s textem. Žáci 9. ročníku dostali přehled slov předem a jejich úkolem bylo se s nimi seznámit, žáci 5. ročníku tuto možnost neměli. Mnoho nových slov mohlo však být v průběhu prvního čtení a poslechu vizualizováno obrázky z příběhu. V obou případech byla četba neznámých slov s řádnou výslovností a českým překladem součástí úvodu k vlastnímu příběhu (predikce prostředí příběhu na základě nových slov). Pro splnění cíle by v 9. ročníku stačila jedna vyučovací jednotka. Práce s textem jako cílem vyučovacího procesu by byla kompaktnější. Příběh pro 5. ročník byl dost dlouhý, i když založený na opakování určitých částí textu v různých situacích. Dvě vyučovací hodiny pro práci s příběhem *Gruffala* byly přiměřené. Nevýhodou v obou třídách byla neznalost prostředí třídy, jmen žáků a rutin vyučovacího procesu v obou třídách. Výukový proces se tak lišil od běžné hodiny a ani potenciál žáků nemohl tak být využit naplno (jejich zkušenosti s četbou v mateřském i cizím jazyce, jejich znalosti a vědomosti z jiných předmětů, zájmy, záliby atd.).

9 HOSPITACE VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA – PRÁCE S LITERÁRNÍM TEXTEM

9.1 Hospitace hodiny na ZŠ Úprkova

ZŠ	Úprkova
Ročník	7
Předmět	angličtina
Jméno vyučujícího	Kamila Vysoká
Datum hospitace	11. 2. 2014
Pořadí hodiny v rozvrhu	2. hodina (8.55 – 9.40)
Počet žáků ve třídě (dívky/chlapci)	14 D 7/Ch 7
Tematika pozorování	práce s literárním textem ve výuce cizího jazyka

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
8.55	<p>U: Good morning. Today we are going to read a story. If you do well during the lesson we will play a game at the end of the lesson. You have the text of the story and a worksheet with tasks. They are both yours so feel free to write into them whenever you need it.</p> <p>U: Look quickly at the text – the title and the pictures – and try to guess what the text will be about.</p>	<p>Text z časopisu <i>R&R A Little Princess</i></p> <p>myšlenková mapa na tabuli dle podnětů Ž</p>
8.57	<p>U: What is typical for a princess? Ž: reagují</p>	
8.58	 <p>U: OK, well done. Now when do you think the story happened? Marek: 1890 U: Well, yes. It happened in the 19th century. Do you know who</p>	
		U píše na tabuli

9.03	<p>was the head of Great Britain that time?</p> <p>U: Queen Victoria.</p> <p>U: Now, where do you think the story happened? Look at the text and try to find out.</p> <p>Ž: In England?</p> <p>U: Yes, and before England where did it happen?</p> <p>Ž: In India.</p> <p>U: Yes, OK. Why India? What do you think is the relation between England and India?</p> <p>Emil: India was a colony of Great Britain.</p> <p>U: Right, we talked about it yesterday. What genre is it?</p> <p>Ž: It is fiction.</p> <p>U: Good. It is fiction. Is it a poem or novel? Do you remember the difference?</p> <p>It's a novel.</p> <p>We will read the story now.</p> <p>Ž: v průběhu čtení U: oprava výslovnosti "study"</p> <p>Ž: po čtení U: How many brothers and sisters does Sara have?</p> <p>Karolína: Zero.</p> <p>U: Yes, she is her father's only child.</p> <p>Ž: Nemá tam být "his father's only child"?</p> <p>U: No, her mother is dead.</p> <p>Ž: Není jediná dcera té matky?</p> <p>U: No, Sara is <u>her father's only child</u>. Sara is <u>his</u> only child. It means her father's. Is it clear now?</p> <p>U: Why did they move to London? Did she have friends there or why did they move there from India?</p> <p>Ž: Neví.</p> <p>Ž: Because she studied there.</p> <p>U: Yes, she studied there. Very good.</p>	<p>1837-1901, děti nevědí, U prozradí a píše na tabuli.</p> <p>U vysvětluje česky</p> <p>U vyvolává Ž, kteří čtou po krátkých úsecích text příběhu. U odkazuje na myšl. mapu na tabuli (<i>rich</i> v textu), okamžitým zásahem do čtení opravuje chyby ve výslovnosti.</p>
------	---	---

<p>U: What does it mean when her father says “I must return to India.” Tell me a synonym for “return”. Do you understand the meaning? You will stay here, in London, and I will return to India. I don’t stay with you in London. I will return. Tell me the synonym in English.</p> <p>Ž: Come back?</p> <p>U: Yes, come back, go back to India. Lucko, Czech meaning?</p> <p>Lucka: Vrátit se.</p> <p>U: Ano, vrátit se. OK. Emile.</p> <p>Emil: čte</p> <p>U: Tell me a synonym for the word “kind”. Is it positive or negative meaning?</p> <p>Ž: Positive.</p> <p>U: Yes, certainly. It’s positive. Do you know the synonym?</p> <p>Ž: She is nice.</p> <p>U: Yes, she is nice. <i>Nice</i> znamená hezký o vzhledu, ale také,</p> <p>Terezko?</p> <p>Terezka: Jako vlastnost.</p> <p>U: Ano, jak se chová.</p> <p>Emil: čte</p> <p>U: What is it “servant”? You can use your vocabulary. Who is it “servant”? Aničko? Poznáváte tam nějaké české slovíčko, které má stejný kořen? Máťo?</p> <p>Máťa: Servírovat</p> <p>U: Buď servírovat, nebo když vaši tatínkové dají auto, když se rozbije, do ...</p> <p>Ž: servisu.</p> <p>U: Ano. Poskytnout někomu službu, servis. A <i>servant</i> is služka. Right. And Terezko, please, be so kind and continue.</p> <p>Terezka: Neví.</p> <p>U: Lucko.</p> <p>Lucka: čte</p> <p>U: Yes, terrible. Is it something good or bad? What do you think?</p>	<p>U opravuje chyby ve výslovnosti.</p> <p>U opravuje chyby ve výslovnosti</p> <p>U opravuje</p>
--	--

Celý hospitační protokol je k dispozici v Příloze 19. Třída pracovala s textem *A Little Princess*, z časopisu R&R, úkoly připravila učitelka sama. Text i pracovní list jsou v Příloze č. 22. Práce s textem probíhala formou hlasitého čtení s celou třídou. Přestože hlasité čtení je na prvním místě *Doporučených učebních osnov* a bylo i součástí RVP před úpravou k 1. 9. 2013, odborníci jej považují za dovednost, která je východiskem pro reprodukci článků z paměti, přednes básní, zpěv písní a do jisté míry i jako příprava na ústní projev,²¹¹ funguje pouze jako prostředek jazykového výcviku²¹² nebo má nezastupitelnou funkci při výuce techniky čtení, ale je možné jen tehdy, jestliže čtenému rozumíme.²¹³ Zdá se však, že hlasité čtení má stále důležité postavení v cizojazyčné výuce při práci s literárním textem. Prvním úkolem v hodině bylo rychlým pohledem na text odpovědět na prediktivní otázky o textu, jeho postavách a místu, kde se příběh odehrává. Následovalo hlasité čtení ve třídě – každý žák četl krátký úsek, učitelka okamžitě opravovala chyby ve výslovnosti. Každý krátký přečtený úsek se učitelka snažila se třídou analyzovat ve smyslu porozumění danému úseku. Kladla mnoho návodných otázek, vysvětlovala v angličtině (menší měrou i v češtině), spojovala se zkušeností žáků (vysvětlení významu slova *servant* nebo *take care of*). Následovaly otázky *True/False (Ano/Ne)*, přiřazení vět k situaci v příběhu, doplňování mezer v textu a za domácí úkol byla uložena produktivní aktivita v psaní. Na poslední úkol (dokončit příběh 10 - 12 větami) nezbyl čas. Hodina byla velmi živá, učitelka se snažila žákům pomáhat různě formulovanými návodnými otázkami, tvorbou žákům známého kontextu či jiným slovním vyjádřením toho, čemu žáci nerozuměli. Hodina tak byla hodně komunikativní.

Pro zhodnocení komunikace ve třídě inspirovali jsme se Flandersovým systémem²¹⁴, který poskytuje náhled na směr komunikace ve třídě, objem času, ve kterém mluví učitel a ve kterém mluví žáci, dále umožňuje zhodnotit přímý a nepřímý vliv učitele²¹⁵ ve výuce. V této vyučovací jednotce jsme zaznamenali celkem 85krát promluvu učitele a 66krát promluvu žáků. Při hodnocení komunikace jsme z hospitačního protokolu přiřazovali jednotlivé promluvy k jednotlivým kategoriím (odtud „inspirace“ Flandersovým systémem) a jedna replika mohla tak být rozdělena do více kategorií. Nejvíce zastoupena je kategorie odpovědi žáka (celkem 76krát), v kategorii učitelky je to kladení otázek (37krát), akceptování myšlenky a její rozvíjení (35krát) a udílení pokynů a příkazů (33krát). Proporce učitelčiny řeči v hodině byla 61,5%, žáci mluvili ve zbyvajících 38,5%. Poměr vysvětlování učitelky vůči jiným

²¹¹ BENEŠ, E., 1970, s. 160

²¹² CHODĚRA, R., 2006, s. 78

²¹³ KYLOUŠKOVÁ, H., 2007, s. 16

²¹⁴ GAVORA, P., 2000, s. 186-189

²¹⁵ *Ibid*, s. 186: „Přímý vliv učitele redukuje žakovu volnost a spontánnost a přináší horší vyučovací výsledky. Naopak nepřímý vliv učitele vede ke zvýšení žakovy volnosti, iniciativy a přináší lepší vyučovací výsledky.“

kategoriím jejího času mluvení je téměř 16%. Učitelka nepřímo působila na žáky 56% času, na přímé působení tedy zbylo 44% času. Z tohoto zhodnocení tedy vyplývá, že v hodině, která byla věnována práci s literárním textem, dominoval ústní projev učitelky. Přímě úměrně to souvisí s její snahou objasnit dětem všechno, co se domnívá, že potřebují k porozumění uměleckého textu. Hlasité čtení ve třídě, které je většinou soustředěno spíše na formu, než obsah sdělení, bylo tak ještě více atomizováno jednak opravováním výslovnosti a jednak vysvětlováním a dovozováním učitelky. Dle našeho názoru tak byla rozbita i celistvost textu v rámci jeho estetického působení na žáka, žáci tak nemohli plně vnímat příběh jako celek. Měli sice dojem, že rozumí všemu, co přečetli, ale to by nemělo být cílem čtení v cizím jazyce.

9.2 Hospitace hodiny na ZŠ Jiráskovo náměstí

ZŠ	Jiráskovo náměstí
Ročník	6
Předmět	angličtina
Jméno vyučujícího	Jana Lukasová
Datum hospitace	12. 2. 2014
Pořadí hodiny v rozvrhu	4. hodina (10.55 – 11.40)
Počet žáků ve třídě (dívky/chlapci)	10 D 3/Ch 7
Tematika pozorování	práce s literárním textem ve výuce cizího jazyka

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
10.55	U: My tady dnes budeme mít návštěvu. Ř: Takže, prosím vás – kdyžtak se otočte, podívejte se, prohlédněte si všechny (k ředitelům – mám vás představit?? ŘŘ: Ne.) Přišli jsme se podívat na vaši hodinu, tak vám držím palce. Ukažte to nejlepší, co ve vás je. A už si nás vzadu nevšímejte.	součástí hospitace je i 6 hostujících ředitelů a domácí ředitelka
10.57	U: OK, good morning. Žáci: Good morning. U: Are you ready? OK, close your school exercise	

	<p>books. How are you today? Žáci: OK. Fine. U: Did you watch Olympic games yesterday? Yes? Did we get any medals? Žáci: No. U. No. We have got 3 medals for the Czech Republic. Do you know it? Žáci: Yes. U: We spoke about it yesterday. OK, who? Ž: Sábliková, Moravec, Soukup. U: What does it mean <i>biathlon</i>? U: It's a cross-country skiing and ... how do we say <i>střílení</i>?? Shoo... Shooting. OK. Koukejte se na to a vypisujte slovíčka. Máte to před očima každý den. 10.58 Today we are going to do some special activity. We are going to deal with reading. Do you like reading? Ž: Yes. U: And do you read? Ž: Yes. U: Yes. And do you read English books? Ž: Yes. U: Can I ask you what you read? Ž: <i>nesrozumitelné</i> U: And do you read English magazines? Ž: Yes. U: What is the name of the magazine? Ž: Crown. U: Anything else?</p>	<p>děti nevědí</p>
<p>10.59</p>	<p>Today we are going to start with your popular activity - it's going to be running dictation. I've got 4 cards for you and I need you in four groups. U: Can I help you? U: I am sorry but I need 4 groups. U: So – here are three... four... eh three sentences and</p>	<p>nic dalšího už nedodáno</p> <p>rachot židliček - děti se přeskupují do skupin, vzniknou 3 skupiny</p>

<p>11.00</p>	<p>it's my message for you. I want you to read it and write it.</p> <p>U: The first one is on the window, next one is going to be on the chair, then on the table and this one (na lavici).</p> <p>U: Do you want to ask? No. So start now.</p> <p><i>věty k přepisu:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Today we are going to read story about a little girl and her magic pot. 2. It's called THE MAGIC PORRIDGE POT. 3. Do you know this fairy tale in Czech? <p>U: You can go back and read again. Don't forget comma, capital letter. Remember the 3 rules: read, write, say – and speak only English</p>	<p>učitelka sděluje dětem, kde umístí uje jednotlivé vzkazy</p> <p>děti začínají aktivitu</p> <p>U zatím zapíná data projektor</p> <p>děti pracují</p>
<p>11.04</p>	<p>U: Are you ready? Have you got my sentences? Can you read them?</p> <p>Ž: Čte.</p> <p>U: Do you understand them? What does it mean in Czech?</p> <p>Ž: překládá – neví si úplně rady</p> <p>U: OK, don't worry. Next one.</p> <p>Ž: čte a překládá</p> <p>U: Can you translate it? Adame?</p> <p>Adam: neví</p> <p>U: Jakube? Can you translate it? Yes? No? OK, don't worry.</p>	<p>děti čtou věty</p> <p>děti překládají do Č, nevědí si rady s „called“ – hledají základ ve „volat“</p>
<p>11.06</p>	<p>U: Now, look at the board. Control your sentences on the board.</p> <p>U: OK, are you ready? Count your mistakes. Are there any mistakes in your dictation? One? Two mistakes?</p> <p>U: So, OK. Sit on your places.</p> <p>U: Don't open it, yes?</p>	<p>U: promítá věty na tabuli</p> <p>U: čte věty pro kontrolu</p> <p>děti reagují přihlášením</p> <p>děti se vrací na svá místa a učitelka rozdává „knihy“</p>

<p>11.08</p>	<p>U: OK. It's called <i>The Magic Porridge Pot</i>. Do you know this story in Czech? Ž: <i>nesrozumitelné</i> U: Hmm, yes! Speak up! Ž: Hrnečku vař! U: Yes, once more! Ž: Hrnečku vař! U: Yes. That's right. U: Now, look at the board. I've got six words for you there. What do you know? What does it mean <i>cry, pot, porridge</i>? U: Find the words and their meanings on the board.</p> <p>widow to be sad, to produce tears cry to have a good time pot you need to eat hungry a woman whose husband has died porridge you use it for cooking enjoy a kind of dish, food</p>	<p>(fotokopie starého příběhu vřítá do „desek“, které vyrobili žáci nižších ročníků)</p> <p>děti překládají do Č</p> <p>U: napomáhá otázkami <i>What does it mean...? Can we match.... and ...?</i></p> <p>dovození významu slova <i>porridge</i> (co zbylo v definicích)</p>
<p>11.11</p>	<p>U: Open your books on the first page. Let's start. U čte první odstavec textu Honzík: čte 2. odstavec</p> <p>U: OK. Kubo! Kuba: čte další část textu</p>	<p>U opravuje chyby ve výslovnosti</p> <p>děti se střídají ve čtení po krátkých úsecích</p> <p>U opravuje chyby ve výslovnosti</p>

Celý hospitační protokol je k dispozici v Příloze 20. Třída pracovala s textem *The Magic Porridge Pot*, úkoly připravila učitelka sama. Text je v Příloze č. 23. I zde bylo východiskem

práce s textem hlasité čtení s celou třídou. Vlastnímu čtení předcházela „běhací diktát“, který obsahoval seznámení s cílem hodiny (součást Přílohy 23). Učitelka rozdala „knížky“ (vzniklé z okopírovaného starého textu a dětmi vytvořených desek) a pracuje s názvem příběhu. Před čtením ještě pracuje se slovíčky z textu – žáci ve skupině u tabule přiřazují definice v angličtině ke slovům. Následuje hlasité čtení příběhu po úsecích – učitelka opravuje chyby ve výslovnosti a při častějších chybách ve výslovnosti pravidelných tvarů minulého času se pozastavuje nad jejich správnou výslovností a nabádá děti, aby tomuto aspektu při čtení věnovaly pozornost. Potextové úlohy pracují s termínem *hlavní hrdina* (*main character*), charakteristikou hlavní hrdinky příběhu a jejím stručným popisem, závěr hodiny je věnován zamyšlení nad čtením (probíhá v češtině) – učitelka se snaží děti navést na to, jak si pomoci při čtení cizojazyčného textu – dokládá svou vlastní zkušeností, jak se to učila a naučila ona. Dále žáky připravuje na to, že v příštím školním roce budou číst povinně (detaily v analýze rozhovoru). V posledních minutách děti pracují s písmeny svého křestního jména a na každé vyhledávají co nejvíce slov z přečtené části textu.

Hlasité čtení je poměrně oblíbenou aktivitou v práci s literárním textem ve výuce cizího jazyka. I když se obě učitelky velmi snažily pomoci dětem s porozuměním textu v průběhu čtení, je tento proces velmi složitý. Čtenář se soustředí na formu a uniká mu obsah. Je tedy pak obtížné reagovat na otázky k tomu, co dítě právě přečetlo nahlas. Abychom předešli mechanickému čtení bez porozumění, bylo by vhodné poskytnout žákům nějaký čas na tiché pročtení textu v hodině nebo zadat text dopředu a nechat děti doma text přečíst vlastním tempem a v hodině pak praktikovat hlasité čtení s tím, že děti už měly čas si text pročíst doma. Práce s textem by pak musela být rozdělena do několika (alespoň dvou) hodin, kdy předtextové úlohy (informace o autorovi, paratext, predikce) by byly součástí úvodu, následovalo by domácí přečtení a v další hodině práce s textem na základě domácí četby s úlohami během čtení a po přečtení. Úlohy během čtení by případně mohly být součástí domácí četby.

Hodina byla opět vlivem slovní pomoci žákům s porozuměním velmi komunikativní. Zaznamenali jsme 148krát promluvu učitele a 105krát promluvu žáků (1krát promluvu ředitelky v úvodu hodiny). Při hodnocení komunikace jsme postupovali stejně, jako u první hospitace - z hospitačního protokolu jsme přiřazovali jednotlivé promluvy ke konkrétním kategoriím a jedna replika mohla tak být rozdělena do více kategorií. Nejvíce zastoupena je kategorie odpovědi žáka (celkem 94krát), v kategorii učitelky je to kladení otázek (73krát), udílení pokynů a příkazů (52krát) a vysvětlování (26krát). Proporce učitelčiny řeči v hodině byla 62%, žáci mluvili ve zbývajících 38%. Poměr vysvětlování učitelky vůči jiným

kategoriím jejího času mluvení je téměř 13%. Učitelka nepřímo působila na žáky 52% času, na přímé působení tedy zbylo 48% času.

Níže uvádíme srovnávací tabulku obou hospitovaných hodin. Z přehledu je patrné, že poměr přímého a nepřímého působení učitelky na žáky, poměr vysvětlování a poměr řeči učitelky a žáků jsou zastoupeny proporcčně velmi podobně, což považujeme za velmi zajímavé zjištění. Není však tolik překvapivé, uvážíme-li, že obě učitelky volily pro práci s textem v hodině cizího jazyka hlasité čtení. Druhá učitelka dala dětem možnost krátkého přečtení textu potichu před tím, než děti bez textové opory u tabule plnily cvičení s textem spojená.

Přímé působení učitele na žáka zahrnuje dle Gavory²¹⁶ následující kategorie: učitel akceptuje city; chválí a povzbuzuje; akceptuje myšlenky, rozvíjí je; klade otázky; vysvětluje. Nepřímé působení zahrnuje kategorie: učitel dává pokyny a příkazy; kritizuje, prosazuje vlastní autoritu. Z toho plyne, že obě hodiny byly pod kontrolou učitelek, jejichž přístup redukoval volnost a spontaneitu žáků a dle Gavory přinášel i horší vyučovací výsledky. (V opačném případě by žáci měli větší volnost a svou iniciativou by se podíleli na lepších vyučovacích výsledcích.)

ZŠ	proml. U	proml. Ž	nejčast. Ž	nejčast. U	poměr vysvětl. U	přímé působení U	nepřímé působení U	řeč U	řeč Ž
Úprkova	85	66	odp. 76krát	kladení ot. 37krát	16%	44%	56%	61,5%	38,5%
Jiráskova	148	105	odp. 94krát	kladení ot. 73krát	13%	48%	52%	62%	38%

Shrneme-li tedy obě hospitované hodiny, které pracovaly s literárním textem v angličtině, můžeme konstatovat, že v tomto provedení to byly hodiny intenzivního čtení, které byly přínosem pro čtení s porozuměním, pro prezentaci reálií a kulturního kontextu, ale už tolik nepomohly rozvoji čtenářských dovedností žáků.

9.3 Nestrukturovaný rozhovor po 2. hospitaci

Tento rozhovor (Příloha 21) vznikl z náhodného podnětu před druhou hospitací a uvedena je zde pouze část, jež se bezprostředně týká sledované oblasti. Ilustruje situaci na ZŠ Jiráskovo náměstí, kde se četba v cizím jazyce stává povinnou součástí cizojazyčné výuky v 7. ročníku. Žáci v tomto ročníku neodebírají školní časopis a za stejné peníze si

²¹⁶ GAVORA, P., 2000, s. 186

(organizování a instruování učitelkou) zakoupí knížku v angličtině (dostanou k dispozici seznam nejjednodušší úrovně titulů v angličtině). Na to mají přibližně jeden měsíc. Učitelka zapisuje zakoupené tituly, aby se zamezilo duplikaci stejných knih a repertoár ve třídě byl co nejširší. Na nástěnce pak visí seznam dětí a zakoupených titulů. Když dítě knihu přečte, napíše ke svému jménu domluvený znak, který znamená, že kniha je volná k zapůjčení dalšímu zájemci z řad spolužáků. Takto děti přečtou minimálně tuto svou jednu knihu za školní rok. Učitelka průběžně kontroluje a zapisuje, jak děti v četbě postupují.

Překážkou se ukazují jednak finance (škola na zakoupení titulů do knihovny nemá peníze), malé množství možnosti kopírovat a náročný program ve výuce cizímu jazyku. Je tedy zapotřebí stanovit si priority – buď projít učebnici od A do Z, nebo něco přeskočit a mít čas na něco jiného mimo učebnici. (Stejný poznatek poskytla i učitelka po 1. hospitaci – v mailové korespondenci před hospitací sdělovala, že s literaturou v cizím jazyce pracuje celkem pravidelně. Na dotaz po hospitaci, kde na to bere čas, odpověděla, že děti nemají rády vlastní projekty v učebnici *Project*, se kterou pracují, takže ty přeskakují a vyšetří tak čas na práci s literárním textem.) Bezprostřední zkušenost učitelky s předchozí skupinou, kterou učila 5 let, signalizuje, že tento postup je přínosný – „její“ děti měly jednak velké úspěchy v cizojazyčných soutěžích, a jednak se při přátelské návštěvě na škole svěřovaly, že jejich úroveň mluveného jazyka ve srovnání s novými spolužáky na středních školách je opravdu dobrá. Díky tomu, že se učily „jinak“, že na úkor některých materiálů z učebnice pracovaly s literárními texty a mluvily o nich.

10 OBSAHOVÁ ANALÝZA UČEBNICE *PROJECT* - DOVEDNOST ČTENÍ

Učebnice *Project* je nejčastěji používanou učebnicí ve výuce angličtiny na základní škole (podkapitola 7.1, graf 6). Třetí vydání, kterým se zde zabýváme, sestává z pěti dílů, z nichž výstupní jazyková úroveň prvního dílu je A1, což znamená, že je určen ještě k výuce na prvním stupni. Poslední deklaruje výstupní úroveň A2-B1, což znamená již přechod ze základní školy na školu střední. Nástup použití této řady učebnic se různí²¹⁷ – některé školy s ním začínají až na druhém stupni, tedy po souvislém úvodu např. s učebnicí *Start with Click*, některé začínají již v pátém ročníku po dvouletém kurzu např. s učebnicí *Chit Chat*. Tento přechod učitelé ze zkušenosti hodnotí jako obtížný s tím, že zpočátku je třeba postupovat pomalu a učebnici přizpůsobovat znalostem a dovednostem žáků.

Ze zmíněných součástí řady učebnic *Project* jsme jednak analyzovali celý 2. díl učebnice (přehled v tabulce níže) – všechny části, které autoři označují jako **čtení**, jednak jsme z celé řady vybrali texty, které buď přímo patří do literatury pro děti a mládež nebo ji žánrově připomínají.

Řada učebnic má zastoupeny texty monologické i dialogické. Prvně uvedené jako zdroj informací (každá lekce kromě výchozích textů přináší i oddíl *Culture* (Kultura) a *English across the curriculum* (Angličtina v jiných předmětech)), dialogické texty slouží jako východisko pro nácvik dialogické řeči, protože obsahují výrazy typické pro mluvený jazyk. Za zajímavé považujeme sdělení autorů metodických příruček této řady, že texty v učebnicích jsou primárně prostředkem k uvedení mluvnice ve srozumitelném kontextu s úlohami zaměřenými na porozumění textu. Rozvoj dovedností čtení a poslechu je pouze druhotným záměrem použitých textů. Pouze v pátém díle řady učebnic je v každé lekci delší text pod hlavičkou *Extensive reading* a tam metodická příručka explicitně uvádí, že cílem je číst a porozumět delším textům.²¹⁸ Z toho plyne, že většina textů v celé řadě učebnic je texty základními (Choděra, 2006), tedy texty, které jsou prostředkem prezentace nové mluvnice a/nebo nového lexika lekce.

²¹⁷ Informace vychází ze zkušenosti získané od učitelů celoživotního vzdělávání na UHK.

²¹⁸ HUTCHINSON, T., GAULT, J., 2012, s. 5

Lekce	typ textu/ dovednost ²¹⁹	deklarovaná aktivity ²²⁰
1	<i>Birthdays in Britain</i> /R+W	2 najdi daná spojení na obrázku 3 (2. čtení) odp. na otázky k textu (poroz.) 3 napiš o sobě a své zemi (<i>follow-up</i> ²²¹)
2	<i>Meerkats</i> /R+Sp <i>The Story of Chicken Licken</i> /R+L	2 odp. na ot. (vyhled.) 3 označit věty k textu <i>T/F</i> (vyhled.) 3 mluvit o tématu a sobě s partnerem (<i>coll.-up</i>) 1 diskuse nad obrázky k textu (<i>lead-in</i>) 3 odp. na otázky k textu (poroz.) 3 spojit slova s obrázky k textu (<i>follow-up</i>)
3	<i>Dominic's Holiday</i> /R <i>Helena's Holiday</i> /R+L	2 doplnit mezery spr. tvary sloves min. času (kontrolní poslech) 3 označit věty k textu <i>T/F</i> (poroz.) 2 rozhodnout, o čem text je – vybrat ze 3 možn. (vyhled.) 3 najít, kt. slova z předch. cv. jsou zmíněna v textu (vyhled.)
4	<i>Stone Soup</i> /R+L	3 zatrhnout ve slovech v předch.cv., co bylo v textu (vyhled.) - tradiční příběh v mnoha jazykových mutacích, možno porovnat s podobným příběhem v ČJ a promluvit o poselství příběhu
5	<i>The UK</i> /R+L <i>Puzzle</i> /R	2 dle mapy doplnit text bez nabídky slov (pouze s vizuální oporou) (kontrolní poslech) 3 opravit věty k textu (detail) 2 nalézt jména 7 kontinentů v hádance (vyhled.) 2 číst nápovědu a seřadit kont. dle velikosti

²¹⁹ Řečové dovednosti zde: R – čtení, L - poslech, Sp – mluvení, W - psaní

²²⁰ Značení: 1 – před čtením, 2 – v průběhu čtení, 3 – po čtení

²²¹ Termínem *follow-up* rozumíme následnou úlohu realizovanou jinou řečovou dovedností; *T/F* hodnocení vět z textu případně odpovědi na otázky typu Ano/Ne; *lead-in* je uvedení do tématu následného textu.

		(detail)
6	<i>Doctor X/R+L</i>	1 najít jména postav z obrázků k textu, popsat děj na obrázcích (vyhled.) 2 seřadit obrázky chronologicky (vyhled.) 3 po 2. čtení - odp. na ot. k textu (poroz.)

Z tabulky je patrné, že, v souladu s RVP ZV, je nejčastěji používanou čtenářskou dovedností **čtení vyhledávací**, tj. vyhledání určité informace v textu na základě zadaného úkolu. V menší míře se vyskytuje **čtení pro detail** a **otázky na porozumění textu**. Málokdy se čtení vyskytuje samostatně – nejčastěji je spojeno s dovedností poslechu, případně s jinou navazující dovedností. To potvrzuje teoretické presumpce, že žádná dovednost nestojí ve výuce jazyka samostatně, ale všechny řečové dovednosti jsou propojeny a navzájem se ovlivňují.

Následující přehled se zabývá pouze díly 2 – 5 celé řady učebnice, protože první díl neobsahuje žádné souvisejší texty, které by našemu účelu mohly posloužit. Cílem analýzy bylo zjistit, zda učebnice využívá literární texty z oblasti literatury pro děti a mládež, jaké typy čtenářských dovedností jsou využity, jak se postupně rozvíjejí a jaké typy aktivit k tomuto účelu učebnice používá.

Pro orientaci v barevném značení tabulky uvádíme vysvětlivky k jednotlivým barvám:

- červeně jsou označeny literární texty z kánonu literatury pro děti a mládež;
- žluté jsou úlohy s obrazovým materiálem k textu;
- zelené jsou vyznačeny odpovědi na otázky k textu;
- modrá barva vyznačuje různé typy logického/chronologického řazení obrázků;
- fialovou barvou jsou vyznačeny úlohy týkající se předvídání, hypotéz a odhadů;
- šedá barva označuje úlohy zamýšlející se nad poselstvím příběhu.

Project 2

Lekce	typ textu/deklarovaná dovednost ²²²	aktivity ²²³
2	<i>The Story of Chicken Licken/R+L</i> (cíl metodické příručky (MP): představit vyprávění příběhu v AJ, předmětové tvary zájmen; vyprávění jednoduchého příběhu, užití <i>must</i>)	1 diskuse nad obrázky k textu 3 odp. na otázky k textu 3 spojit slova s obrázky k textu

²²² Řečové dovednosti zde: R – čtení, L – poslech, Sp – mluvení, W - psaní

²²³ Značení: 1 – před čtením, 2 – v průběhu čtení, 3 – po čtení

4	Stone Soup /R+L (cíl MP: procvičit <i>some</i> a <i>any</i> ; mluvit o věcech, kt. mám nebo nemám)	1 slova k tématu (poslech a opak.), diskuse 3 zatrhnout ve slovech, co bylo v textu - tradiční příběh v mnoha jazykových mutacích, možno porovnat s podobným příběhem v ČJ a promluvit o poselství příběhu
6	Doctor X /R+L (cíl MP: představit a procvičit přídavná jména a příslovce; užití adj. a adv. k popisu subst. a verb)	1 najít jména postav z obrázků k textu, popsat děj na obrázcích 2 seřadit obrázky chronologicky 3 po 2. čtení - odp. na ot. k textu

Project 3

Lekce	typ textu/deklarovaná dovednost	aktivity
3	Murder in the library /R+Sp (cíl MP: rozvoj specif. dovedností: číst věcnou zprávu; poslech a vyhledání info. poskytnuté svědkem, vytvoření hypotézy co kdo udělal, napsat detekt. příběh)	1 diskuse o obrázcích, přečíst ot. k textu 2 žáci čtou text a odp. na ot., kontrola s partn. (2. čtení – popis obr.) 3 odhad příčiny/predikce řešení
4	The Tailor of Swaffham /R+L (cíl MP: rozvoj specif. dovedností: čtení tradičního příběhu, porozumění kontextu při poslechu, použití zájmen a přív. adjektiv v písmu)	1 popis obrázků; predikce příběhu 2 seřadit obrázky po řadě 3 odp. na ot. k textu - tradiční příběh v mnoha jazykových mutacích, možno porovnat s podobným příběhem v ČJ a promluvit o poselství příběhu
5	Ken Noguchi and Mount Everest /R+L (cíl MP: rozvoj dovedností čtení, poslechu a psaní)	1 diskuse o obrázcích k textu, predikce obsahu 3 odp. na ot. k textu 3 spojit dvě části do vět z textu 3 odp. na detailnější ot. (vyhled. v odstavcích textu)

Project 4

Lekce	typ textu/deklarovaná dovednost	aktivity
4	Sir Bedivere and Excalibur /R+L (cíl MP: představit slovesa s -ing a s infinitivem; čtení pro	1 vyhled. v textu hl. hrdiny (procvičuje vyhledávací čtení jako soutěž mezi žáky)

	všeobecné porozumění; mluvení a psaní o jednání/konání)	1 popis obrázku 1 čtení otázek a odhad odpovědí 3 odp. na otázky k textu, srovnání s odhadem
6	<i>Friends/R</i> (cíl MP: první kondicionál a procivčení konstrukcí k poskytnutí rady; řazení událostí; převyprávění příběhu; umět poskytnout radu)	1 z obrázků pojmenovat zvířata, případně najít jména v textu 3 přečíst a dle textu seřadit obrázky 3 predikce konce příběhu W (kontrolní L), diskuse o poselství příběhu, najít v textu KDO jej říká a KOMU 3 ve dvojicích dle obr. převyprávět příběh

Project 5

Lekce	typ textu/ deklarovaná dovednost	aktivity
1	<i>Christmas Carol/R+L</i> (cíl MP: procvičit čtení a porozumění delším textům) /W /drama	1 dle obr. určit hl. hrdinu, vyhledat jméno, popis jednotliv. obr., predikce příběhu 2 seřadit obr. dle příběhu 3 (po 2. čtení) přiřadit postavy k popisům, nalézt je na obrázcích, odp. na ot. k textu; 3 doplnit info z textu do tabulky, zamyšlení nad poselstvím příběhu 3 popsat 1-2 scény z textu, vypsát dialogy 3 zahrát vlastní scény
4	<i>Murder in the theatre</i> (div. hra)/R+L (cíl MP: procvičit čtení a porozumění delším textům) /drama	1 dotaz, zda děti čtou/dívají se na detektivky – diskuse o obrázcích – odhad, co se stalo společný poslech 3 ve dvojicích žáci čtou text znovu a odp. na ot. k textu 3 kdo jsou postavy na obrázcích?, přiřadit slova k předmětům na obr., popis děje na každém obr. 3 třetí čtení – s partnerem - doplnit věty jmény z textu 3 samostatně doplnit věty z nabídky slov

		3 ve skupinách zahrát hru
6	Romeo and Juliet (narativní forma)/R+L (cíl MP: procvičit čtení a porozumění delším textům)	1 otázky k obrázkům a názvu textu – co děti vědí?? – co nejvíce odpovědí 3 odp. na otázky k textu – spol. kontrola 3 ve dvojicích - v tabulce přiřadit jména do rodin Mont. a Kap. 3 ve dvojicích - seřadit události chronologicky 3 kdo jsou tyto postavy a jejich role v příběhu 3 přiřadit slova z textu k definicím (kontrola ve slovníku) 3 odp. na ot. – poselství příběhu a kterou roli by žák rád hrál a proč (vlastní reflexe, ztotožnění) na tab.: Moral of the story. Part I would like to play. Why I like this part. Why I am the right person for this part.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že tato řada učebnic *Project literární texty* k výuce jazyka **používá**. V levém sloupci tabulky jsme vyznačili červeně texty, které dle našho názoru náleží do kánonu literárních textů. První tři z nich (*The Story of Chicken Licken*, *Stone Soup* a *The Tailor of Swaffham*) patří do skupiny tradičních lidových příběhů a zamýšleným recipientem je dětský nebo mladý čtenář. Zbývající dva příběhy (*Christmas Carol* a *Romeo and Juliet*) řadíme do neintencionální literatury pro děti a mládež, nicméně svým poselstvím část této kategorie recipienta oslovující. Cíle metodické příručky pro jednotlivé texty jsou v souladu s obecným úvodem metodických příruček celé řady – různorodé texty slouží jako prostředek výuky jazyka (představí mluvnické lekce, aktivity na porozumění prověří, zda žáci textu rozumí; druhotným cílem je rozvoj čtecích a poslechových dovedností). To dokládají konkrétní komentáře z metodické příručky v levé části tabulky pod názvem textu – až třetí díl učebnice (text lekce 3) se v poznámce k souvislému textu zmiňuje o specifických dovednostech a uvádí **věcné čtení**,²²⁴ texty lekcí 4 a 5 uvádějí jen obecné charakteristiky oblasti řečových dovedností (pro čtení to je **čtení tradičního příběhu a rozvoj dovednosti čtení**). Čtvrtý díl učebnice uvádí v lekci 4 **čtení pro všeobecné porozumění** a v lekci 6 je na

²²⁴ ŠEBESTA, K., 1999, s. 93

čtení založeno **převyprávění příběhu**. Pátý díl učebnice u všech textů uvedených v tabulce uvádí společně: **procvičit čtení a porozumění delším textům** – tyto texty jsou v učebnici označeny *Extensive reading*. U nich se také vyskytuje vyšší množství doprovodných aktivit a interakce s recipientem příběhu.

Z tabulky je dále zřetelné, že ve většině případů (téměř 82%) je čtení realizováno společně s dovedností poslechu – jedna dovednost podporuje druhou. Pozitivní je, že žáci nečtou nahlas, mohou se soustředit na obsah a současně mají zvukovou podporu správné výslovnosti daného textu. Negativní je, že si v tomto případě nemohou nastavit vlastní tempo čtení, to je diktováno rychlostí nahrávky. V tabulkovém přehledu textů jsme pro názornost barevně vyznačili stejné typy aktivit bez ohledu na to, ve kterém stadiu čtení probíhaly. V převážné většině analyzovaných textů je **příprava na čtení spojena s obrazovým materiálem** a z něho vycházejících **hypotéz, odhadů a předpovědí k textu**. Další častěji se vyskytující aktivitou je **chronologické řazení obrázků k textu** v průběhu čtení. Nejčastější post-textovou aktivitou jsou **otázky k textu**. V různých stadiích procesu čtení vyskytuje se také **predikce/odhad/hypotéza**, jak příběh skončí/bude pokračovat, případně jaké budou odpovědi na otázky k textu či kdo jsou postavy na obrázcích a jaká je jejich role v příběhu. Pouze dvakrát se objevuje **diskuse o poselství příběhu a jeho morálním ponaučení** – a to až ve čtvrtém a pátém díle, kdy je jazyk žáků již na takové úrovni, že jsou schopni na toto téma diskutovat v cílovém jazyce. Pouze jednou se **objevuje interakce se žákem a jeho zkušeností** – s kým z příběhu se ztotožňuje a proč, a to až na konci posledního dílu řady. V průběhu různých stadií čtení volí žáci strategie, které odpovídají plnění úkolu. Nejčastěji používanou strategií je **čtení vyhledávací** – hledání konkrétní informace dle instrukcí úkolu. Poslední díl řady učebnice zahrnuje již i **čtení orientační**, tedy rychlé přečtení textu k postžení hlavní myšlenky. Dle Šebesty tento typ čtení vyžaduje rozvinuté povědomí o struktuře textů, v práci s obsahem a titulky – předpokládá značnou čtenářskou zkušenost. Ve větší míře se může s úspěchem rozvíjet až na středních školách.²²⁵ Nejméně často jsou v řadě učebnic zastoupeny aktivity v průběhu čtení. Z přehledu rovněž vyplývá, že všechny řečové dovednosti se navzájem podporují, neexistují odděleně, ale tvoří funkční celek.

Z tabulky můžeme vypožorovat, že žák je trénován od jednoduchých aktivit uplatňujících především brainstorming slovní zásoby k textu, porozumění textu, predikci příběhu a různé typy třídění a přiřazování, přes odpovídání na podrobnější otázky až k vlastní kreativě v podobě převyprávění příběhu, vypsání a ztvárnění dialogů z textu a k vyjádření vlastního pocitu, případně ztotožnění se s některou postavou. Aktivity ke čtení se tak typově opakují,

²²⁵ ŠEBESTA, K., 1999, s. 92

ale s narůstající jazykovou úrovní narůstá i jejich obtížnost a množství. Žáci se průběžně učí pracovat s textem a jeho vizuální oporou, odpovídat na otázky, vyhledávat informace v textu, vyjadřovat se k poselství příběhů, sdílet svůj pocit a **v závěru řady učebnice i použít čtení orientační pro zjištění jádra textu.**

Z těchto zjištění je třeba vycházet při plánování hodiny cizího jazyka s literárním textem. Důležitým faktorem je vizuální opora textu, která u literatury určené čtenářům na 2. stupni základní školy může být problematická a může klást značné nároky na kreativitu a vynalézavost učitele (výhodou je mít k dispozici alespoň přeloženou verzi příběhu/knihy s ilustracemi a paratextem). Dovednost vyhledávání specifické informace v textu se opět rozvíjí od textu, kde je malé množství otázek a odpovědi na ně hned v úvodní části textu, až po aktivity, kdy je třeba pečlivě prohledat celý text, aby úkol byl úspěšně splněn. Nalézáme zde také příklady tradičního příběhu, jejichž text existuje v mnoha jazykových mutacích či národních variantách a jehož znalost v jazyce mateřském dobře poslouží porozumění a odhadům v cizím jazyce.

11 ZÁVĚRY PRO PRAXI

Ve svém úvodu si tato práce klade za cíl zjistit stav využívání dětské literatury v našem současném základním vzdělávání a zjistit možnosti jejího využití v cizojazyčném vyučování. Následující závěry vycházejí z výsledků šetření, která byla za účelem splnění cílů práce provedena.

Šetřením v oblasti pregraduální přípravy budoucích učitelů jsme zjistili, že téměř všechny školy univerzitního typu, které připravují do praxe učitele angličtiny, zahrnují do svých učebních plánů i předměty týkající se dětské literatury a práce s ní. V anotaci většiny z těchto předmětů je deklarováno, že daný předmět studenty připravuje na využití dětské literatury ve výuce cizího jazyka, tj. že kromě literárněvědné stránky se zabývá i lingvodidaktikou literatury pro děti a mládež. Do jaké míry je toto prohlášení nakonec realizováno a kolik je této přípravě věnováno času z celkové časové dotace vlastního předmětu, nelze ze sylabů těchto předmětů rozhodnout. Z dotazníkového šetření mezi učiteli angličtiny základních škol však vyplynulo, že pouze 52% učitelů angličtiny má pro tento předmět plnou kvalifikaci (podkapitola 7.1, graf 3). Téměř celá polovina učitelů angličtiny tedy neabsolvovala odpovídající oborové studium a tak ani předmět zaměřený na dětskou literaturu v cizojazyčném vzdělávání.

Tito učitelé si často doplňují svou jazykovou i odbornou úroveň kurzy různých vzdělávacích středisek (např. Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) nebo Pedagogické centrum (PC)). Tyto organizace nabízejí kurzy v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Politikou NIDV je nabízet co nejširší škálu seminářů dle potřeb praxe. Nabídka v jednotlivých krajích se většinou liší. Vždy však existuje několik povinných společných témat pro všechny kraje. Zbylá programová nabídka je na volbě každého kraje. Programová nabídka pro druhé pololetí roku 2013 všech regionů tak z oblasti našeho zájmu nabízela např. Rozvíjení informační a čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ,²²⁶ Metody a formy práce vedoucí ke čtenářské gramotnosti a efektivnímu učení,²²⁷ Aktivity pro podporu čtenářské gramotnosti,²²⁸ Pohádka nás naučí...²²⁹ Čtenářská gramotnost a práce s pohádkovým

²²⁶ Programová nabídka NIDV (online): Seminář slouží k seznámení s příklady zařazení čtenářské gramotnosti jako důležité kompetence do vyučovacího procesu prvního stupně ZŠ s ohledem na nové nároky na výuku čtení a její upevnění a rozvoj.

²²⁷ Ibid: V semináři budou představeny efektivní metody a formy práce zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti, které jsou využitelné napříč všemi předměty a stupni škol.

²²⁸ Ibid: Cílem semináře je vybavit účastníky dovednostmi a kompetencemi k efektivnímu vedení výuky na základě výběru vhodných metod a forem práce podle klimatu třídy, které směřují k rozvoji čtenářské gramotnosti.

textem byla v nabídce několika regionálních center. Čtenářská gramotnost se samozřejmě týkala především mateřského jazyka, i když čtenářské strategie a k nim vedoucí aktivity jsou mezi jednotlivými jazyky do určité míry převoditelné. Seminář o pohádkách v hodinách angličtiny byl zaměřen především na CLIL (*Content and language integrated learning* – Výuka jiných předmětů v cizím jazyce) a mezipředmětové vztahy. Nezaznamenali jsme tedy jediný seminář, který by se týkal explicitně čtenářství a čtenářské gramotnosti v cizím jazyce, případně práce s literárním textem v cizojazyčné výuce za účelem rozvoje čtenářství.

Nyní se vracíme k výsledkům dotazníkového šetření u učitelů základních škol. Na otázku vlastního využívání dětské literatury ve výuce cizího jazyka (podkapitola 7.1, otázka 18) odpovědělo pouze 15% respondentů. Jejich postřehy jsou však velmi inspirativní. Za nejzávažnější považujeme komentář, který požaduje **čtenářské soutěže v angličtině**, širší škálu na trhu dostupných **anglických čítanek s doprovodnými úkoly a aktivitami** a především **školení pro pedagogy**, jak zaujmout děti textem a jak s ním pracovat, aby to bylo výuce a vzdělávání prospěšné. V neposlední řadě je to i volání po kvalitní **metodické příručce pro praktikující učitele jazyků zaměřené na práci s literárním textem**.

Zde nalézáme průsečík potřeb praxe a možností ministerstvem řízených institucí DVPP. Nabídnout **v rámci DVPP systematičtější vzdělávání učitelů cizích jazyků v oblasti čtenářské gramotnosti v konkrétním cizím jazyce** včetně využití původních literárních textů. Vypracovat **syllabus** takového **kurzu**, který nejprve učitele uvede (např. jen on-line formou) do **problematiky dětské literatury** a naučí je takovou literaturu číst, chápat a oceňovat. Vytvoří se tak předpoklad pro to, co Hříbková nazývá cílem cizojazyčné výuky ve vztahu k literárnímu textu – postupné získávání dovednosti komunikovat s cizojazyčnou uměleckou literaturou opírající se o čtenářské dovednosti zformované v mateřském jazyce.²³⁰ Základním předpokladem tedy je mj. ochota účastníka číst konkrétní tituly dětské literatury, se kterými pak kurz dále pracuje. Dalším krokem může být seznámení s nabídkou cizojazyčných nakladatelství formou např. prezentace dostupných upravených původních knih pro věk a jazykovou úroveň žáků základní školy a seznámení se systémem, na jehož základě jsou úrovně nastavovány a jak odpovídají úrovním Evropského referenčního rámce pro jazyky (každé nakladatelství má tento systém jiný včetně charakteristiky jednotlivých úrovní). Přímou instruktáží se učitelé seznámí s čtenářskými dovednostmi, jejich specifiky

²²⁹Ibid: Na semináři bude představen komplexní soubor aktivit na základě pohádek O velké řepě a O Budulínkovi. Každá z těchto pohádek poskytuje ucelený komplex pro práci ve všech oblastech vzdělávacích činností (předmětech) po dobu dvou až čtyř týdnů (využití metody CLIL). Pohádky nabízejí textový rámec pro práci ve dvou jazycích (angličtina i čeština), dále v matematice, prvouce (přírodovědě), tělesné, výtvarné, pracovní a hudební výchově.

²³⁰HŘÍBKOVÁ, R., 1999/2000, s. 81

pro konkrétní cizí jazyk a typy aktivit, které tyto dovednosti rozvíjejí. Každý z účastníků kurzu si vyzkouší, jak je možno zjednodušit text pro potřeby svých žáků tak, aby neutrpělo poselství příběhu ani specifčnost jazyka uměleckého textu, jak vybrat a prezentovat potřebnou slovní zásobu a v neposlední řadě, jak děti ke čtení motivovat. Výsledkem může být (modelový) **projekt založený na plnění úkolů založených na konkrétním literárním textu**. Za neopominutelnou součást kurzu považujeme i seznámení s **recepční estetikou a s dialogem text-čtenář**, na který se v dnešním chápání literárního textu především jako prostředku, v cizojazyčném vyučování často zapomíná. Pokud se Hříbková táže, zda v práci s literárním textem v učebnici poskytovat učitelé rozpracované metodické postupy nebo ponechat vše na jeho tvůrčím přístupu a erudici²³¹, pak odpovídáme, že minimálně návody a jistá typologie aktivit je v této situaci žádoucí. Tvůrčí přístup a erudice se může uplatňovat až s určitou zkušeností v dané oblasti, která je v současnosti velmi malá nebo vůbec žádná. Kloníme se tedy k tomu, po čem volá praxe – vytvořit metodiku práce s literárním textem ve výuce cizím jazykům pro široké využití v praxi. Ku pomoci je nám v této situaci přehled aktivit a rozvíjených čtenářských strategií v učebnici *Project* (kapitola 10), ze kterých při tvorbě takové metodiky můžeme vyjít.

Dalším podnětem z dotazníku učitelům je **spojení fenoménu počítače s četbou**. Na časté stížnosti učitelů (i rodičů), že děti od čtení odvádí počítač, je možno zareagovat kombinací obojího. Formou podobnou počítačové hře by bylo možno např. navrhnout komiks, případně zpracovat známý souvislý text, kde si čtenář vybere nebo sám navrhne pokračování či zakončení příběhu. Něco podobného již delší dobu existuje v knižní podobě pod názvem *gamebooks*, neboli hrací knihy (např. v edici *Fighting Fantasy*). Čtenář se ubírá knihou, kde je příběh dělen do různě dlouhých odstavců, a volbou z možností pokračování vytváří sám příběh tím, že volí, co sám dál udělá a je odkazován na další příslušný odstavec. Je tak aktivním tvůrcem příběhu a má možnost se vracet na místa špatných rozhodnutí a příběh tak podle nabízených možností měnit. Podobné aktivity je možno navrhnout například jako post-textovou práci, kdy **čtenář rekonstruuje příběh** podobným způsobem a správně volenou „cestou“ příběhem **dokládá jeho porozumění**. Kombinace textu a počítače zakládá i možnost kreativních písemných výstupů, které mj. mohou využít fantazii čtenáře (např. doplnění textu do „bublin“ pokračujícího komiksu zachycujícího třeba i všeobecně známý příběh), kreativitu (ilustrace souvislého textu), sdílení či ztotožnění s některou z postav příběhu (napsat dopis či vzkaz vyjadřující názor, pocit, vlastní zkušenost, kterou příběh evokoval) nebo ve vyšším

²³¹ Ibid, 81

ročníku vytvořit leták pro knihkupce k příběhu či recenzi pro knižní časopis. Spojení knihy s počítačem však vyžaduje i vyšší úroveň počítačové gramotnosti nebo spolupráci s příslušným odborníkem.

Dalším podnětem z dotazníkového šetření je zavedení a organizace **soutěží ve čtenářství**. Vedle existujících konverzačních soutěží a olympiád v jazycích zaměřených především na ústní komunikaci mohou čtenářské soutěže, které by se zaměřily na rozvoj čtenářských dovedností a podporu čtenářství v cizím jazyce, probíhat v mnohem širším měřítku – nebylo by nutno fyzické účasti, jednalo by se o např. korespondenční nebo on-line soutěže po internetu. Typologie takových soutěží se může lišit: od např. a) zadání seznamu textů/knih přiměřených příslušné úrovni/ročníku základní školy s doprovodnými úkoly k podpoře čtenářství, k např. b) samostatně zvolenému textu, který integrací řečových dovedností zahrne především následně vlastní tvořivost žáků v podobě shrnutí nebo převyprávění příběhu vlastními slovy nebo osobní reflexi na poselství příběhu, vlastní zkušenost. V tomto ohledu však není nutno čekat na impuls centrální organizace takové soutěže, ale je možné zorganizovat ji v rámci jedné školy na podporu čtenářství v mateřském i v cizím jazyce, případně spoluprací s jinou školou/jinými školami zapojit více účastníků a tak soutěži dodat na prestiži. Alternativou takových soutěží jsou i **literární projekty**.²³² Uzlovými body organizace takové soutěže jsou a) **volba textu(ů)** a b) v závislosti na zvolených úkolech i **hodnocení žáků**. Zde má své místo opět informovaný učitel, jeho znalost práce s literárním textem ve výuce jazyka, případně existence metodiky takových soutěží, či obecněji, **metodiky práce s literárním textem** ve výuce cizích jazyků k podpoře čtenářských dovedností a čtenářství.

Analýza řady učebnic *Project* (kapitola 10) potvrdila, že dovednost čtení téměř nikdy není zařazena samostatně – je integrální součástí všech řečových dovedností ve výuce cizího jazyka, s nimiž se navzájem podporuje a ovlivňuje. Nejčastější uplatnění v této řadě učebnice nalézá spojení dovedností čtení s poslechem. V souladu s RVP ZV je nejčastěji používanou strategií **čtení vyhledávací**, poslední díl řady učebnice zahrnuje i čtení orientační, tedy rychlé přečtení textu k postižení hlavní myšlenky. Předtextové úlohy pracují s doprovodným **obrazovým materiálem**, který je podkladem k **hypotézám a predikcím o textu**. Často se vyskytují aktivity různého (logického a chronologického) **řazení a přiřazování** (nejčastěji doprovodných obrázků k textu). Nejméně zastoupeny jsou aktivity v průběhu čtení a

²³² BUČKOVÁ, T., 2011/2012, s. 8

nejčastější post-textovou aktivitou jsou otázky k textu. Až na vyšší úrovni se objevuje v post-textových úlohách **diskuse o poselství příběhu** a interakce se čtenářem ve smyslu jeho vlastní zkušenosti, která zohledňuje názor a zkušenost recipienta textu. Čtenář se seznamuje s aktivitami **brainstormingu slovní zásoby před čtením, technikou předvídání** nebo různými typy **třídění**. Od odpovědí na jednoduché otázky se dostává k otázkám složitějším a podrobnějším vyžadujícím uplatňování strategie čtení pro detail. Můžeme konstatovat, že aktivity spojené se čtením se **typově opakují**, ale se stoupající předpokládanou jazykovou úrovní žáků-čtenářů **narůstá jejich náročnost a množství**. Tyto poznatky je třeba cítit či je minimálně **mít na zřeteli při plánování vlastní hodiny cizího jazyka se zvoleným uměleckým textem**.

V obou hodinách angličtiny, v nichž se uskutečnily **náslechy** (kapitola 9), bylo součástí práce s literárním textem i jeho hlasité čtení, které bylo až donedávna uváděno na prvním místě ve výčtu očekávaných výstupů receptivních dovedností pro 2. stupeň základní školy (RVP ZV – verze k 1. 9. 2010; Doporučené učební osnovy předmětu ČJL, AJ a M pro základní školu, únor 2011). Až RVP ZV upravený k 1. 9. 2013 uvádí jako očekávané výstupy žáků 2. stupně základní školy schopnost vyhledat požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech a rozumět krátkým a jednoduchým textům a vyhledat v nich požadované informace.²³³ **Hlasité čtení jako očekávaný výstup tedy z kritérií zmizelo**. Podle Choděry bývá čtení považováno za nejužitečnější, nejpotřebnější a nejvyžadovanější řečovou dovednost.²³⁴ V praktickém životě se v naprosté většině uplatňuje čtení tiché – proto bychom převážně k tomuto typu čtení měli vést i žáky ve vyučování cizímu jazyku.²³⁵ Tiché čtení v cizím jazyce je často považováno za nejsnazší ze všech čtyř řečových dovedností.²³⁶ Hlasité čtení má z hlediska didaktického nesporně také svou důležitost. Na jeho počátku se jím žáci učí techniku čtení a upevňují si grafickou podobu slov. Přispívá dále i k upevňování návyků artikulačních, akcentuačních a intonačních.²³⁷ U pokročilejších studentů by se podíl hlasitého čtení měl zmenšovat, není však radno vypustit jej úplně. Z toho vyvozujeme doporučení zaměřit se na postupné snižování objemu hlasitého čtení v hodinách cizího jazyka pracujících s literárním textem, rozdělit vlastní čtení na hlasité v hodině (např. úseky v přímé řeči) a domácí přípravu v podobě tichého čtení, a část aktivit v hodině založit na tichém čtení. Dle našeho názoru je toto schůdnější cesta k přechodu od intenzivního

²³³ RVP ZV, 2013 (online), s. 26

²³⁴ CHODĚRA, R., 2006, s. 78

²³⁵ HENDRICH, J., 1988, s. 226

²³⁶ BENEŠ, E., 1970, s. 160

²³⁷ HENDRICH, J., 1988, s. 226

cizojazyčného čtení ve škole k extenzivnímu čtení pro radost a relaxaci mimo školu. Posílením tichého čtení je dítě lépe připraveno také pro skutečný život mimo školu, kde je naprostá většina tichého čtení. (Hendrich, 1988; Beneš, 1970; Choděra, 2006) S odkazem na analýzu hospitovaných hodin (kapitola 9) pak nebude hodině dominovat učitel, ale poměr působení učitele a žáků se minimálně vyváží. Žáci tak mohou převzít více iniciativy a odpovědnosti za průběh hodiny a její výsledky.

Pilotáž vlastních připravených materiálů nám potvrdila, že literární text ve výuce cizího jazyka má velký potenciál. V obou případech byly využity jako prostředek prezentace/upevnění jazykových prostředků (v 5. ročníku – slovní zásoba – části těla, v 9. ročníku – mluvnické - minulý čas průběhový) a současně i jako cíl (dotazy na pocity a reflexe příběhu literárního textu, evokace vlastní zkušenosti, sdílení). V obou případech – v 5. i 9. ročníku základní školy, kde jsme vlastní výuku realizovali, se práce s textem setkala s **pozitivním ohlasem žáků** (podkapitoly 8.2.1 a 8.3.1). Žáci pátého ročníku by v 88% chtěli číst více příběhů podobných tomu, který byl k pilotáži využit (Přílohy 8 - 11), v deváté třídě byla takto pozitivní odpověď zaznamenána u 76% respondentů (Přílohy 12 – 14). Minimálně tato skutečnost vybízí k zamyšlení učitele cizích jazyků, ale i autory učebnic, kteří by do učebnic mohli **zařazovat více literárních textů jako východisko pro práci s jazykem i k podpoře čtenářské gramotnosti** v konkrétním cizím jazyce.

Dotazníková sonda u studentů učitelství (podkapitola 7.2) prokázala, že je zapotřebí **věnovat problematice využití literárního textu** ve výuce cizímu jazyku **systematičtější pozornost**. Budoucí učitelé angličtiny vidí většinou dětskou literaturu ve výuce cizího jazyka jako užitečný jazykový materiál, v naprosté většině ji však chápou jako prostředek k uvedení nebo procvičení jazykových prostředků (otázka 4).

Poslední část dotazníkového šetření u učitelů základních škol dokládá, že **44% učitelů angličtiny vyučuje na obou stupních základní školy** (podkapitola 7.1, graf 15). Tuto skutečnost potvrzují i zkušenosti absolventů Univerzity Hradec Králové, kteří často vyučují angličtinu na obou stupních základní školy bez ohledu na to, pro který stupeň byli původně kvalifikováni. Tato skutečnost může být impulsem pro univerzity vzdělávající budoucí učitele – sylaby předmětů, které bezprostředně odrážejí věkovou kategorii žáků, pro něž je budoucí učitel kvalifikován, by měly být upraveny ve smyslu pokrytí vždy dvou sousedních stupňů školy (1. a 2. stupeň, případně 2. a 3. stupeň). Absolvent pak v praxi bude mít lepší výchozí

pozici a bude schopen kvalifikovaněji zabezpečit výuku širší věkové kategorie žáků.²³⁸ V současné době by to do značné míry vyšlo vstříc trvalému nedostatku kvalifikovaných učitelů angličtiny na základních školách (podkapitola 7.1, graf 3). Bez akreditace MŠMT, případně nějakých legislativních opatření, však stále nebude tato 'rozšířená' kvalifikace akceptovatelná.

V neposlední řadě bychom rádi upozornili na mezinárodní aktivity v rámci problematiky **literárního textu jako nositele kulturních hodnot**, mezi něž patří i projekt *BARFIE*,²³⁹ jehož cílem je posílit povědomí interkulturality prostřednictvím obrázkových knih některých evropských zemí, které jsou na webovém portálu prezentovány v anglickém překladu s cílem jejich následného využití ve výuce. Primárním cílem je seznámení s kulturou ostatních zemí EU prostřednictvím obrázkového příběhu dané země.

Zjištění výzkumných šetření podložené studiem teoretických základů dané problematiky potvrzuje, že otázka využití literárního textu ve výuce cizím jazykům v současném základním školství je nesmírně komplexní. Domníváme se, že systematický přístup k jejímu řešení v praxi i přípravě učitelů je nezbytný. Chápeme toto řešení jako dlouhodobý proces, který však má své opodstatnění. Nevyužit potenciál dětské literatury ve výuce cizímu jazyku alespoň částečně znamená odříkat se kulturních hodnot, literárních skvostů, jazykových zvláštností a především sdílené zkušenosti z těchto zážitků v kolektivu vrstevníků a tím ochuzovat vnímání cizího jazyka o jeho další rozměr.

²³⁸ DVPP už tuto dostupnost kvalifikace řeší zákonem č. 563/2004 Sb.

²³⁹ <http://www.ncrcl.ac.uk/epbc/EN/index.asp>

ZÁVĚR

Předkládaná práce se zaměřila na zkoumání problematiky využití literatury pro děti a mládež ve výuce cizím jazykům na základní škole. Práce se dělí na část teoreticko-přehledovou a část empirickou. Úkolem prvních dvou kapitol teoreticko-přehledové části práce bylo vytvořit rámec této problematiky v českém školství, zasadit text do širšího kontextu vzdělávacích oblastí současného kurikulárního systému a charakterizovat hlavní součinitele výchovně-vzdělávacího procesu učitele, žáka a učivo. Třetí kapitola představuje dětskou literaturu, jak je chápána z lingvodidaktického i literárněvědného hlediska a podává její stručný vývoj. Součástí kapitoly je i přehled žánrů dětské literatury a její funkce. Čtvrtá kapitola pojednává samostatně o řečové dovednosti čtení v procesu výuky cizího jazyka, vymezuje čtenářské dovednosti, v přehledu uvádí požadavky českých kurikulárních dokumentů na tuto dovednost v podobě očekávaných výstupů pro jednotlivá období a stručně pojednává o čtení a jeho vztahu ke kritickému myšlení. Pátá kapitola se soustředí na vlastní využití literárního textu ve výuce cizího jazyka a zaměřuje se i na roli rodiny, školy a knihovny ve formování čtenáře. V posledních dvou podkapitolách první část práce shrnuje principy výběru literárního textu pro výuku cizímu jazyku a nastiňuje jednotlivé kroky plánování vyučovací hodiny s literárním textem. Poslední součástí první části práce je přehled problematiky dětské literatury v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Studiem terminologie dané oblasti bylo zjištěno, že **česká terminologie** týkající se problematiky čtení a čtenářských dovedností v cizím jazyce **není jednotná** (Beneš, 1970; Hendrich, 1988; Šebesta, 1999; Choděra, 2006; Kylvoušková, 2007) Pro účely této práce bylo zvoleno dělení dle Šebesty, které je nejbližší anglické terminologii (jak uvedeno v úvodu práce). **Nejednota** panuje i v názoru, zda **umělecký text má nebo nemá své místo ve výuce cizímu jazyku** (Hendrich, 1988; Choděra 2006; Hříbková, 1999/2000). To vše naznačuje, že tato problematika není v českém kontextu ještě dostatečně prozkoumána a tak ani ukotvena.

Empirická část práce shrnuje výsledky výzkumných šetření, které autorka práce podnikla za účelem splnění vytčených cílů – dotazníková šetření u praktikujících učitelů i studentů učitelství, pilotáž vlastních připravených materiálů do hodin na základní škole, hospitace v hodinách s literárním textem a analýzu nejčastěji používané učebnice angličtiny na základní škole. Poslední součástí práce jsou závěry pro praxi, které vyplývají ze studia současného stavu problematiky a zjištění, která vykrystalizovala z výzkumných šetření.

Cílem práce bylo zjistit, jaký je momentální stav využívání dětské literatury ve výuce cizímu jazyku na základních školách, tj. zda je součástí používaných učebnic, jaký názor na

využívání literatury pro děti a mládež mají praktikující učitelé a zda je práce s literárním textem součástí pregraduální přípravy učitelů angličtiny na školách univerzitního typu. Podrobnou analýzou nejpoužívanější učebnice angličtiny na základních školách *Project* bylo zjištěno, že tato **učebnice literární texty k výuce jazyka používá**. Jedná se jednak o tradiční lidové příběhy, a jednak jazykově upravené ukázky klasických děl anglicky psané literatury (Ch. Dickens, W. Shakespeare). Lidové příběhy jsou využity především jako **texty základní** (Choděra, 2006), které dále pracují s jazykovými prostředky textu a jako takové nemají primárně za cíl rozvoj čtenářských dovedností (Hutchinson, Gault, 2012). Doprovodné aktivity však ve většině případů čtenářské dovednosti procvičují a upevňují (kapitola 10). Z přehledu vyplývá, že v souladu s RVP ZV je nejčastěji procvičovanou dovedností **čtení vyhledávací**, poslední díly řady učebnice představují i čtení orientační, tedy rychlé čtení ke zjištění hlavní myšlenky textu. Důležitou složkou je obrazový materiál, který je součástí úloh spojených s dovedností čtení. Na vyšší úrovni se objevuje i diskuse o poselství příběhu a interakce se čtenářem. Aktivity spojené s dovedností čtení se typově opakují, narůstá však jejich složitost a množství v závislosti na zvyšující se předpokládané jazykové úrovni žáků. Teoreticky jsou tedy žáci na práci s literárním textem ve výuce cizího jazyka připraveni, což dává možnost takové texty ve výuce cizímu jazyku častěji využívat.

Dovednost čtení není téměř nikdy v učebnicích zařazena samostatně – je součástí všech řečových dovedností ve výuce cizího jazyka. V analyzované učebnici se dovednost čtení nejčastěji uplatňuje ve spojení s dovedností poslechu. Díla klasické literatury jsou začleněna do sekce **extenzivního čtení** a jejich primárním cílem je kulturně pracovat s literárním textem a **rozvíjet čtenářské strategie** pro práci s textem.

Z analýzy učebnice je zřejmé, že literární text může ve výuce cizímu jazyku fungovat jako prostředek i jako cíl. Záleží na jazykové úrovni žáka. Z pohledu zaměření této práce je důležitý poznatek, že k extenzivnímu čtení je použit i text původního literárního díla, nikoli pouze text vytvořený pro potřeby učebnice.

Pilotáž vlastních výukových materiálů potvrdila, že literární text má ve výuce cizího jazyka velký potenciál a práce s takovým textem se setkala s **pozitivním ohlasem žáků** (podkapitoly 8.2.1 a 8.3.1). Žáci pátého ročníku by v 88% chtěli číst více příběhů podobných tomu, který byl k pilotáži využit (Přílohy 8 - 11), v devátém ročníku byla takto pozitivní odpověď zaznamenána u 76% respondentů (Přílohy 12 – 14). Minimálně tato skutečnost vybízí k zamyšlení učitele cizích jazyků, ale i autory učebnic, kteří by do učebnic mohli **zařadit více literárních textů jako východisko pro práci s jazykem i k podpoře čtenářské gramotnosti** v konkrétním cizím jazyce.

Z dotazníkového šetření (podkapitola 7.1 – grafy 10 a 11) vyplývá, že **nadpoloviční většina škol literaturu** pro děti a mládež nad rámec učebnic ve výuce cizího jazyka **používá** a téměř **86% učitelů souhlasí** s tím, aby se literární text **používal** ve třídách, kde oni sami angličtinu vyučují. Celkem **97% respondentů** považuje dětskou literaturu ve výuce cizímu jazyku za **užitečnou**. Převažují však odpovědi, které **akcentují literární text** v cizojazyčné výuce jako **prostředek** pro výuku nových slovíček a mluvnice. Chápeme tato tvrzení jako odraz skutečnosti, že téměř polovina učitelů (podkapitola 7.1, graf 3) nemá patřičnou kvalifikaci k výuce angličtiny a neprošla tedy ani pregraduální přípravou zaměřenou na tuto problematiku.

Z kapitoly 6 této práce je zřejmé, že **literatura pro děti a mládež je součástí pregraduální přípravy učitelů**. Ze sylabů předmětů však vyvozujeme, že tyto předměty nahlízejí na problematiku literatury pro děti a mládež především **z pohledu literární vědy**, nikoli z hlediska didaktiky literárního textu. Co tedy **chybí** současné přípravě učitelů je **předmět**, který se zabývá také **didaktikou literárního textu** ve výuce cizímu jazyku. V této souvislosti se musíme ptát spolu s Hříbkovou, k čemu máme budoucí učitele v souvislosti s uměleckou literaturou připravovat. Budoucí učitel by kromě znalosti historie a teorie literatury měl být vzdělán také v oblasti didaktiky literárního textu. Pro praxi na základní škole takový **učitel** znamená postupné **budování vztahu žáků k cizojazyčnému literárnímu textu**, získávání kompetence komunikovat s cizojazyčnou literaturou a **rozvoj čtenářských dovedností** žáků v cizím jazyce, které se do značné míry odvozují od těchto dovedností zformovaných v mateřském jazyce.²⁴⁰ **Dotazníková sonda u studentů učitelství** (podkapitola 7.2) potvrzuje, že **problematice využití literárního textu** ve výuce cizímu jazyku je třeba se v pregraduální přípravě budoucích učitelů věnovat **systematičtěji**. Budoucí učitelé angličtiny vidí většinou dětskou literaturu jako užitečný materiál ve výuce cizího jazyka, v naprosté většině ji však chápou jako prostředek k uvedení nebo procvičení jazykových prostředků (otázka 4).

Dalším **cílem** předkládané práce bylo zjistit, jaké **možnosti využití v cizojazyčném vyučování** dětská literatura nabízí. Všechna teoretická pojednání o této problematice citovaná v této práci (podkapitoly 5.2 a 5.2.1) se shodují v tom, že literární text ve výuce cizímu jazyku je využitelný jako **prostředek** i jako **cíl** cizojazyčného vyučování. Slouží k představení či procvičení **jazykových prostředků** i **řečových dovedností**, nabízí množství materiálu jako základ k osvojení jazyka - jazyk představuje ve známém kontextu, **rozvíjí čtenářské**

²⁴⁰ HŘÍBKOVÁ, R., 1999/2000, s. 81

dovednosti a vede k jejich cílevědomému využívání dle povahy textu a podstaty doprovodného úkolu, je **nositelem kultury národa** cílového jazyka. Zapojuje **představitost** a **fantazii** čtenáře, **přispívá k intelektuálnímu, citovému a morálnímu rozvoji osobnosti čtenáře**, vybízí ke **kritickému, empatickému a kreativnímu myšlení**. V souladu s teorií čtenářské odezvy nabízí také **mnohočetnost interpretací** a tím možnost **sdílení osobních názorů, reakcí a pocitů z četby**. V neposlední řadě je povznášejícím materiálem, který má také funkci **relaxační** a rozvíjí schopnost **estetického zážitku**. To bylo potvrzeno i pilotáží vlastních připravených materiálů, které se kromě čtenářských dovedností, lexika a mluvnických struktur zaměřily na sdílenou zkušenost z příběhu, podporu naslouchání druhým, vyjádření vlastního dojmu/pocitu, případně vlastní zkušenosti. Zájem o podobné materiály ve výuce cizímu jazyku byl potvrzen v obou třídách kladnou odezvou žáků (podkapitoly 8.2.1 a 8.3.1). Z uvedeného plyne, že literární text ve výuce cizímu jazyku může fungovat jako text výchozí, základní nebo závěrečný²⁴¹ - jako cíl i prostředek cizojazyčného vyučování.

Posledním **cílem** práce bylo na základě vlastních zjištění formulovat **závěry pro praxi** (kapitola 11). Dotazníkovým šetřením u učitelů základních škol bylo zjištěno, že celých 48% učitelů angličtiny nemá pro výuku tohoto předmětu na základní škole plnou kvalifikaci (podkapitola 7.1, graf 3). Téměř celá polovina učitelů angličtiny tedy neabsolvovala odpovídající oborové studium a tak ani předmět zaměřený na dětskou literaturu v cizojazyčném vzdělávání. Dle našich zjištění vysoké školy připravující budoucí učitele angličtiny předmět věnovaný dětské literatuře zahrnují, zabývají se však touto problematikou spíše z literárněvědného hlediska než z hlediska lingvodidaktického (kapitola 6). **Chybí** tedy **předmět zabývající se přímo didaktikou literárního textu v cizojazyčném vyučování** a v této oblasti **chybí i pomoc praktikujícím učitelům**. Tu spatřujeme v možnosti ministerstvem řízených institucí (NIDV, PC), které by v rámci **DVPP** nabídly **systematičtější vzdělávání** učitelů cizích jazyků v oblasti čtenářské gramotnosti v konkrétním cizím jazyce včetně využití původních literárních textů. Důraz v tomto případě klademe na **systematičnost přípravy**, nikoli jednorázový seminář nabízející jeden návod. Syllabus takového dlouhodobého kurzu by zahrnoval úvod do problematiky dětské literatury, její četbu, chápání a oceňování (např. on-line formou). Následovalo by seznámení s nabídkou cizojazyčných nakladatelství a jejich systémem značení upravených literárních děl pro jazykovou úroveň základního školství a jak tato značení korespondují s úrovněmi Evropského

²⁴¹ Členění dle Choděry (2006)

referenčního rámce pro jazyky. Prezenční výukou by se učitelé seznámili s čtenářskými dovednostmi, jejich specifiky a typy aktivit, které tyto dovednosti rozvíjejí. Součástí kurzu by byla i možnost vyzkoušet si úpravu textu pro konkrétní jazykovou úroveň tak, aby neutrpělo poselství příběhu ani jeho jazyk a seznámení s recepční estetikou a z ní plynoucí mnohočetnosti interpretací literárního textu.

Učitelé dále postrádají soutěže ve čtenářství v cizím jazyce pro žáky základních škol. Takové soutěže mohou být organizovány centrálně, ale je možné, aby si je z vlastní iniciativy organizovaly školy samy pro sebe, případně ve spolupráci s jinými školami daného regionu. Takový typ soutěže nemusí být nutně založen na fyzické účasti soutěžících, ale může se jednat např. o **korespondenční** nebo **on-line soutěže** po internetu. Typ soutěže se bude odvíjet od konkrétních potřeb a dovedností žáků a jejich jazykové úrovně – od klasického okruhu knižních titulů s doprovodnými úkoly až po samostatně zvolený text, který integrací řečových dovedností zahrne i vlastní tvořivost žáků včetně osobní reflexe či sdílení vlastní zkušenosti. Důležitým faktorem je zde informovaný učitel, jeho **znalost práce s literárním textem ve výuce cizímu jazyku** a existence metodiky takové soutěže, případně **metodiky práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků**, která dle dotazníkového šetření současné praxi cizojazyčného vyučování **rovněž schází**.

Dalším zjištěním z dotazníkového šetření u učitelů základních škol je, že práce s počítačem/hraní počítačových her odvádí děti od čtení knih. **Spojením počítače s četbou** se nabízí možnost interaktivní práce na počítači, kdy čtenář čte příběh po malých úsecích a sám volí možnosti jeho pokračování (v tištěné verzi existují již tzv. *gamebooks*, tj. hrací knihy). Stává se tak spoluautorem příběhu a má možnost vracet se v příběhu zpět a zvolit jiné alternativy pokračování příběhu. Důležitou součástí je zde vizuální složka, kterou počítač nabízí a čtení se tak může přiblížit tolik oblíbeným počítačovým hrám. Podobný typ aktivit je možno navrhnout také jako post-textovou práci, kdy **čtenář rekonstruuje příběh** podobným způsobem a správně volenou „cestou“ příběhem **dokládá jeho porozumění**.

Náslechy v hodinách cizího jazyka, které pracovaly s literárním textem, ukázaly, že ve školách stále převládá hlasité čtení. To bylo až donedávna uváděno na prvním místě ve výčtu očekávaných výstupů receptivních dovedností pro 2. stupeň základní školy (RVP ZV – verze k 1. 9. 2010; Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu, únor 2011). Až RVP ZV upravený k 1. 9. 2013 očekávané výstupy mění a **hlasité čtení jako očekávaný výstup z kritérií mizí**. Vzhledem k tomu, že v praktickém životě se uplatňuje v naprosté většině čtení tiché, je třeba postupně přecházet od čtení hlasitého ke čtení tichému, aby žáci byli připraveni na skutečnou praxi. Kromě toho je to cesta, jak postupně přecházet od

intenzivního cizojazyčného čtení ve škole k extenzivnímu čtení pro relaxaci a potěšení mimo školu.

Poslední část dotazníkového šetření u učitelů základních škol dokládá, že **44% učitelů angličtiny vyučuje na obou stupních základní školy** (podkapitola 7.1, graf 15). Nabízí se zvažení, zda by alespoň dočasně (v současné situaci trvalého nedostatku kvalifikovaných učitelů angličtiny na základních školách) nebylo vhodné **akreditovat obory kvalifikující učitele cizího jazyka pro dva sousední stupně školy** (1. a 2. stupeň a 2. a 3. stupeň). Absolvent takového oboru by měl lepší výchozí pozici, kvalifikovaněji by zabezpečil výuku cizího jazyka a ředitelé škol by částečně vyřešili problém kvalifikovanosti některých svých učitelů.

Můžeme tedy konstatovat, že vytčené **cíle** této práce **byly splněny**. Byl zhodnocen momentální stav využití literárního textu v cizojazyčné výuce, studiem odborné literatury byl načrtnut přehled možností využití dětské literatury v tomto procesu a na základě výzkumných šetření byly učiněny závěry a doporučení pro praxi. Ta naznačují, že využití literárního textu ve výuce cizím jazykům na českých základních školách je do značné míry neprobádanou oblastí, které chybí jednotná terminologie i systematizace přístupu. Využití literárního textu ve výuce cizímu jazyku je problematika nesmírného rozsahu a složitosti mj. také s ohledem na konstituenty výchovně-vzdělávacího procesu a jejich proměnlivost (kapitola 2). Zamyšlení nad doporučeními pro praxi této práce, případně jejich realizace může být příslibem zlepšení stávající situace, obzvláště pokud praktikující učitelé mají o toto zlepšení sami zájem (podkapitola 7.1, otázka 18).

RÉSUMÉ

The thesis focuses on the problem of using children's literature in the process of foreign language teaching (FLT). It is divided into two parts – theoretical and empirical. The aim of the first two chapters is to frame the topic by Czech curricular documents and constituents of the teaching-learning process. The following chapters present children's literature from the historical perspective together with its genres and functions. They also focus in detail on the skill of reading in the process of FLT, characterize reading strategies, outline the requirements of the Czech curricular system put on reading and briefly describe the relation between reading and critical thinking. This part of the thesis also focuses on the process of using literary text in FLT itself, it highlights the importance of the influence of the family, school and library on the formation of an engaged reader. It summarizes principles of choosing appropriate literary texts for FLT process and proposes individual steps of planning foreign-language (FL) lessons with literary texts. Last chapter of the theoretical part of the thesis is an outline of subjects devoted to presenting the problem of children's literature at faculties educating future teachers.

The study of the terminology of the problem has discovered that the Czech terms dealing with the reading skill and reading strategies are not unified (Beneš, 1970; Hendrich, 1988; Šebesta, 1999; Choděra, 2006; Kylvoušková, 2007). The thesis decided to use the terms as presented by Šebesta since these are the closest equivalents of the unambiguous English terminology. Opinions vary also whether to use or not to use literary texts in FLT at elementary schools (Hendrich, 1988; Choděra, 2006; Hříbková, 1999/2000). All this signals that the problem of using literary texts in teaching foreign languages has not been sufficiently researched within the context of Czech educational system.

The empirical part of the thesis summarizes the results of the research that has been carried out for the purposes of the thesis. The tools used were questionnaires, observations, specially prepared teaching materials based on literary texts and an analysis of a textbook.

The detailed study of the theoretical background of the problem shows that children's literature is an endless source of materials for FLT process at Czech elementary schools. It can be used both for presenting grammar and/or vocabulary as well as for the support of reading skills in foreign languages. It also engages readers' fantasy and imagination, supports intellectual, emotional and moral development of the reader; it provokes critical, empathetic and creative thinking. In accordance with the reader-response theory it offers multiple interpretations of one text and sharing personal opinions, reactions, feelings and experiences. Last but not least it is an uplifting material which develops aesthetic experience.

The findings of the research have proved that faculties preparing future teachers present their students with subjects dealing with children's literature. It is difficult to judge though how much these subjects devote themselves to just literary theory and how much of the allotted time they spend on actual didactics of literary texts.

The analysis of the *Project* textbook used at elementary schools revealed that texts of children's literature are also presented for teaching-learning purposes in such materials. In the case of the *Project* textbook they are folk tales or classical stories of literature written in English (C. Dickens, W. Shakespeare). Folk tales are used for presenting grammar and vocabulary. Although the development of reading strategies is only their secondary aim, the accompanying activities do support the development of reading in English. The research has proved that the most often practised reading skill is *scanning*. *Skimming* is introduced as late as in the last two years of elementary school attendance. Visualisation is an important part of presenting reading in the textbook. Pictures and illustrations are used for tasks connected with practising reading. Later on (on the higher language level) discussions about the message of the story and reader-text interaction are also involved. Tasks connected with reading are of similar types but their difficulty and number increases depending on the language level of learners. In this way learners are prepared for work with literary texts in the FL learning process which gives the teachers possibility to use such texts more often. From the textbook analysis it is apparent that literary texts can be used both for grammar and/or vocabulary presentation and for reading skills enhancement.

Specially prepared teaching materials based on literary texts were used in lessons of English at an elementary school. They demonstrated a great potential of literary texts in the FLT process. The pupils' response was very positive which is another impulse for both teachers and textbook authors – to include more literary texts in FL lessons.

The questionnaires for teachers provided interesting facts: more than 86% of FL teachers support the idea of using literary texts in the FL teaching process and even 97% of them consider children's literature a useful tool for FL learning. Unfortunately literary texts are mostly perceived as material for presenting and practising grammar and vocabulary rather than supporting reading skills and reading in foreign languages. Some of the teachers' responses expressed the need of a concrete teacher's manual for work with literary texts in FL lessons together with the feeling of insufficient awareness of where to get access to appropriate reading materials for their learners. Since 48% of English teachers at elementary schools are not qualified for teaching English, Ministry of Education run institutions (e.g. NIDV) could organize and offer courses on work with literary texts in FL teaching providing

the teachers with guidelines for the whole process of appreciating, selecting, processing and working with children's literature texts in the FLT process. In-service teachers also call for reading contests for their learners – these do not have to be organized centrally but individual schools on their own or in co-operation with other schools can organize such competitions if only in the form of on-line or correspondence sessions. In the same way the problem of computer games occupying most of the free time of school children can be managed. In co-operation with computer software experts books can be made interactive through computers and children could “read” them and actively participate in their plot through their computers.

Observations in FL lessons using literary texts proved that loud reading still prevails at our schools. Since it focuses on the form of the text and does not pay enough attention to the content it is recommended to change the proportion of loud and silent reading in FL education at our schools and train the learners more in silent reading. Loud reading should not be neglected but it does not prepare learners for *real reading* in their real lives.

One of the interesting facts discovered by the questionnaires is that 44% of teachers teach at both primary and lower-secondary school levels. It is a signal for ministry authorities to consider – at least temporarily – accrediting university education of language teachers covering two “neighbouring” school levels so that the problem of the lack of qualified FL teachers could be minimized.

Using literary texts in FL education is a very complex problem depending on many factors, among others also on the constituents of the teaching-learning process. The potential of children's literature for the FLT process is immense. Therefore it should not remain unnoticed since not using it in the FL education of our learners would mean giving up another (very important) dimension of the foreign language learning process.

BIBLIOGRAFIE:

Tištěné zdroje:

- AEBERSOLD, J. A., FIELD, M. L. *From Reader to Reading Teacher. Issues and strategies for second language classrooms*. New York: CUP, 2010. ISBN 05-214-9785-X.
- ANDERSON, N. J. Developing Engaged Second Language Readers. In: CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. M., SNOW, M. A. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle, 2014, s. 170-189. ISBN 11-113-5169-4.
- BELL, J. *Doing your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. 2nd edition. Open University Press, 1993. ISBN 0-335-19094-4.
- BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1970.
- BETÁKOVÁ, L. a DVOŘÁKOVÁ, K. *Angličtina 6: Way to Win: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-723-8370-1.
- BETÁKOVÁ, L. a DVOŘÁKOVÁ, K. *Angličtina 7: Way to Win: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-723-8389-2.
- BETÁKOVÁ, L. a DVOŘÁKOVÁ, K. *Angličtina 8: Way to Win: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-723-8399-3.
- BETÁKOVÁ, L., DVOŘÁKOVÁ, K. *Angličtina 9: Way to Win: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-723-8673-4.
- BLAND, J., LÜTGE, C. (eds.). *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury, 2013. ISBN 978-1441183521.
- BROWN, G., YULE, G.: *Discourse analysis*. Cambridge: CUP, 1983. ISBN 05-212-8475-9.
- BRUMFIT, C., MOON, J. and TONGUE, R. (eds.). *Teaching English to Children*. Walton-on-Thames: Thomas Nelson and Sons Ltd., 1994. ISBN 978-000-3702-880.
- BUČKOVÁ T. K interkulturním aspektům literatury pro děti a mládež – I. část. *Cizí jazyky*, 2011/2012, roč. 55, č. 1, s. 8 – 17. ISSN 1210-0811.
- BUČKOVÁ T. K interkulturním aspektům literatury pro děti a mládež – II. část. *Cizí jazyky*, 2011/2012, roč. 55, č. 4, s. 8 – 13. ISSN 1210-0811.
- BUČKOVÁ T. K interkulturním aspektům literatury pro děti a mládež – III. část. *Cizí jazyky*, 2011/2012, roč. 55, č. 5, s. 7 – 14. ISSN 1210-0811.
- BYRD, P. Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle, 2001, s. 415-427. ISBN 11-113-5169-4.

- CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2001. ISBN 978-052-1774-345.
- CAMPBELL, R. *Reading Real Books*. Philadelphia: Open University Press, 1992. ISBN 03-351-5793-9.
- CARLISLE, A. Reading logs: an application of reader-response theory in ELT. *ELT Journal*. January 2000, volume 54, issue 1, s. 12-19. ISSN 1477-4526.
- CARTER, R., McCARTHY, M. *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: CUP 2006. ISBN 978-0521588461.
- CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle, 2001. ISBN 11-113-5169-4.
- CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle, 2001, ss. 3-12. ISBN 11-113-5169-4.
- COLLIE, J., SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 1987. ISBN 0-521-3122-8.
- ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2007, ISBN 80-7367-095-X.
- DAHL, R. *Boy: Tales of Childhood*. New York: Puffin Books, 2008. ISBN 978-014-2413-814.
- DAHL, R. *Going Solo*. New York: Puffin Books, 2009. ISBN 978-014-2413-838.
- DONALDSON, J. *The Gruffalo*. London: Macmillan, 1999. ISBN 0-333-71093-2.
- DONALDSON, J. *The Gruffalo's Child*. London: Macmillan, 2004. ISBN 978-1-4050-2045-9.
- DONALDSON, M. *Children's Minds*. London: Croom Helm, 1978. ISBN 0856647594.
- DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2006. ISBN 05-217-9029-8.
- DUFF, A., MALEY, A. *Literature*. Oxford: OUP, 2007. ISBN 01-944-2576-2.
- DUNN, O. *Beginning English with Young Learners*. London: Macmillan, 1983. ISBN 03-333-3307-1.
- DUNN, O. *Developing English with Young Learners*. London: Macmillan, 1984. ISBN 978-033-3353-356.

- ELKIN, J. Children as Readers. In: BUTLER, C. (ed.) *Teaching Children's Fiction*. New York: Palgrave Macmillan, 2006, s. 152-171. ISBN 978-140-3944-955.
- ELLIS, G. and BREWSTER, J. *Tell it Again!* 2nd ed. London: Penguin Books, 2002. ISBN 978-058-2447-745.
- ELLIS, G. and BREWSTER, J. *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin Books, 1991. ISBN 01-408-1016-1.
- ENEVER, J. Why Use Stories. British Council Seminar on TEYL. 1999, mimeo, s. 1-2.
- FENCLOVÁ, M. Některé důsledky raného učení cizím jazykům. *Cizí jazyky*. 2004/2005, roč. 48, č. 2, s. 40-42. ISSN 1210-0811
- FREEMANTLE, S. The Power of the Picture Book. In: PINSENT, P. (ed.). *The Power of the Page*. London: David Fulton Publishers, 1993, s. 6–14. ISBN 18-534-6234-9.
- GARVIE, E. Teaching English through Story. In: KENNEDY, C. and JARVIS, J. (eds.) *Ideas and Issues in Primary ELT*. Walton-on-Thames: Nelson, 1991, s. 56-64. ISBN 01-755-6265-2.
- GARVIE, E. Using Story in Training Sessions. *Jet Magazine*. 1993, 9(3), p. 23. ISSN 0021-5996.
- GEBHARTOVÁ, V. *Literatura pro děti s ukázkami textů*. Praha: SPN, 1987.
- HOLEJŠOVSKÁ-GENČIOVÁ, M. *Literatura pro děti a mládež: (ve srovnávacím žánrovém pohledu)*. Praha: SPN, 1984.
- HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman, 1992. ISBN 05-820-7109-7.
- HAMAN, A. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991. ISBN 80-202-0281-1.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 2001. ISBN 05-824-0385-5.
- HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP, 2000. ISBN 01-944-2172-4.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- HOWATT, A.P.R., WIDDOWSON, H.G. *A History of ELT*. Oxford: OUP, 2004. ISBN 01-944-2185-6.
- HRABÁK, J. *Úvod do studia literatury*. Praha: SPN, 1977.
- HŘÍBKOVÁ, R. Umělecký text ve výuce cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1999/2000, roč. 43, č. 3, s. 80-82. ISSN 1210-0811.

- HUNT, P. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: OUP, 2009. ISBN 01-928-9243-6.
- HUTCHINSON, T. *Project 1* (učebnice angličtiny). 3. vydání. Oxford: OUP, 2010. ISBN 978-0-19-476414-8.
- HUTCHINSON, T. *Project 2* (učebnice angličtiny). 3. vydání. Oxford: OUP, 2010. ISBN 978-0-19-476415-5.
- HUTCHINSON, T. *Project 3* (učebnice angličtiny). 3. vydání. Oxford: OUP, 2011.
- HUTCHINSON, T. *Project 4* (učebnice angličtiny). 3. vydání. Oxford: OUP, 2012.
- HUTCHINSON, T. *Project 5* (učebnice angličtiny). 3. vydání. Oxford: OUP, 2012.
- HUTCHINSON, T., GAULT, J. *Project 2* (Teacher's book). 3. vydání. Oxford: OUP, 2010. ISBN 978-0-19-476307-3.
- HUTCHINSON, T., GAULT, J. *Project 3* (Teacher's book). 3. vydání. Oxford: OUP, 2011. ISBN 978-0-19-476312-7.
- HUTCHINSON, T., GAULT, J. *Project 4* (Teacher's book). 3. vydání. Oxford: OUP, 2012. ISBN 978-0-19-476317-2.
- HUTCHINSON, T., GAULT, J. *Project 5* (Teacher's book). 3. vydání. Oxford: OUP, 2012. ISBN 978-0-19-476322-6.
- HYHLÍK, F. *Četba a její vliv na utváření osobnosti: (psychologie čtenáře)*. Praha: SPN, 1958.
- CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971.
- CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- CHALOUPKA, O., NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I*. Praha: Albatros, 1973.
- CHALOUPKA, O., NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha: Albatros, 1976.
- CHALOUPKA, O., NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Praha: Albatros, 1979.
- CHEN, M-L., SQUIRES, D. Using Literature for Children and Adolescents for Intermediate Language Acquisition. *TESOL Journal*. 2011, 2(3), s. 312 – 329. ISSN 1949-3533
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R. *Moderní výuka cizích jazyků*. Praha: APRA, 1993.
- CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.

- ISER, W. *Teorie literatury. Aktuální perspektiva*. Brno – Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2004. ISBN 80-85778-40-8.
- KARÁSKOVÁ, M., ŠÁDEK, J. *Start with Click New 1*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-571-3.
- KARÁSKOVÁ, M., ŠÁDEK, J. *Start with Click New 2*. Plzeň: Fraus, 2007-2008. ISBN 978-80-7238-574-4.
- KARÁSKOVÁ, M., ŠÁDEK, J. *Start with Click New 3*. Plzeň: Fraus, 2007-2008. ISBN 978-80-7238-577-5.
- KRASHEN, S. D. *The Power of Reading. Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004. ISBN 15-915-8169-9.
- KRASHEN, S. Free Reading: Still a Great Idea. In: BLAND, J., LÜTGE, C. (eds.), *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury, 2013, s. 15-23. ISBN 978-1-4411-8352-1.
- KUHIWCZAK, P. Enchantment in the Classroom: Children's Literature as a Teaching Aid. In: RIXON, S. (ed.) *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. Harlow: Longman, 1999, s. 43-54. ISBN 05-824-2082-2.
- KYLOUŠKOVÁ, H. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2.
- KYLOUŠKOVÁ, H. Literární komunikace ve výuce cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2009/2010, roč. 53, č. 3, s. 85-88. ISSN 1210-0811.
- KYLOUŠKOVÁ, H. Literární text ve výuce cizím jazykům – metodické postupy. *Cizí jazyky*. 2004/2005, roč. 48, č. 4, s. 130-132. ISSN 1210-0811.
- LARSEN-FREEMAN, D., ANDERSON, M. *Techniques & Principles in Language Teaching*. 3rd edition. Oxford: OUP, 2011. ISBN 01-943-5574-8.
- LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. New York: CUP, 2010. ISBN 05-214-0651-X.
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N.: *How Languages Are Learned*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 01-944-2224-0.
- MACHOVÁ, P., PIŠTORA, M., VRAŠTILOVÁ, O. *Towards Excellency: Facing the Challenges of Modern ELT*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-344-4.
- MACHURA, L. Using Literature in Language Teaching. In: BRUMFIT, C., MOON, J. and TONGUE, R. (eds.) *Teaching English to Children*. Harlow: Nelson, 1994, s. 67-80. ISBN 01-755-6889-8.

- MÁNEK, B., SLAYTON, R., MACHOVÁ, P. (eds.). *Children's Literature in English at the Turn of the Millennium. (Selected Papers and Workshops from the First and Second International Biennial Conferences on Children's Literature in English)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-940-7.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATTERSON, E. (ed.) *This Little Puffin...* London: Penguin, 1991. ISBN 01-403-4048-3.
- MAYBIN, J., MERCER, N. and STIERER, B. 'Scaffolding' Learning in the Classroom. In: NORMAN, K. (ed.) *The Work of the National Oracy Project*. London: Hodder and Stoughton, 1992, s. 186-195. ISBN 03-405-7312-0.
- MCKAY, S. L. Literature as Content for ESL/EFL. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle, 2001, s.319-332. ISBN 11-113-5169-4.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: PdF Ostravské Univerzity, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., HYPLOVÁ, J. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. Stupně ZŠ*. Ostrava: PdF Ostravské Univerzity, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.
- MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan, 2000. ISBN 31-900-2711-0.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Methodology for TEFL Teachers*. Praha: SPN, 1988.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. Seminář PGS DAJ, 8. 11. 2006.
- NIKOLAJEVA, M. Word and Picture. In: BUTLER, C. (ed.) *Teaching Children's Fiction*. New York: Palgrave, 2006, s. 106-151. ISBN 978-140-3944-955.
- NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall, 1991. ISBN 01-352-1469-6.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. New York, NY: Cambridge University Press, 1994. ISBN 05-214-2968-4.
- NUNAN, D. Syllabus Design. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle, 2001, s.55-65, ISBN 11-113-5169-4.
- NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills In a Foreign Language*. Oxford: Macmillan 2005. ISBN 1405080051.
- PARKER, R. and R. Real Reading Needs Real Books. In: BRUMFIT, C., MOON, J.

- and TONGUE, R. (eds.) *Teaching English to Children*. Harlow: Nelson, 1994, s. 178-190. ISBN 01-755-6889-8.
- PEPRNÍK, J., NANGONOVÁ, S., SPARLING, D. *Angličtina pro jazykové školy III*. Praha: SPN 1984.
- PEPRNÍK, J., NANGONOVÁ, S., SPARLING, D. *Angličtina pro jazykové školy IV*. Praha: SPN 1988.
- PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: MME, 2009. ISBN 978-80-239-9284-7.
- PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-01-944-2207-9.
- PHILLIPS, S. *Young Learners*. Oxford: OUP, 1993. ISBN 01-943-7195-6.
- PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RUDD, D. The Development of Children's Literature. In: RUDD, D. (ed.) *The Routledge Companion to Children's Literature*. Routledge, 2010, s. 3-13. ISBN 978-0-415-47271-5.
- SCOTT, W. and YTREBERG, L. *Teaching English to Children*. New York: Longman, 1994. ISBN 05-827-4606-X.
- SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan, 2006. ISBN 31-901-2576-7.
- SHIPTON, P. *Chit Chat 1* (Class Book). Oxford: OUP, 2002. ISBN 9780194378260.
- SHIPTON, P. *Chit Chat 2* (Class Book). Oxford: OUP, 2002. ISBN 9780194378352.
- SHIN, J. K. Teaching Young Learners in English as a Second/Foreign Language Settings. In: CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. M., SNOW, M. A. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle, 2014, s. 550-567.
- SKOPEČKOVÁ, E. *Literární text ve výuce anglického jazyka. Specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*. Oxford: OUP, 1983. ISBN 01-943-7065-8.

- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- TANDLICOVÁ, E. *Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. ISBN 80-08-00596-3.
- The 1,000 Page Storybook*. London: Octopus Books Limited, 1983. ISBN 978-070-6418-682.
- The World Book Encyclopedia 12*. Chicago: World Book Inc., 1989. ISBN 07-166-1289-5.
- TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: PdF JU, 1992. ISBN 80-7040-055-2.
- TONGUE, R. English as a Foreign Language at Primary Level: the Search for Content. In: BRUMFIT, C., MOON, J. and TONGUE, R. (eds.) *Teaching English to Children*. Nelson, 1994, s. 109-114.
- TOWNSEND, J.R. *Written for Children. An Outline of English-Language Children's Literature*. Lanham, MD: Scarecrow Press, 1996. ISBN 978-0-8108-3117-9.
- UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2003. ISBN 31-253-3329-6.
- VALE, D. and FEUNTEUN, A. *Teaching Children English*. Cambridge: CUP, 1995. ISBN 31-253-3161-7.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN 80-85866-07-2.
- VLAŠÍN, Š. (red.): *Slovník literární teorie*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.
- VRAŠTILOVÁ, O. *How Is Children's Literature Used in Lower-Primary Classes (within the context of the town of Hradec Králové)?* Nепublikovaná diplomová práce pro Moray House Institute of Education, University of Edinburgh, 2002.
- WAJNRYB, R. *Stories. Narrative activities in the language classroom*. Cambridge: CUP, 2003. ISBN 978-0-521-00160-1.
- WALLACE, C. *Critical Reading in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. ISBN 14-039-9339-4.
- WALLACE, C. *Reading*. Oxford: OUP 1992. ISBN 01-943-7130-1.
- WALSH, M. Story and the Development of Children's Language and Literacy. In: PINSENT, P. (ed.) *The Power of the Page*. London: David Fulton Publishers, 1993, pp. 126- 138.
- WALSH, S. The Multi-layered Picture Book. In: PINSENT, P. (ed.) *The Power of the Page*. London: David Fulton Publishers, 1993, s. 15-22.

- WRIGHT, A. *Storytelling with Children*. Oxford: OUP, 1995. ISBN 01-943-7202-2.
- WRIGHT, A. Why Use Stories in the Primary Class? *Jet Magazine*. 1993, 9 (3), s. 8-9. ISSN 0021-5996.
- WILLIAMS, M. and BURDEN, B. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1997. ISBN 05-214-9880-5.
- ZÁBOJOVÁ, E., PEPRNÍK, J., NANGONOVÁ, S. *Angličtina pro jazykové školy I*. Praha: SPN, 1981.
- ZÁBOJOVÁ, E., PEPRNÍK, J., NANGONOVÁ, S. *Angličtina pro jazykové školy II*. Praha: SPN, 1982.
- ZIMA, P. V. *Literární estetika*. Olomouc: Votobia, 1998. ISBN 80-7198-329-2.

Elektronické zdroje:

An Experiment in Criticism. *Wikipedia, the free encyclopedia* [online]. 2014 [cit. 2013-10-23]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/An_Experiment_in_Criticism

BARFIE Project [online]. 2013 [cit. 2013-07-11]. Dostupné z: <http://www.ncrcl.ac.uk/epbc/EN/index.asp>

Bloomova taxonomie. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2011 [cit. 2013-08-06]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

Critical Thinking: *Steven D. Schafersman* [online]. 2007 [cit. 2007-07-10]. Dostupné z: <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. *Česká školní inspekce ČR* [online]. 2010 [cit. 2012-01-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Ucitele-a-skoly/Ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazde>

Dokumenty. *MŠMT ČR* [online]. 2013 [cit. 2013-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/dokumenty-2>

Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu. *Výzkumný ústav pedagogický* [online]. 2013 [cit. 2013-08-08]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp->

content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf

DUNN, O., Visual Literacy. *Realbook News for adults helping children learn English as a foreign language or additional language*. November 1999, Issue 6, p. 3 [online]. 1998 [cit. 1998-02-28]. Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/real-books>

EU peníze základním školám. *MŠMT ČR* [online]. 2010 [cit. 2013-07-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/eu-penize-zakladnim-skolam>

Introduction to the World of Children's Literature [online]. 2013 [cit. 2013-10-23]. Dostupné z: <https://www.email.cz/download/i/eINsgccHn2XpF-eWkYz2J5wtQ6Phg64aD2aajqFrliUUn-T0pAysFgLxRPsOfVCHKwlcExc/Introduction%20to%20the%20World%20of%20Children%20B4s%20Literature.pdf>

Je stanoven počet dětí ve třídách v jednotlivých typech škol?. *Česká školní inspekce ČR* [online]. 2013 [cit. 2013-06-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Rodice/Na-co-se-castopate/Je-stanoven-pocet-deti--ve-tridach-v-jednotlivych>

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005 [cit. 2014-02-24]. ISBN 80-870-0003-X. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf

Kritické listy 1, 2. [online]. 2000 [cit. 2014-02-25]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM

MAŠKOVÁ, I. Jazykové vzdělávání a Evropská unie. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2004 [cit. 2014-02-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/73/JAZYKOVE-VZDELAVANI-A-EVROPSKA-UNIE.html/>

Národní plán výuky cizích jazyků. *MŠMT ČR* [online]. 2005 [cit. 2013-08-15]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

NĚMEČKOVÁ, J., BROMOVÁ, R. Kritické čtení - inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti v hodinách anglického jazyka I. - teoretický úvod. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2013 [cit. 2013-08-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/16695/KRITICKE-CTENI---INSPIRACE-PRO-ROZVOJ-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-V-HODINACH-ANGLICKEHO-JAZYKA-I---TEORETICKY-UVOD.html/>

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2014-02-24]. ISBN 978-802-1106-086. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

PISA 2009. Koncepční rámec čtenářské gramotnosti. *Česká školní inspekce ČR* [online]. 2009 [cit. 2014-01-05]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/8ef6870b-4eea-461c-abae-84255d025d02>

Programme for International Student Assessment. *Wikipedia, the free encyclopedia* [online]. 2014 [cit. 2014-02-24]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Programme_for_International_Student_Assessment

Programová nabídka NIDV [online]. 2013 [cit. 2013-09-23]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/programova-nabidka/pn.ep/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2013-08-08]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Rámcové vzdělávací programy. *MŠMT ČR* [online]. 2013-2014 [cit. 2014-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

RVP ZV - úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2013-08-13]. Dostupné z: <http://nuv.cz/file/213>

Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *MŠMT ČR* [online]. 2001 [cit. 2013-08-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc/>

RICHTER, V. Co se nejvíc půjčuje v knihovnách: Vondruška, Harrod-Eaglesová, Viewegh, Coelho. *Mediář.cz* [online]. 2013 [cit. 2013-12-04]. Dostupné z: <http://www.mediar.cz/co-se-nejvic-pujcuje-v-knihovnach-vondruska-harrod-eaglesova-viewegh-coelho/>

SHANK, P. ELearning Guild Research: Reconsidering Bloom's Taxonomy (Old AND New). *Learning Solutions Magazine* [online]. 2013 [cit. 2013-08-06]. Dostupné z: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/1105/>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. *MŠMT ČR* [online]. 2014 [cit. 2014-02-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Teaching Grammar. *Michael Swan. ETL Applied Linguistics* [online]. 2008 [cit. 2013-05-10]. Dostupné z: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>

Výroční zprávy. *Knihovna města Hradce Králové* [online]. 2012 [cit. 2013-12-04]. Dostupné z: <http://www.knihovnahk.cz/pro-media/o-knihovne/vyrocnizpravy>

WHITCROFT, L. Čtenářské strategie - 1. díl - Co jsou čtenářské strategie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2012-01-23]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

Zákon č. 563/2004 Sb. [online]. 2012 [cit. 2014-01-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Dotazník učitelům s průvodním dopisem	171
Příloha 2 – Dotazník studentům učitelství	173
Příloha 3 – Syllabus předmětu Dětská literatura – TUL	174
Příloha 4 – Syllabus předmětu Dětská literatura – UPce	176
Příloha 5 – Syllabus předmětu Jazyk a dětská literatura (ZS1) – UHK	178
Příloha 6 – Syllabus předmětu Speciální seminář z dětské literatury – UHK	179
Příloha 7 – Syllabus předmětu speciální seminář z dětské literatury (5ti leté Mgr. studium) – UHK	181
Příloha 8 – <i>The Gruffalo</i> – text 1. část	182
Příloha 9 – <i>The Gruffalo</i> - text 2. část	185
Příloha 10 – <i>The Gruffalo</i> – writing task	187
Příloha 11 – <i>The Gruffalo</i> – sken obrázků z knihy	188
Příloha 12 – R. Dahl: <i>Going Solo</i> – text a slovníček	189
Příloha 13 - R. Dahl: <i>Going Solo</i> – úkoly k textu	191
Příloha 14 - R. Dahl: <i>Going Solo</i> – poznámky pro učitele	193
Příloha 15 – R. Dahl: <i>The Great Mouse Plot 1</i> – text a úkoly	196
Příloha 16 - R. Dahl: <i>The Great Mouse Plot 1</i> – poznámky pro učitele	198
Příloha 17 - R. Dahl: <i>The Great Mouse Plot 2</i> – text a úkoly	201
Příloha 18 - R. Dahl: <i>The Great Mouse Plot 2</i> – poznámky pro učitele	204
Příloha 19 – Úplný hospitační záznam z výuky s lit. textem – ZŠ Úprkova	208
Příloha 20 - Úplný hospitační záznam z výuky s lit. textem – ZŠ Jiráskovo náměstí	217
Příloha 21 – Relevantní část nestrukturovaného rozhovoru po 2. hospitaci	231
Příloha 22 – Materiál z hodiny – ZŠ Úprkova + úkoly	234
Příloha 23 – Materiál z hodiny – ZŠ Jiráskovo náměstí	236

PŘÍLOHA 1

V Hradci Králové 4. 6. 2012

Vážená kolegyně, vážený kolego,

Obracím se na Vás s prosbou o laskavé vyplnění přiloženého dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro výzkumnou část disertační práce s názvem Potenciál dětské literatury a možnosti jeho využití při výuce angličtiny na základní škole.

Cílem praktické části této disertační práce je nastínit situaci v oblasti používání dětské literatury na obou stupních základních škol Královéhradeckého kraje. Součástí práce budou v příštím školním roce i **praktické pracovní listy** vycházející z dětské literatury, které Vám mohu v případě zájmu zaslat **na oplátku** za vyplnění dotazníku.

Vyplněné dotazníky pošlete prosím **do 27. 6. 2012** na tuto e-mailovou adresu: O.Vrastilova@seznam.cz.

Dotazníky budou vyhodnocovány striktně anonymně.

Předem Vám děkuji za Vaše odpovědi a Váš čas v tak hektické době konce školního roku a přeji klidné letní prázdniny.

Olga Vraštilová

ANONYMNÍ

Dotazník pro praktickou a výzkumnou část disertační práce s názvem *Potenciál dětské literatury a možnosti jeho využití při výuce angličtiny na základní škole*

ŠKOLA:

1. Naše škola má cca _____ žáků/studentů
2. Naše obec/město (v níž se škola nachází) má cca _____ obyvatel
3. Naše škola má cca _____ všech učitelů
4. Z toho je angličtinářů _____
5. Kvalifikovaných _____ /nekvalifikovaných _____
6. AJ se u nás učí od _____ ročníku povinně
7. AJ se u nás učí jako volitelný předmět/kroužek od _____ ročníku
8. K výuce AJ jsou používány tyto učebnice (prosím o co nejpřesnější nastín učebnic/řad učebnic pro celou školu, tj. od 1. stupně až do 9. třídy): _____

9. Naše škola **disponuje/nedisponuje** školní knihovnou
10. V knihovně **máme/nemáme** anglické tituly (jaké - příklad) _____

11. Naše třídy **mají/nemají** koutek/nástěnku pro AJ (plakáty, knížky, atd.)

DĚTSKÁ LITERATURA:

12. Pod pojmem autentická dětská literatura rozumím: _____

13. Adaptované/upravované/zkrácené knihy považuji za autentickou literaturu: **ano/ne**
14. Literatura nad rámec anglických učebnic se v naší škole **používá/nepoužívá** (např. individuální četba, společná četba, doplňková četba – na jejich základě je pak např. zpracován společný/skupinový projekt)
15. Literaturu nad rámec učebnic v hodinách AJ (v mých třídách): **používat/nepoužívat**
16. Použití literatury v hodinách AJ **považuji/nepovažuji** za užitečné a proč: _____

17. Potenciální překážky v práci s literaturou v hodinách AJ, kde učím: _____

18. Jakékoli Vaše osobní postřehy a komentáře k dané problematice, které nebyly v dotazníku zmíněny: _____

JÁ – UČITEL/KA:

19. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání/obor _____
20. Délka Vaší učitelské praxe (bez ohledu na výuku AJ) _____
21. Délka Vaší praxe ve výuce AJ na ZŠ _____
22. Učím na _____ stupni ZŠ

Informace získané z tohoto dotazníku budou využity pro účely disertační práce. Děkuji Vám za Váš čas.
Olga Vraštilová, Katedra anglického jazyka a literatury, PdF UHK; O.Vrastilova@seznam.cz

PŘÍLOHA 2

Short Questionnaire for Dissertation Thesis Research

1. I am: a) a student of _____, _____ yr of study
b) a teacher of _____, at _____
2. Children's literature is: _____
3. In my opinion children's literature **can/cannot** be a useful tool in teaching English as a second/foreign/subsequent language to school children.
4. Why (not)?
5. Reading literacy of school children deteriorates. - **Yes/No**. Please give reasons for your answer.
6. What is/was your favorite children's literature author/book?

Thank you for your time.
Olga Vraštilová

PŘÍLOHA 3

KAJ → FP TU v Liberci, 1. ročník Mgr., ZS 2012/2013 (studijní obor anglický jazyk)

DĚTSKÁ LITERATURA (DELNE – povinný), 1+1zp, 2 kredity – syllabus

Aims: The course aims to familiarize students with the rich territory of children's literature in English and provide them with the theoretical framework and practical skills necessary for the analysis of fairy tales and myths. In addition, it provides some insight into the possibilities of using children's literature in the EFL classroom.

Course Outline:

Lecture:

1. The child – a historical perspective. Charles Perrault, Lady d'Aulnoy, Madame de Beaumont (the ladies of story telling). Early Modernity – the big change.
2. The Enlightenment: Mary Wollstonecraft, Sarah Fielding; Robinson Crusoe, Gulliver
3. Romanticism: William Blake – The Black Sweeper. Victorianism: Charles Kingsley (Water Babies), Charles Dickens, J.M. Barrie – Peter Pan; John Ruskin.
4. Victorianism: Christina Rossetti, Lewis Carroll, Edith Nesbit, Kenneth Grahaeme
5. The 20th Century: Frances Hodgson Burnett - Secret Garden, Little Lord Fauntleroy; A. A. Milne – Winnie-the-Pooh; P.L. Travers - Mary Poppins
6. Children's literature in communist countries. Children's literature in post-colonial areas. Cartoons. J.K. Rowling, Roald Dahl.
7. What is children's literature? Case Study: Hanif Kureishi: Ladybirds for Lunch.

Seminar:

1. Overview of **Terms, Genres and Categories**; Children's Literature in **EFL Classes I**
2. Children's Literature in **EFL Classes II**; Introduction to **Analysis I**: V. I. Propp, *The Morphology of the Folktale* – discussing the model
3. Introduction to **Analysis II**: Putting It into Practice: J. R. R. Tolkien, "Farmer Giles of Ham"
4. Introduction to **Analysis III**: Joseph Campbell, *The Hero with a Thousand Faces* – discussing the model
5. Introduction to **Analysis IV**: Putting It into Practice: Maurice Maeterlinck, *The Bluebird*
6. Introduction to **Analysis V**: Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment* – discussing the model
7. Introduction to **Analysis VI**: Putting It into Practice: "Little Red Riding Hood"

Requirements:

Students must satisfy the requirements of both the lecture and the seminar to get credit.

Lecture requirements: maximum one absence (except cases of illness proven by adequate medical documents); 3 announced quizzes. Students must get, at least, an average 7^{242} out of possible 10 in order to pass.

Seminar requirements: maximum one absence (except documented cases of illness); preparing presentations; participating in in-class discussions and analyses; handing-in a seminar paper (7 pages, double-spaced, Chicago-style).

Compulsory Reading (Lecture):

Mary Wollstonecraft: a story

²⁴² For instance, the student can get 6 in the first quizz, 7 in the second, and 8 in the third. The average is 7. The student will get the credit.

William Blake – The Black Sweeper
Roald Dahl – a tale
Hanif Kureishi – Ladybirds for Lunch.

Compulsory Reading (Seminar):

Bettelheim, Bruno. *The Uses of Enchantment*.
Campbell, Joseph. *The Hero With a Thousand Faces*.
Maeterlinck, Maurice. *The Bluebird*.
Propp, V. I. *The Morphology of the Folktale*.
Tolkien, J. R. R. "Farmer Giles of Ham."

Recommended Reading:

Anderson, Nancy (2006). *Elementary Children's Literature*. Boston: Pearson Education. ISBN 0205452299.
Chapleau, Sebastien (2004). *New Voices in Children's Literature Criticism*. Lichfield: Pied Piper Publishing. ISBN 9780954638443.
Huck, Charlotte (2001). *Children's Literature in the Elementary School, 7th ed.*. New York: McGraw-Hill. ISBN 0072322284.
Hunt, Peter (1991). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Blackwell. ISBN 0631162313.
Hunt, Peter (1996). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge. ISBN 0415088569.
Lesnik-Oberstein, Karin (1996). "Defining Children's Literature and Childhood". In Hunt, Peter (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge. pp. 17–31. ISBN 0415088569.
Lesnik-Oberstein, Karin (1994). *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Clarendon Press. ISBN 0198119984.
Lesnik-Oberstein, Karin (2004). *Children's Literature: New Approaches*. Basingstoke: Palgrave. ISBN 1403917388.
Rose, Jacqueline (1993, orig. pub. 1984). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. ISBN 0812214358.
Wolf, Shelby (2010). *Handbook of Research in Children's and Young Adult Literature*. Cambridge: Routledge. ISBN 9780415965064.

PŘÍLOHA 4

Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky

Popis předmětu

Zkratka předmětu:	CAA/DELIT	Strana:	1 / 2
Název předmětu:	Dětská literatura		
Akademický rok:	2012/2013	Tisknuto	30.04.2013 22:37
Pracoviště / Zkratka	CAA / DELIT	Akademický rok	2012/2013
Název	Dětská literatura	Způsob zakončení	Zkouška
Akreditováno/Kredit	Ano, 5 Kred.	Forma zkoušky	Kombinovaná
Rozsah hodin	Přednáška 1 [HOD/TYD] Seminář 2 [HOD/TYD]	Zápočet před	NE
Obs/max	Statut A Statut B Statut C	Počítán do průměru	ANO
Letní semestr	0 / - 0 / - 0 / -		nestanoveno
Zimní semestr	18 / 19 0 / 0 0 / 1	Opakovaný zápis	NE
Vyučovací jazyk	Angličtina	Vyučovaný semestr	Zimní semestr
Nahrazovaný			
Vyloučené předměty			
Doporučené předchozí předměty			

Cíle předmětu (anotace):

Cílem předmětu je seznámit studenty s britskou a americkou literaturou pro děti a mládež. Dětská literatura je v přednáškách nahlížena z hlediska teorie, historického vývoje, recepce v českém prostředí i z hlediska metodiky práce ve třídě. Semináře se zaměřují na práci s konkrétními texty z dětské literatury, na textovou analýzu těchto textů a také na didaktické možnosti využití při ELT.

Požadavky na studenta

Účast na seminářích je povinná. Student je povinen mít ústní seminární prezentaci. Zkouška je písemnou formou.

Obsah

The concept of childhood and readings for children.
Development of children's literature.
Genres of children's literature.
Poetry, nursery rhymes, limericks, riddles.
Fables, legends, folk tales.
The fairy tale.
Adventure stories, tall tale, dime novels.
Domestic tale.
Picture books.
Young adult literature.
Using children's literature in ELT classroom.

Předpoklady - další informace k podmíněnosti studia předmětu

Získané způsobilosti

Studenti jednak získají vědomosti o literatuře pro věkovou skupinu žáků, se kterými budou pracovat ve třídě, tedy získají přehled o literárním materiálu vhodném pro využití ve výuce cizího jazyka a zároveň prohloubí své schopnosti využívat těchto textů při výuce.

Garanti a vyučující

- **Garanti:** Mgr. Šárka Bubíková, Ph.D., Mgr. Petra Smažilová
- **Přednášející:** Mgr. Šárka Bubíková, Ph.D.
- **Vede seminář:** Mgr. Šárka Bubíková, Ph.D., Mgr. Petra Smažilová

Literatura

- **Doporučená:** HUNT, P. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-289243-6.
- **Doporučená:** MATHEWS, R. *Fantasy: The Liberation of Imagination*. New York: Routledge, 2002. ISBN 0-415-93890-2.
- **Doporučená:** SILVEY, A. (ed.). *The Essential Guide to Children's Books and Their Creators*. Boston, New York: Houghton Mifflin Co., 2002. ISBN 0-618-19082-1.
- **Doporučená:** CARPENTER, H.; PRICHARD, M. *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1987. ISBN 0-19-211582-0.

Vyučovací metody

Monologická (výklad, přednáška, instruktáž)
 Dialogická (diskuze, rozhovor, brainstorming)
 Metody práce s textem (učebnicí, knihou)
 Návčik dovedností

Hodnotící metody

Písemná zkouška
 Rozbor produktů pracovní činnosti studenta

Předmět je zařazen do studijních programů:

Studijní program	Typ stud.	Forma	Obor	Etapa	V.st.pl.	Rok	Blok	Statu	D.roč.	D.
Učitelství pro základní školy	Navazující	Prezenční	English Language Teacher Education	1	2012	2012	Povinné předměty	A	1	ZS
Učitelství pro základní školy	Navazující	Prezenční	Učitelství anglického jazyka	1	2012	2012	Povinné předměty	A	1	ZS

PŘÍLOHA 5

Univezita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury

DELITFM - Jazyk a dětská literatura

Kreditové hodnocení předmětu	3
Volně volitelný předmět	ne
Garant předmětu	Mánek Bohuslav
Garantující katedra	KAJL - Katedra anglického jazyka a literatury
Způsob ukončení předmětu	z - zápočet
Forma zkoušky	- - -
Rozsah výuky předmětu pro formu studia	P - přednáška 1 hod. týdně - P - prezenční S - seminář 1 hod. týdně - P - prezenční
Prerekvizity	JAZKUFM1 Jazyk a kultura
Kontraindikace	Předmět nemá kontraindikace
Je prerekvizitou	Předmět není prerekvizitou jiného předmětu
Anotace předmětu	Přehled vývoje a charakteristika hlavních žánrů a tvůrců literatury pro děti a mládež v anglicky mluvících zemích od počátku do současnosti s důrazem na žánry, autory a díla od poloviny 19. století. Je probíráno také možné využití této literatury při výuce jazyka ve škole.
Cíle předmětu a charakteristika získaných dovedností	Kurs poskytuje přehled vývoje a charakteristiku hlavních žánrů a tvůrců literatury pro děti a mládež v anglicky mluvících zemích od počátku do současnosti s důrazem na žánry, autory a díla od poloviny 19. století. Absolvent by se měl orientovat v této literatuře také s ohledem na využití při výuce jazyka ve škole.
Osnova předmětu ve vztahu k časovému rozvrhu výuky	1. Žánry literatury pro děti a mládež. 2. Folklórní žánry. 3. Poezie pro děti. 4.-5. Pohádka. 6. Dobrodružná literatura. 7. Životopisná literatura. 8. Historická próza. 9. Vědeckofantastická literatura. 10.-11. Přehled vývoje dětské literatury v Británii. 12. Přehled vývoje dětské literatury v USA. 13. Přehled vývoje dětské literatury v ostatních anglicky mluvících zemích. 14. České překlady anglické literatury pro děti a mládež, výzkum literatury pro děti a mládež, využití při výuce.
Literatura, na níž je předmět vystavěn	Hunt, P.: An Introduction to Children's Literature, OUP 1994. Carpenter, H. - Prichard M.: The Oxford Companion to Children's Literature, OUP 1984. Genčiová, M.: Literatura pro děti a mládež, Albatros, Praha 1984.
Literatura doporučená studentům	Townsend, J. R.: Written for Children. 6th ed. The Bodley Head, London 1995. Šmahelová, H.: Návraty a proměny. Albatros, Praha 1989. Černoušek, M.: Děti a svět pohádek. Albatros, Praha 1990. Hunt, Peter: Literature for children: Contemporary Criticism, Routledge, London 1992. Sadler, G. E. (ed.): Teaching Children's Literature. The Modern Language Association of America. New York 1992.
Způsob a pravidla výsledné klasifikace předmětu	Podmínkou udělení zápočtu je 75 % účast na seminářích, stručný test a zpracování krátké práce (3-4 strany) o přečtené anglické knize pro děti a jejím autorovi.

PŘÍLOHA 6

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury

AJSPDLT - Speciální seminář z dětské literatury

Kreditové hodnocení předmětu	1
Volně volitelný předmět	ne
Garant předmětu	Ráčková Patricia
Garantující katedra	KAJL - Katedra anglického jazyka a literatury
Způsob ukončení předmětu	z - zápočet
Forma zkoušky	- - -
Rozsah výuky předmětu pro formu studia	S - seminář 1 hod. týdně - P - prezenční
Prerekvizity	Předmět nemá prerekvizity
Kontraindikace	Předmět nemá kontraindikace
Je prerekvizitou	Předmět není prerekvizitou jiného předmětu
Anotace předmětu	Předmět navazuje na poznatky studentů z oblasti anglicky psané dětské literatury, jež získali v povinných kursech literatury. Obsah výuky navazuje na zájmy a potřeby studentů, které jsou zjištěny v úvodní hodině. Kurs má prohloubit jejich znalosti v dané oblasti a inspirovat je pro případné působení ve třídě. Během semestru každý student rovněž vypracuje vlastní projekt z libovolného okruhu anglicky psané dětské literatury, jeho výsledky ústně prezentuje v semináři. Výuka probíhá v angličtině.
Cíle předmětu a charakteristika získaných dovedností	Cílem předmětu je prohloubit znalosti studentů z dosavadního studia anglicky psané dětské literatury a poskytnout jim další orientaci ve využití těchto znalostí při výuce angličtiny. Absolventi kursu získají přehled o nejznámějších oblastech anglické a americké dětské literatury, který jim poskytne zázemí pro zařazení literatury do hodin anglického jazyka, a to od říkanek a pohádek pro nejmladší žáky až po dobrodružný žánr a současný román pro mládež. Při prezentaci výsledků svého projektu se student učí práci se skupinou posluchačů a reagování na otázky v diskusi.
Osnova předmětu ve vztahu k časovému rozvrhu výuky	<ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod, diskuse o sylabu, výběr témat pro následující hodiny. 2. Tradice a tajemství: Keltské legendy: velšské (Mabinogi) a irské (Feniánský a Ulsterský okruh), Artušova smrt a další reflexe keltské mytologie v anglické literatuře 3. Odvaha a dobrodružství: dobrodružný román (Defoe, Scott, Stevenson, Marryat). 4. R.Kipling: Knihy džunglí, dobrodružné romány a povídky, poezie. 5. V říši divů: L.Carroll, J.R.R.Tolkien, C.S.Lewis 6. Kouzelné kraje: Milnův Medvídek Pú, Ransomovy Vlaštovky a Amazonky, Peter Pan J.M.Barrieho, B.Potter, K.Grahame 7. Rým a rytmus: dětské verše (E.Lear, W.de la Mare, I.Seraillier, M.Rosen, nonsense verse, limeriky, hádanky) 8. Pohádka: tradiční lidové pohádky a jejich moderní verze, umělé pohádky (O.Wilde) 9. Dobrodružství v Novém světě: Cooper, Poe, Twain, westernový příběh) 10. Námořník na koni: J.London (biografie, romány a povídky) 11. Studna života: od transcendentalismu k E.T.Setonovi (Woodcraft, indiánské legendy a tradice, souvislosti se současným hnutím za ochranu životního prostředí) 12. Současná dětská literatura: R.Dahl, A.Chambers, M.Rosen, M.Sendak, A.Lobel aj. 13. Využití dramatických aktivit při výuce angličtiny 14. Shrnutí látky, diskuse
Literatura, na níž je předmět vystavěn	TOWNSEND, John Rowe. Written for Children. London: The Bodley Head, 1998. HUNT, P. An Introduction to Children's Literature. OUP, 1994. THORNLEY, G.C., ROBERTS, G. An Outline of English Literature. Longman, 1991. HIGHP. B. An Outline of American Literature. Longman, 1991.
Literatura doporučená studentům	BRUMFIT, C.J., CARTER, R.A. Liter. and Language Teaching. Oxford Univ. Press, 1987. FISHER, M. Classics for Children and Young People. Lockwood: Thimble Press, 1986. ELLIS, G., MCRAE, J. Extensive Reading Handbook. Penguin Books, 1991. HUNT, P. Ed. Children's Literature. London: Routledge, 1993. HUNT, P. Ed. Literature for Children, Contemporary criticism. London:

	<p>Routledge, 1992. CHESTER, T.R. Children's Books Research. Lockwood: Thimble Press, 1989. LAZAR, G. Liter. and Language Teaching . Cambridge Univ. Press, 1993. CARTER, R., LONG, M.N. The Web of Words. Cambridge Univ. Press, 1987.</p>
Způsob a pravidla výsledné klasifikace předmětu	<p>Podmínky udělení zápočtu: Aktivní účast na nejméně 75 % seminářů. Ústní prezentace projektu. Jsou možné dva pokusy o získání zápočtu.</p>

PŘÍLOHA 7

Univezita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury

Speciální seminář z dětské literatury

Kreditové hodnocení předmětu	2
Volně volitelný předmět	ne
Garant předmětu	Vraštilová Olga
Garantující katedra	KAJL - Katedra anglického jazyka a literatury
Způsob ukončení předmětu	z - zápočet
Forma zkoušky	- - -
Rozsah výuky předmětu pro formu studia	S - seminář 2 hod. týdně - P - prezenční
Prerekvizity	
Kontraindikace	Předmět nemá kontraindikace
Je prerekvizitou	Předmět není prerekvizitou jiného předmětu
Anotace předmětu	Kurs se zaměřuje na základní přehled dětské literatury a především na možnosti jejího využití při výuce na základní škole. S tím souvisí i didaktický pohled na DL, plánování hodiny s DL, tematický lesson plan a tematický projekt.
Cíle předmětu a charakteristika získaných dovedností	Cílem předmětu je zaměřit se na možnosti využití dětské literatury při výuce anglického jazyka na základních školách. Obsah výuky navazuje na zájmy a potřeby studentů, které jsou zjištěny v úvodní hodině. Kurs má prohloubit jejich znalosti v dané oblasti a inspirovat je pro případné působení ve třídě. V kursu budou integrovány didaktické přístupy k použití dětské literatury pro výuku angličtiny na 2. stupni základní školy. Během semestru každý student rovněž vypracuje vlastní projekt z libovolného okruhu anglicky psané dětské literatury a jeho výsledky ústně prezentuje v semináři. Výuka probíhá v angličtině.
Osnova předmětu ve vztahu k časovému rozvrhu výuky	<ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod, diskuse o sylabu, výběr témat a autorů pro následující hodiny. 2. Historie literatury psané pro děti. 3. Definice termínu „dětská literatura“ a možnosti jejího využití při výuce CJ. 4. Hlediska pro volbu vhodné literatury pro danou věkovou kategorii. 5. Diskuse o zvoleném materiálu pro projektovou práci. 6. Klasické pohádky. 7. Rýmy, říkadla, rozpočítadla, dětské verše. 8. Dobrodružná literatura. 9. Fantasy literatura. 10. Dívčí literatura. 11. Současná dětská literatura. 12. Prezentace projektů 13. Shrnutí kurzu a diskuse
Literatura, na níž je předmět vystavěn	<p>HUNT, P.: An Introduction to Children's Literature . OUP, 1994.</p> <p>THORNLEY, G. C., ROBERTS, G.: An Outline of English Literature. Longman, 1991.</p> <p>HIGH, P. B.: An Outline of American Literature. Longman, 1991.</p> <p>LAZAR, G.: Literature and Language Teaching. CUP, 1993.</p> <p>DUNCAN, D.: Teaching Children's Literature. Making Stories Work in the Classroom. Routledge, 2009.</p>
Literatura doporučená studentům	<p>GAMBLE, N., YATES, S.: Exploring Children's Literature. Sage, 2009.</p> <p>RUDD, D. ed.: The Routledge Companion to Children's Literature. Routledge, 2010.</p> <p>BUTLER, C. ed.: Teaching Children's Fiction. Palgrave Macmillan, 2006.</p> <p>Sadler, G. E. (ed.): Teaching Children's Literature. The Modern Language Association of America. New York 1992.</p>
Způsob a pravidla výsledné klasifikace předmětu	Podmínkou udělení zápočtu je 75 % účast na seminářích, aktivní vystupování na seminářích, předvedení projektu.

PŘÍLOHA 8

The Gruffalo – 1. část textu příběhu s úpravami pro 5. třídu

(celý text přejat a upraven z: Donaldson, J., *The Gruffalo*. Macmillan, 1999)

A mouse takes a stroll through the deep dark wood.

A fox sees the mouse and the mouse looks good.

“Where are you going to, little brown mouse?

Come and have lunch in my underground house.”

“It’s terribly kind of you, Fox, but no –

I’m going to have lunch with a gruffalo.”

“A gruffalo? What’s a gruffalo?”

“A gruffalo! Why, don’t you know?

He has terrible tusks, and terrible claws,

And terrible teeth in his terrible jaws.”

“Where are you meeting him?”

“Here, by these rocks,

And his favourite food is roasted fox.”

“Roasted fox! I’m off!” Fox said.

“Goodbye, little mouse,” and away he sped.

“Silly old Fox! Doesn’t he know,

There’s no such thing as a gruffalo?”

On goes the mouse through the deep dark wood.

An owl sees the mouse and the mouse looks good.

“Where are you going to, little brown mouse?

Come and have tea in my treetop house.”

“It’s frightfully nice of you, Owl, but no -

I’m going to have tea with a gruffalo.”

“A gruffalo? What’s a gruffalo?”

“A gruffalo! Why, don’t you know?

He has knobbly knees, and turned-out toes,
And a poisonous wart at the end of his nose.”

“Where are you meeting him?”

“Here, by this stream,
And his favourite food is owl ice cream.”

“Owl ice cream? Toowhit toowhoo!
Goodbye, little mouse,” and away Owl flew.

“Silly old Owl! Doesn’t he know,
There’s no such thing as a gruffalo?”
On goes the mouse through the deep dark wood.
A snake sees the mouse and the mouse looks good.
“Where are you going to, little brown mouse?
Come for a toast in my logpile house.”
“It’s wonderfully good of you, Snake, but no –
I’m having a toast with a gruffalo.”

“A gruffalo? What’s a gruffalo?”
A gruffalo! Why, don’t you know?
His eyes are orange, his tongue is black;
He has purple prickles all over his back.”

“Where are you meeting him?”
“Here, by this lake,
And his favourite food is barbecued snake.”

“Barbecued snake! It’s time I hid!
Goodbye, little mouse,” and away Snake slid.

“Silly old Snake! Doesn’t he know,
There’s no such thing as a gruffal... Oh!
But who is this creature with terrible claws

And terrible teeth in his terrible jaws?
He has knobbly knees and turned-out toes
And, a poisonous wart at the end of his nose.
His eyes are orange, his tongue is black;
He has purple prickles all over his back.
Oh help! Oh no!
It's a gruffalo!"

The Gruffalo – word list -1. část

Stroll – vycházka

Underground – podzemní

Kind – milý, laskavý

Tusk – kel (tusks – kly)

Claw – spár, dráp

Jaw – čelist

Rock – skála, kámen

Roasted – pečený

I'm off. – Odcházím. Mizím.

Tree top – vrcholek stromu

Knobbly knees – kolena plná boulí

Turned-out toes – ven vyvrácené prsty na nohou

Poisonous wart – jedovatá bradavice

Stream – potok, potůček

Log pile – hromada dříví

Prickle – osten, trn

Lake - jezero

PŘÍLOHA 9

THE GRUFFALO – 2. ČÁST

„MY FAVOURITE FOOD!“ THE GRUFFALO SAID.

„YOU’LL TASTE GOOD ON A SLICE OF BREAD!“

„GOOD?“ SAID THE MOUSE. „DON’T CALL ME GOOD!

I’M THE SCARIEST CREATURE IN THIS WOOD.

JUST WALK BEHIND ME AND SOON YOU’LL SEE, ”

EVERYONE IS AFRAID OF ME.“

„ALL RIGHT,“ SAID THE GRUFFALO, BURSTING WITH LAUGHTER.

„YOU GO AHEAD AND I’LL FOLLOW AFTER.“

THEY WALK AND WALK TILL THE GRUFFALO SAID,

„I HEAR A HISS IN THE LEAVES AHEAD.“

„IT’S A SNAKE,“ SAYS THE MOUSE. „WHY, SNAKE, HELLO!“

SNAKE TAKES ONE LOOK AT THE GRUFFALO.

„OH BARBECUE!“ HE SAYS, „GOODBYE, LITTLE MOUSE,“

AND OFF HE SLIDES TO HIS LOGPILE HOUSE.

„YOU SEE?“ SAYS THE MOUSE. „I TOLD YOU SO.“

„AMAZING!“ SAYS THE GRUFFALO.

THEY WALK SOME MORE TILL THE GRUFFALO SAID,

„I HEAR A HOOT IN THE TREES AHEAD.“

„IT’S OWL,“ SAYS THE MOUSE. „WHY, OWL, HELLO!“

OWL TAKES ONE LOOK AT THE GRUFFALO.

„OH DEAR!“ HE SAYS, „GOODBYE, LITTLE MOUSE,“

AND OFF HE FLIES TO HIS TREETOP HOUSE.“

„YOU SEE?“ SAYS THE MOUSE. „I TOLD YOU SO.“

„ASTOUNDING!“ SAYS THE GRUFFALO.

THEY WALK SOME MORE TILL THE GRUFFALO SAID,
„I CAN HEAR FEET ON THE PATH AHEAD.“

„IT'S FOX,“ SAYS THE MOUSE. „WHY, FOX, HELLO!“
FOX TAKES ONE LOOK AT THE GRUFFALO.
„OH HELP!“ HE SAYS, „GOODBYE, LITTLE MOUSE,“
AND OFF HE RUNS TO HIS UNDERGROUND HOUSE.

„WELL, GRUFFALO,“ SAYS THE MOUSE. „YOU SEE?
EVERYONE IS AFRAID OF ME!
BUT NOW MY TUMMY'S BEGINNING TO RUMBLE.
MY FAVORITE FOOD IS – GRUFFALO CRUMBLE!“

„GRUFFALO CRUMBLE!“ THE GRUFFALO SAYS,
AND QUICK AS THE WIND HE TURNS AND LEAVES.

ALL WAS QUIET IN THE DEEP DARK WOOD.
THE MOUSE FINDS A NUT AND THE NUT IS GOOD.

WORD LIST

SCARIEST CREATURE – NEJSTRAŠIDELNĚJŠÍ STVOŘENÍ

BEHIND – ZA (BEHIND ME – ZA MNOU)

BURST WITH LAUGHTER – VYPRSKNOUT SMÍCHY

FOLLOW AFTER – JÍT ZA NĚKÝM, NÁSLEDOVAT

AHEAD – VPŘEDU, PŘED NÁMI

TUMMY – BŘÍŠKO

RUMBLE – KRUČET (V BŘÍŠE)

CRUMBLE – KOLÁČ S DROBENKOU

QUIET – TICHÝ, KLIDNÝ

NUT - OŘECH

PŘÍLOHA 10

The Gruffalo – a writing task

Answer the following questions :

1. Which animals does the mouse meet in the forest?
2. How does the Gruffalo like to eat the animals?
3. Is the Gruffalo silly or clever? Why?

Add words:

Knobbly _____ terrible _____ poisonous _____

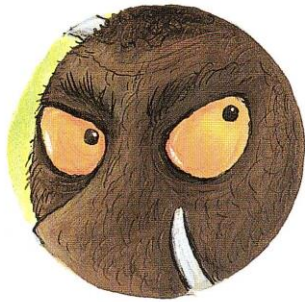
Purple _____ orange _____ black _____

Terrible _____ turned out _____ terrible _____

How do you feel about the story?

- A) I like it. (Why?)
- B) It is silly. (Why?)
- C) I do not like it. (Why?)
- D) I want to read more stories like this. (Why?)
- E) Any other comment on the story: _____
- F) Do you like rhymed stories? (Why?)

Which print suits you better and why: _____



“His eyes are orange,



his tongue is black;



He has purple prickles all over his back.”



“Where are you meeting him?”

“Here, by this lake,

And his favourite food is scrambled snake.”

PŘÍLOHA 12:

Roald Dahl: Going Solo

Chapter 2 - Dar es Salaam

When working for the Shell Company in Africa, we lived in the splendid large Shell Company house on the top of the cliffs outside Dar es Salaam, and we were treated like princes. Our domestic staff consisted of a male native cook called Piggy, there was a gardener called Salimu, and we had a personal 'boy' for each of us.

One morning I was shaving myself in the bathroom of our Dar es Salaam house. I was looking out of the window into the garden. I was watching Salimu as he slowly and methodically raked the gravel on the front drive. Then I saw the snake. It was six feet long and thick as my arm and quite black. It was a mamba and there was no doubt that it had seen Salimu. It was gliding fast over the gravel straight towards him.

I ran to the window and yelled in Swahili, 'Salimu! Salimu! Angalia nyoka kubwa! Nyuma wewe! Upesi, upesi!', in other words, 'Salimu! Salimu! Beware huge snake! Behind you! Quickly, quickly!'

The mamba was moving at the speed of a running man. When Salimu saw it, it was not very far from him. There was nothing more I could do. There was not much Salimu could do either. He knew it was useless to run because mamba at full speed could travel as fast as a galloping horse. And he certainly knew it was a mamba. Everybody in Tanganyika knew what a mamba looked like and what to expect from it. Salimu turned round and faced the snake. He crouched very low with one leg behind the other like a runner about to start a sprint, and he was holding the long rake out in front of him. He raised it and stood there for long five seconds absolutely motionless watching the black deadly snake as it glided so quickly towards him. Its small triangular snake's head was raised up in the air, and I could hear the soft sound of the body sliding over the ground. I have the whole nightmarish picture of that scene still before my eyes – the morning sunshine on the garden, the massive baobab tree, Salimu in his old khaki shorts and shirt and bare feet standing brave and absolutely still with the rake in his hands, and the long black snake gliding over the gravel straight towards him with its small poisonous head held high and ready to strike.

Salimu waited. He never moved or made a sound during the time it took the snake to reach him. He waited until the very last moment when the mamba was not more than five feet away and then *wham!* Salimu struck first. He brought the metal prongs of the rake down hard right on to the middle of the mamba's back and he held the rake there with all his weight, leaning forward now and jumping up and down to put more weight on the fork in an effort to pin the snake to the ground. I rushed downstairs absolutely naked, grabbing a golf club as I went through the hall, and outside on the drive. Salimu was still there pressing with both hands on the rake and the great snake was writhing and twisting and throwing itself about, and I shouted to Salimu in Swahili, 'What shall I do?'

'It is all right, now, bwana!' he shouted back. 'I have broken its back and it cannot travel forward anymore! Stand away, bwana! Stand well away and leave it to me!'

Salimu lifted the rake and jumped away and the snake went on writhing and twisting but it was quite unable to travel in any direction. The boy went forward and hit it accurately and very hard on the head with the metal end of the rake and suddenly the snake stopped moving. Salimu let out a great sigh and passed a hand over his forehead. Then he looked at me and smiled.

'Asanti, bwana,' he said, 'asanti sana,' which simply means, 'Thank you, bwana. Thank you very much.'

It isn't often one gets the chance to save a person's life. It gave me a good feeling for the rest of the day, and from then on, every time I saw Salimu, the good feeling would come back to me.

*Dahl, R.: Going Solo. Puffin Books, 2008 (pp. 27 – 29).
Adapted and simplified by Olga Vraštilová.*

Glossary

Splendid - skvělý, báječný, nádherný

Cliff - útes

To rake - hrabat

A rake - hrábě

Gravel - štěrk

Drive - příjezdová cesta

To glide - klouzat

Straight – rovnou, přímo

To gallop – běžet/hnát se tryskem

To expect - očekávat

To crouch – skrčit se, dřepnout si

To raise - zvednout

To slide – klouzat

Nightmare – noční můra

Baobab tree – baobab (africký strom)

Bare feet – naboso, bosý

Brave – statečný, statečně

Still – nehybný, nehybně

To hold – held – held - držet

To strike, struck, struck - udeřit

Prong - hrot

To lean – naklonit/naklánět se

Naked - nahý

To grab - popadnout

Golf club - golfová hůl

To writhe – svíjet se, kroutit se

To twist – točit se

Accurately - přesně

Sigh - vzdech

Forehead - čelo

PŘÍLOHA 13

Answer the following questions:

1. How did you feel when you read the story? (frightened (vystrašený), nervous, relieved (ulevilo se mi) aj.)
2. How would you characterize the narrator (vypravěč)? (Find concrete words in the text.)
3. How would you characterize Salimu? (Find concrete words in the text.)
4. What would you do if you were R. Dahl?
5. Does this story remind you of any similar experience of your own? Have you ever had to be courageous/brave? When was it?
6. Would you like to read more stories from this book/other stories by this author?

Fill in proper tenses of verbs and translate – doplň slovesa ve správných časech a přelož:

1. I (shave) _____ myself in the bathroom when I (look) _____ out of the window.
2. I (watch) _____ Salimu when I (see) _____ a huge snake.
3. The mamba (move) _____ very fast and I (yell) _____ at Salimu.
4. Salimu (wait) _____ and then he suddenly (strike) _____ the snake.
5. The snake (twist) _____ around and Salimu (pass) _____ a hand over his forehead.

PŘÍLOHA 14

Teacher's notes

Roald Dahl: Going Solo

Úvod hodiny: Diskuse na téma čtení pro radost a odpočinek. (5 minut)

Otázky pro děti: Čteš ve svém volném čase knížky? (mimo povinnou četbu) - Do you read books in your free time?

Četl(a) jsi někdy nějakou knížku/příběh v angličtině? (mimo texty v učebnici)? - Have you ever read a book/story in English?

Když jsi byl(a) malý/á, četli ti rodiče/sourozenci? - Did your parents or siblings read to you when you were a little child?

Pokud ano, líbilo se ti to? Proč? - If yes, did you like it? Why?

Plán hodiny: poslechnout/přečíst si příběh a vnímat jeho atmosféru.

Seznam nových slovíček děti dostaly minulou hodinu – měly se s nimi seznámit (učitel je s dětmi přečetl při zadávání, aby si osvojily i jejich zvukovou podobu). Slovníček mohou mít stále k dispozici po celou hodinu (učitel může slovníček promítnout na tabuli dataprojektorem).

Going Solo vypráví příběh dospělého R. Dahla, který nejprve pracoval v Africe pro společnost Shell a později létal s RAF za 2. světové války. Jeho příběhy jsou odvážné a nebezpečné. Dahl vypráví příběhy plné napětí – od ztroskotání letadla až po pokousání nejjedovatějším hadem. Kniha se se čtenářem podělí o příběhy života jednoho z nejlepších vypravěčů na světě. Je plná napětí a podivných věcí – některé jsou legrační, některé děsivé, ale všechny jsou pravdivé. – *Going Solo* tells the story of Roald Dahl when he grew up and left England for Africa. There he worked for the Shell Company. The second part of the book deals with the time R. Dahl went flying with the RAF in the Second World War. His stories are daring and dangerous. From tales of plane crashes to surviving snake bites. The book tells part of the life story of the world's number one story teller. It is full of exciting and strange things – some funny, some frightening, all true.²⁴³

U nás je R. Dahl znám především jako autor textové předlohy k filmu *Karlík a továrna na čokoládu*. Může následovat dotaz, zda děti film viděly a jestli se jim líbil. (3 minuty)

²⁴³ Zadní obálka knihy.

Hlasité a zřetelné přečtení textu normálním tempem trvá cca 7 minut.

Přečíst text nahlas – *acting out* (slovíčka jsou promítnuta na tabuli, mohl by být i text pro lepší porozumění). Pokud je možné, učitel průběžně ukazuje na nová slova na tabuli, aby dětem usnadnil porozumění textu. **(7 minut)**

Přečíst znovu již bez *acting out* a bez odkazů na slovní zásobu. V případě nutnosti překládat nejasnosti (děti zvednou ruku, když potřebují překlad). **(5 minut)**

Otázky pro děti:

- Jaký pocit jsi měl(a) při čtení příběhu? (napětí, strach, nervozita, úleva)
(How did you feel when you read/listened to the story? – frightened, nervous, relieved)
- Jak bys charakterizoval(a) autora vyprávění (R. Dahla)? (Najdi v textu důkaz.)
(How would you characterize the narrator? Find concrete words in the text.)
- Jak bys charakterizoval(a) Salimu? (Najdi v textu důkaz.)
(How would you characterize Salimu? Find concrete words in the text.)
- Co bys udělal(a) v situaci R. Dahla?
(What would you do if you were R. Dahl?)
- Připomíná ti to nějaký podobný zážitek z tvého života? Musel(a) jsi být někdy odvážný(á)/statečný(á)?
(Does this story remind you of any similar experience of your own? Have you ever had to be courageous/brave?)
- Chtěl by sis přečíst víc příběhů z této knihy/jiné příběhy od tohoto autora?
(Would you like to read more stories from this book/other stories by this author?)

(10 minut)

Writing: Napiš dopis domů z Afriky mamince - v 7 – 10 větách převyprávěj příběh, jako bys jej pozoroval ty. (slovníček i text k dispozici)

Domácí úkol: najít a podtrhat v textu všechny tvary minulého průběhového času – v příští hodině mj.– zamyšlení nad tím, k čemu ve vyprávění tento typ času slouží.

Glossary

Splendid - skvělý, báječný, nádherný

Cliff - útes

To rake - hrabat

A rake - hrábě

Gravel - štěrk

Drive - příjezdová cesta

To glide - klouzat

Straight – rovnou, přímo

To gallop – běžet/hnát se tryskem

To expect - očekávat

To crouch – skrčit se, dřepnout si

To raise - zvednout

To slide – klouzat

Nightmare – noční můra

Baobab tree – baobab (africký strom)

Bare feet – naboso, bosý

Brave – statečný, statečně

Still – nehybný, nehybně

To hold – held – held - držet

To strike, struck, struck - udeřit

Prong - hrot

To lean – naklonit/naklánět se

Naked - nahý

To grab - popadnout

Golf club - golfová hůl

To writhe – svíjet se, kroutit se

To twist – točit se

Accurately - přesně

Sigh - vzdech

Forehead - čelo

PŘÍLOHA 15

(vzniklo v ESP projektu Littera: Vzdělávání pro konkurenceschopnost, ke stažení na: littera.uhk.cz)

The Great Mouse Plot 1

My four friends and I found a loose floor-board at the back of the classroom, and when we lifted it with a pocket-knife, we found a big hole. This, we decided, would be our secret place for sweets and other little things. Every afternoon, when the last lesson was over, the five of us waited until the classroom was empty, then we lifted up the floor-board and examined our secrets.

One day, when we lifted it up, we found a dead mouse lying among our treasures. It was an exciting discovery. Thwaites took it out by its tail and waved it in front of our faces. 'What shall we do with it?' he cried.

'It stinks!' someone shouted. 'Throw it out of the window quick!'

'Hold on a second,' I said. 'Don't throw it away.'

Thwaites hesitated. They all looked at me.

'Why don't we', I said, 'slip it into one of Mrs Pratchett's jars of sweets? Then when she puts her dirty hand in to grab a handful, she'll grab a stinky dead mouse instead.'

The other four stared at me in wonder. Then they all started grinning. They slapped me on the back. They danced around the classroom. 'We'll do it today!' they cried. 'We'll do it on the way home! **You** had the idea,' they said to me, 'so **you** can be the one to put the mouse in the jar.' Thwaites gave me the mouse. I put it into my trouser pocket. Then the five of us left the school and went toward the sweet-shop. We were excited. We felt like a gang of desperados setting out to rob a train or blow up the sheriff's office.

'Make sure you put it into a jar which is used often,' somebody said.

'I've got a penny,' Thwaites said, 'so I'll ask for one Sherbet Sucker and one Bootlace. And while she turns away to get them, you slip the mouse in quickly with the Gobstoppers.'

Thus everything was arranged. We entered the shop. We were the victors now and Mrs Pratchett was the victim. She stood behind the counter, and her small pig-eyes watched us suspiciously as we came forward.

'One Sherbet Sucker, please' Thwaites said to her, holding out his penny.

I kept to the rear of the group, and when I saw Mrs Pratchett turn her head away for a couple of seconds to fish a Sherbet Sucker out of the box, I lifted the heavy glass lid of the Gobstopper jar and dropped the mouse in. Then I replaced the lid as silently as possible. My heart was thumping like mad.

'And one Bootlace, please,' I heard Thwaites saying. When I turned round, I saw Mrs Pratchett holding out the Bootlace in her filthy fingers.

'Now, get out!' she screamed at us.

As soon as we were outside, we broke into a run. Did you do it?' they shouted at me.

'Of course I did!' I said.

'Well done you!' they cried. 'What a super show!'

I felt like a hero. I **was** a hero. It was marvellous to be so popular.

*Dahl, R.: Boy. Tales of Childhood. Puffin Books, 2008 (pp. 35 – 37).
Adapted and simplified by Olga Vraštilová.*

Task 1:

Answer the following questions:

1. How many boys were there engaged in the *Great Mouse Plot*?
2. Where did the boys keep their treasures?
3. What did they want to do with the dead mouse first?
4. What did they decide to do with it in the end?
5. Who was supposed to fulfil the difficult task?
6. Do you think the boys liked Mrs Pratchett? Why?
7. Will the boys be punished?
8. In your opinion, should the boys be punished?

Task 2:

You are Roald Dahl himself living now, in the 21st century. Make up a statement about the *dead mouse* episode on your Facebook for your friends (i.e. write a short text retelling the story).

Task 3:

Role-play activity:

Make groups of 3 to 4 pupils. Your teacher will give you your role-cards. Read your role carefully but do not show it to your partners. Try to act out the scene in the sweet shop.

Task 4:

Try to think up how the story continued in reality. Think about Mrs Pratchett's reaction at the moment she found the mouse, whether she realized who had put the mouse in the jar, whether she reacted to it anyhow, etc.

PŘÍLOHA 16

The Great Mouse Plot 1– Teacher’s Notes

Roald Dahl (1916 – 1990) byl britský spisovatel 20. století. Narodil se norským rodičům, kteří pobývali ve Walesu. Byl velmi plodným autorem – psal knihy jak pro dospělé, tak pro dětské čtenáře. Z jeho děl pro děti je v naší zemi patrně nejznámější předloha k filmu *Karlík a továrna na čokoládu* (*Charlie and the Chocolate Factory*).

Kapitola o velkém myším komplotu je převzata z Dahlovy autobiografické knihy *Boy. Tales of Childhood*. Autor vypráví příhody ze svého dětství v *ich formě*. Příběh pochází z doby, kdy Dahl chodil do *Llandaff Cathedral School* ve Walesu. Centrem dění všech dětí byla vesnická cukrárna (*sweet shop*), která skýtala mnoho pokladů nesčetných barev, tvarů a vůní. Její majitelka však byla zlá a věčně špinavá *Mrs. Pratchett*, která děti nenáviděla.

Citovaná kapitola vypráví příběh sladké pomsty této dáme. Cílem extraktu je mj. odhadnout, jak příběh pokračuje, případně vzbudit u žáků touhu dovést se konec příběhu.

Text byl pro účely práce s dětmi na 2. stupni ZŠ zjednodušen. Předpokládaná úroveň A2.

Klíč ke cvičením:

Task 1:

1. Five.
2. In a hole in the classroom floor.
3. They wanted to throw it out of the window.
4. To put it into one of the jars with sweets in Mrs Pratchett’s sweet shop.
5. Roald Dahl himself (because it was his idea).
6. No, they did not like her. Mainly because she did not like them and was mean to them.
7. Not stated in the caption – but yes, they will be punished (pokračování v dalším materiálu).
8. Different answers.

Task 3:

Role-play cards:

<p>You are Mrs Pratchett. You do not like children and whenever they come to your shop you think they spend too little money and they misbehave all the time.</p> <p>In the dialogue you show you do not like the children. It takes time before you decide to serve them, you are very unwilling and keep pushing the children to buy more sweets.</p> <p>Language tips: <i>What is it today?</i> <i>Have you got money?</i> <i>Just this one?</i> <i>Want some more?</i> <i>I have these lovely gummibears ...</i> <i>What about this/these...?</i></p>	<p>You are Roald Dahl himself. You do not like Mrs. Pratchett. You particularly do not like her filthy hands she uses for the sweets she sells. You do not talk much as your task is to slip the dead mouse into the jar of sweets. You will act without words. In the dialogue pretend that you:</p> <ul style="list-style-type: none">- found a suitable jar- take out the mouse out of your pocket- take the lid off the jar- slip the mouse into the jar- put the lid back and pretend you are a good boy
<p>You are Thwaites, Dahl's best friend. You have to attract Mrs Pratchett's attention so that Roald could slip the dead mouse into one of her jars with sweets. You are indecisive; you cannot make up your mind what sweets to buy. Name all the following sweets asking Mrs Pratchett about their price: Conkers, Monkey Nuts, Birds' eggs, Gobstoppers, Sherbet Suckers, Bootlaces. Then choose just one piece but be very picky – ask her for a particular piece out of her jar but be polite not to make her angry.</p> <p>Language tips: <i>I want some...</i> <i>Have you got..., please?</i> <i>I am not sure...</i> <i>Could you give me one..., please?</i></p>	<p>You are a boy in a group. You are not going to buy anything since you do not have any money but you want to distract Mrs Pratchett so that Roald could slip the dead mouse into one of her jars with sweets. You misbehave, touch her jars, ask her questions.</p> <p>Language tips: <i>What's this?</i> <i>How much does it cost?</i> <i>Have you got any ... ?</i> <i>Can you show me that/those ... ?</i></p>

V tomto úkolu může učitel doporučit slabším žákům práci s textem – hledání přímé řeči, kterou lze použít v rozhovoru. V ostatních případech by měl být dán prostor fantazii a jazykovým schopnostem žáků, aby všechny scénky neměly stejný jazyk a jejich předvádění se tak nestalo nudnou záležitostí.

The Great Mouse Plot - Glossary

plot – spiknutí, komplot

floor board – prkno v podlaze

treasure – poklad

Gobstopper, Sherbet Sucker, Bootlace – druhy sladkostí

to lift up – zvednout

to add – přidat

to stink – páchnout

to slip – vklouznout, vstrčit (nenápadně)

jar – skleněná nádoba, džbán

to grin – zazubit se, zakřenit se

counter – pult v obchodě

victor – vítěz

victim – oběť

suspicious – podezřelý

rear – zadní, vzadu

lid – víčko, víko

to thump – bušit

to scream – křičet, řvát, ječet

PŘÍLOHA 17

(vzniklo v ESP projektu Littera: Vzdělávání pro konkurenceschopnost, ke stažení na: littera.uhk.cz)

The Great Mouse Plot 2

Task 1:

Read the follow-up of the story and put the paragraphs in order. Paragraph number 1 is the beginning of the story:

Mrs Pratchett's Revenge

1. **Our form master came into the classroom with a piece of paper in his hand. 'The following are to report to the Headmaster's study at once,' he said. 'Thwaites... Dahl ... ' And then he read out the other three names which I have forgotten.**

2. She was bounding up and down with excitement. 'Lay it into 'im!' she was shrieking. 'Let 'im 'ave it! Teach 'im a lesson!'

'Get down, boy!' Mr Coombes ordered. 'And stay down! You get an extra one every time you straighten up!'

I could hardly believe what I was seeing. It was like some awful pantomime. The violence was bad enough, and being made to watch it was even worse, but with Mrs Pratchett in the audience the whole thing became a nightmare.

Swish-crack! went the cane.

3. I didn't have the slightest idea of what she was going to do next. I saw her through my bedroom window walking very quickly, with her head held high and her body erect, and by the look of things I figured that Mr Coombes was in for a hard time.

About an hour later, my mother returned and came upstairs to kiss us all goodnight.

'What did Mr Coombes say to you, Mama?'

4. Little Thwaites seemed to lift about a foot into the air and he yelled 'Ow-w-w-w-w-w-w-w!' and straightened up like elastic.

'Arder!' shrieked a voice from over in the corner.

Now it was our turn to jump. We looked round and there, sitting in one of Mr Coombes's big leather armchairs was the tiny loathsome figure of Mrs Pratchett!

5. 'Enter!'

Mr Coombes was standing in the middle of it, dominating everything, a giant of a man if ever there was one, and in his hand he held a long yellow cane which curved round the top like a walking stick.

'I don't want any lies,' he said. 'I know very well you did it and you were all in it together. Line up over there against the bookcase.'

6. My own turn came at last. I went forward to bend over. All I heard was Mrs Pratchett's dreadful high-pitched voice behind me screeching.

As the first stroke landed and the pistol-crack sounded, I was thrown forward very violently. At first I heard only the *crack* and felt absolutely nothing at all, but a fraction of a second later the burning sting that flooded across my buttocks was so terrific that all I could do was gasp.

7. 'He told me I was a foreigner and I didn't understand how British schools were run,' she said.

'Did he get ratty with you?'

'Very ratty,' she said. 'He told me that if I didn't like his methods I could take you away.'

'What did you say?'

8. Mr Coombe's performance the second time was the same as the first. So was Mrs Pratchett's. She kept up her screeching all the way through, exhorting Mr Coombes to greater and still greater efforts, and the awful thing was that he seemed to be responding to her cries. I was sure of one thing. He wasn't weakening.

9. Mr Coombes stood back and took up a firm stance with his legs well apart. I thought how small Thwaites's bottom looked and how very tight it was. Mr Coombes raised the cane high above his shoulder, and as he brought it down, it made a loud swishing sound, and then, there was a crack like a pistol shot as it struck Thwaites's bottom.

10. The five of us stood up and left the room. We didn't speak as we made our way down the long corridor into the Headmaster's private quarters where the dreaded study was situated. Thwaites knocked on the door.

11. 'Ow-w-w-w-w-!' yelled Thwaites.

'Arder!' shrieked Mrs Pratchett. 'Stitch 'im up! Make it sting! Warm 'is backside for 'im! Go on, warm it up, 'Eadmaster!'

Thwaites received four strokes and they were four real whoppers.

'Next!' snapped Mr Coombes.

12. That evening when I was about to have a bath I heard a horrified gasp from my mother behind me.

'What's this?' she gasped. 'What's happened to you?' She was staring at my bottom. 'Who did this?' my mother cried. 'Tell me at once!'

In the end I had to tell her the whole story. My mother heard me out in silence. She asked no questions. When I had finished, she said to our nurse, 'You get them into bed, Nanny. I'm going out.'

13. 'I said I would, as soon as the school year is finished. I shall find you an *English* school this time,' she said. 'Your father was right. English schools are the best in the world.'

'Does that mean it'll be a boarding school?' I asked.

'It'll have to be,' she said. 'I'm not quite ready to move the whole family to England yet.'

So I stayed on at Llandaff Cathedral School until the end of the summer term.

14. The second stroke was worse than the first. The third one seemed even worse than the second. By the time the fourth stroke was delivered, my entire backside seemed to be going up in flames. Far away in the distance, I heard Mr Coombes's voice saying, 'Now get out.'

When I returned to the classroom my eyes were wet with tears and everybody stared at me. My bottom hurt when I sat down at my desk.

15. We lined up, Thwaites in front and I, for some reason, at the very back. I was last in the line.

'You,' Mr Coombes said, pointing the cane at Thwaites, 'Come over here.'

Thwaites went forward very slowly.

'Bend over,' Mr Coombes said.

Thwaites bent over. We were hypnotized. We knew, of course, that boys got the cane now and again, but we had never heard of anyone being made to watch.

Dahl, R.: *Boy*. Tales of Childhood. Puffin Books, 2008 (pp. 46 – 52).

Adapted and simplified by Olga Vraštilová.

Task 2:

Find and put down words that characterize Mrs Pratchett in the text.

Task 3:

Finish the following phrases from the text.

he _____ the other three names

you were _____ together

the cane made a _____ sound

he seemed _____ to her cries

my entire backside seemed to be _____ flames

Task 4:

For homework write a short story about Mrs Pratchett's life after this episode. Read and compare them in your next lesson.

PŘÍLOHA 18

The Great Mouse Plot 2 – Teacher's Notes

Task 1:

Read the follow-up of the story and put the paragraphs in order.

Mrs Pratchett's Revenge

1. Our form master came into the classroom with a piece of paper in his hand. 'The following are to report to the Headmaster's study at once,' he said. 'Thwaites... Dahl ...' And then he read out the other three names which I have forgotten.

2. The five of us stood up and left the room. We didn't speak as we made our way down the long corridor into the Headmaster's private quarters where the dreaded study was situated. Thwaites knocked on the door.

3. 'Enter!'

Mr Coombes was standing in the middle of it, dominating everything, a giant of a man if ever there was one, and in his hand he held a long yellow cane which curved round the top like a walking stick.

'I don't want any lies,' he said. 'I know very well you did it and you were all in it together. Line up over there against the bookcase.'

4. We lined up, Thwaites in front and I, for some reason, at the very back. I was last in the line.

'You,' Mr Coombes said, pointing the cane at Thwaites, 'Come over here.'

Thwaites went forward very slowly.

'Bend over,' Mr Coombes said.

Thwaites bent over. We were hypnotized. We knew, of course, that boys got the cane now and again, but we had never heard of anyone being made to watch.

5. Mr Coombes stood back and took up a firm stance with his legs well apart. I thought how small Thwaites's bottom looked and how very tight it was. Mr Coombes raised the cane high above his shoulder, and as he brought it down, it made a loud swishing sound, and then, there was a crack like a pistol shot as it struck Thwaites's bottom.

6. Little Thwaites seemed to lift about a foot into the air and he yelled 'Ow-w-w-w-w-w-w-w!' and straightened up like elastic.

'Arder!' shrieked a voice from over in the corner.

Now it was our turn to jump. We looked round and there, sitting in one of Mr Coombes's big leather armchairs was the tiny loathsome figure of Mrs Pratchett!

7. She was bounding up and down with excitement. 'Lay it into 'im!' she was shrieking. 'Let 'im 'ave it! Teach 'im a lesson!'

'Get down, boy!' Mr Coombes ordered. 'And stay down! You get an extra one every time you straighten up!'

I could hardly believe what I was seeing. It was like some awful pantomime. The violence was bad enough, and being made to watch it was even worse, but with Mrs Pratchett in the audience the whole thing became a nightmare.

Swish-crack! went the cane.

8. 'Ow-w-w-w-w-!' yelled Thwaites.

'Arder!' shrieked Mrs Pratchett. 'Stitch 'im up! Make it sting! Warm 'is backside for 'im! Go on, warm it up, 'Eadmaster!'

Thwaites received four strokes and they were four real whoppers.

'Next!' snapped Mr Coombes.

9. Mr Coombe's performance the second time was the same as the first. So was Mrs Pratchett's. She kept up her screeching all the way through, exhorting Mr Coombes to greater and still greater efforts, and the awful thing was that he seemed to be responding to her cries. I was sure of one thing. He wasn't weakening.

10. My own turn came at last. I went forward to bend over. All I heard was Mrs Pratchett's dreadful high-pitched voice behind me screeching.

As the first stroke landed and the pistol-crack sounded, I was thrown forward very violently. At first I heard only the *crack* and felt absolutely nothing at all, but a fraction of a second later the burning sting that flooded across my buttocks was so terrific that all I could do was gasp.

11. The second stroke was worse than the first. The third one seemed even worse than the second. By the time the fourth stroke was delivered, my entire backside seemed to be going up in flames.

Far away in the distance, I heard Mr Coombes's voice saying, 'Now get out.'

When I returned to the classroom my eyes were wet with tears and everybody stared at me. My bottom hurt when I sat down at my desk.

12. That evening when I was about to have a bath I heard a horrified gasp from my mother behind me.

'What's this?' she gasped. 'What's happened to you?' She was staring at my bottom. 'Who did this?' my mother cried. 'Tell me at once!'

In the end I had to tell her the whole story. My mother heard me out in silence. She asked no questions. When I had finished, she said to our nurse, 'You get them into bed, Nanny. I'm going out.'

13. I didn't have the slightest idea of what she was going to do next. I saw her through my bedroom window walking very quickly, with her head held high and her body erect, and by the look of things I figured that Mr Coombes was in for a hard time.

About an hour later, my mother returned and came upstairs to kiss us all goodnight.

'What did Mr Coombes say to you, Mama?'

14. 'He told me I was a foreigner and I didn't understand how British schools were run,' she said.

'Did he get ratty with you?'

'Very ratty,' she said. 'He told me that if I didn't like his methods I could take you away.'

'What did you say?'

15. 'I said I would, as soon as the school year is finished. I shall find you an *English* school this time,' she said. 'Your father was right. English schools are the best in the world.'

'Does that mean it'll be a boarding school?' I asked.

'It'll have to be,' she said. 'I'm not quite ready to move the whole family to England yet.'

So I stayed on at Llandaff Cathedral School until the end of the summer term.

Adapted and simplified by Olga Vraštilová

Task 2:

Find and put down words that characterize Mrs Pratchett in the text.

tiny loathsome figure; she was shrieking; dreadful high-pitched voice; she kept up her screeching all the way through, exhorting Mr Coombes to greater and still greater efforts; her language encouraging Mr Coombes

Task 3:

Complete the following phrases from the text.

he **read out** the other three names

you were **all in it** together

the cane made a **loud swishing** sound

he seemed **to be responding** to her cries

my entire backside seemed to be **going up in** flames

Task 4:

For homework write a short story about Mrs Pratchett's life after this episode. Read and compare them in your next lesson.

Učitel má dvě možnosti – buď práce vybere, projde předem a vybere nejzdařilejší, nebo nechá v hodině číst namátkou některé příběhy. V každém případě je třeba se soustředit na “fluency” spíše než na “accuracy” a zpětnou vazbu by měly dostat všechny práce (ať už v hodině, nebo jen písemně od učitele).

The Great Mouse Plot 2 – Glossary

Dreaded – obávaný

Cane – rákoska

Stance – rozkročený postoj

Loathsome – odporný, hnusný

To shriek – ječet, vřískat, křičet (strachem, bolestí)

To sting – pálit, štípat

To exhort – nabádat, vyzývat

To screech – ječet, pištět, vřískat

To gasp – lapat po dechu

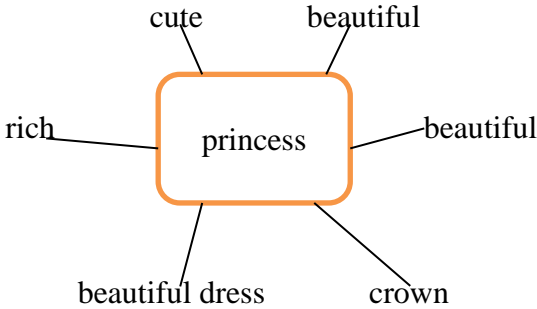
Ratty – nevrlý, podrážděný

Boarding school – internátní škola

PŘÍLOHA 19

Úplný hospitační záznam z výuky s literárním textem 1

ZŠ	Úprkova
Ročník	7
Předmět	angličtina
Jméno vyučujícího	Kamila Vysoká
Datum hospitace	11. 2. 2014
Pořadí hodiny v rozvrhu	2. hodina (8.55 – 9.40)
Počet žáků ve třídě (dívky/chlapci)	14 D 7/Ch 7
Tematika pozorování	práce s literárním textem ve výuce cizího jazyka

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
8.55	<p>U: Good morning. Today we are going to read a story. If you do well during the lesson we will play a game at the end of the lesson. You have the text of the story and a worksheet with tasks. They are both yours so feel free to write into them whenever you need it.</p> <p>U: Look quickly at the text – the title and the pictures – and try to guess what the text will be about.</p>	<p>Text z časopisu <i>R&R A Little Princess</i></p> <p>myšlenková mapa na tabuli dle podnětů Ž</p>
8.57	U: What is typical for a princess?	
8.58	 <p>U: OK, well done. Now when do you think the story happened? Marek: 1890</p> <p>U: Well, yes. It happened in the 19th century. Do you know who was the head of Great Britain that time?</p>	
		U píše na tabuli

9.03	<p>U: Queen Victoria.</p> <p>U: Now, where do you think the story happened? Look at the text and try to find out.</p> <p>Ž: In England?</p> <p>U: Yes, and before England where did it happen?</p> <p>Ž: In India.</p> <p>U: Yes, OK. Why India? What do you think is the relation between England and India?</p> <p>Emil: India was a colony of Great Britain.</p> <p>U: Right, we talked about it yesterday. What genre is it?</p> <p>Ž: It is fiction.</p> <p>U: Good. It is fiction. Is it a poem or novel? Do you remember the difference?</p> <p>It's a novel.</p> <p>We will read the story now.</p> <p>Ž: v průběhu čtení U: oprava výslovnosti "study"</p> <p>Ž: po čtení U: How many brothers and sisters does Sara have?</p> <p>Karolína: Zero.</p> <p>U: Yes, she is her father's only child.</p> <p>Ž: Nemá tam být "his father's only child"?</p> <p>U: No, her mother is dead.</p> <p>Ž: Není jediná dcera té matky?</p> <p>U: No, Sara is <u>her father's only child</u>. Sara is <u>his</u> only child. It means her father's. Is it clear now?</p> <p>Why did they move to London? Did she have friends there or why did they move there from India?</p> <p>Ž: Neví.</p> <p>Ž: Because she studied there.</p> <p>U: Yes, she studied there. Very good.</p> <p>What does it mean when her father says "I must return to India."</p>	<p>1837-1901, děti nevědí, U prozradí a píše na tabuli.</p> <p>U vysvětluje česky</p> <p>U vyvolává Ž, kteří čtou po krátkých úsecích text příběhu. U odkazuje na myšl. mapu na tabuli (<i>rich</i> v textu), okamžitým zásahem do čtení opravuje chyby ve výslovnosti.</p>
------	--	---

<p>Tell me a synonym for “return”. Do you understand the meaning? You will stay here, in London, and I will return to India. I don't stay with you in London. I will return. Tell me the synonym in English.</p> <p>Ž: Come back?</p> <p>U: Yes, come back, go back to India. Lucko, Czech meaning?</p> <p>Lucka: Vrátit se.</p> <p>U: Ano, vrátit se. OK.</p> <p>Emil: čte</p> <p>U: Tell me a synonym for the word “kind”. Is it positive or negative meaning?</p> <p>Ž: Positive.</p> <p>U: Yes, certainly. It's positive. Do you know the synonym?</p> <p>Ž: She is nice.</p> <p>U: Yes, she is nice. Nice znamená hezký o vzhledu, ale take, Terezko?</p> <p>Terezka: Jako vlastnost.</p> <p>U: Ano, jak se chová.</p> <p>Emil: čte</p> <p>U: What is it “servant”? You can use your vocabulary. Who is it “servant”? Aničko? Poznáváte tam nějaké české slovíčko, které má stejný kořen? Máťo?</p> <p>Máťa: Servírovat.</p> <p>U: Buď servírovat, nebo když vaší tatínkové dají auto, když se rozbije, do ...</p> <p>Ž: servisu.</p> <p>U: Ano. Poskytnout někomu službu, servis. A servant is služka. Right. And Terezko, please, be so kind and continue.</p> <p>Terezka: Neví.</p> <p>U: Lucko.</p> <p>Lucka: čte</p> <p>U: Yes, terrible. Is it something good or bad? What do you think? Something terrible happened when she was eleven. What does it</p>	<p>U opravuje chyby ve výslovnosti.</p> <p>U opravuje chyby ve výslovnosti</p> <p>U opravuje výslovnost</p>
--	---

<p>9.13</p> <p>9.14</p> <p>9.16</p>	<p>Ž: čte dál</p> <p>U: Jakou nemoc měl?</p> <p>Ž: Fever.</p> <p>U: Jak to s ním dopadlo?</p> <p>Ž: He died.</p> <p>Ž: čte dál</p> <p>U: Why is Miss Minchin angry?</p> <p>Ž: Je rozzlobená.</p> <p>U: Proč? Ona se zlobí, protože Sára už nemá bohatého tatínka. Can you translate it?</p> <p>Ž: She is angry because she has no money.</p> <p>U: Yes, there is no one to pay for her school. Miss M. is not so nice as at the beginning.</p> <p>Ryan (bilingvní žák): čte dál</p> <p>U: Thank you, that was very nic. So tell me – she was not a student any more. What is her position now? What is she now? Adélko? She has to clean, make beds...</p> <p>Adélka: She is on the street?</p> <p>U: Actually not. She is in the house. Do you remember Becky, her friend. A servant? Now Sara is with her.</p> <p>Ž: čte dál</p> <p>Sara has a difficult life but something positive happened. What was it? What happened when she opened her eyes? What did she find in her room? Co našla v pokoji když otevřela oči?</p> <p>Ž: Pictutres.</p> <p>U: New pictures, yes.</p> <p>Ž: Warm meal.</p> <p>Ž: Coat.</p> <p>U: Warm coat, yes.</p> <p>Ž: New shoes.</p> <p>Ž: New blanket</p> <p>U: Teplou přikrývku, ano. Who did it?</p> <p>Ž: They don't know.</p> <p>U: Yes, they don't know yet.</p>	
-------------------------------------	---	--

9.19	<p>Ž: čte dál</p> <p>U: Betray. What does it mean “betray”? Vždyť to tady máte dole ve slovníčku. What is it “betray”? He did not betray him.</p> <p>Ž: Nezradil ho.</p> <p>U: Yes.</p>	
9.20	<p>Ž: čte poslední část příběhu</p> <p>U: OK. Who is the man? Who helps Sara and Becky?</p> <p>Ž: Mr. Carrisford?</p> <p>U: Yes, Mr. Carrisford. What does it mean “to take care of someone”? Když si, děvčata, kupujete sprchové gely, tak někdy na nich je napsáno slovíčko “care”. Jirko?</p> <p>Jirka: Starat se.</p> <p>U: Tak, starat se o někoho. “Care” znamená péče, vlastně vzít péči nad někým, starat se. OK. So there was a name helping Sara. And now please – you need your worksheets. And your task for now is to do exercise 2. Lucko, read the instructions.</p> <p>Lucka. Are these sentences..</p> <p>U: Statements. Are these statements...</p> <p>Lucka: Are these statements true or false?</p> <p>U: Yes, but we can say sentences also. Do it now, please.</p> <p>U: If the sentence is false, correct it. Correct the word, replace it.</p>	dočteno
9.24	<p>OK. If you don't mind we can check your answers. Vít'o, read the first sentence.</p> <p>Vít'a: čte větu ze cvičení</p> <p>U: Is it true or false?</p> <p>Vít'a: False.</p> <p>U: And what is true? Tell us in English. Jak bys to opravil, aby to byla pravdivá?</p> <p>Vít'a: neví</p> <p>Ž: He goes back to India?</p> <p>U: Yes. He goes back to India. He returns back. Sentence number 2. Báro.</p>	<p>U obchází třídu, odpovídá na otázky, radí dětem – vše v AJ</p> <p>U opravuje chyby ve výslovnosti</p>

9.27	<p>Bára: čte a hned větu opraví</p> <p>U: Yes, she prefers girls with rich fathers. So this sentence is...</p> <p>Bára: False.</p> <p>U: Yes. It is false. Máťo.</p> <p>Máťa: další věta – It’s true.</p> <p>U: Ostatní?</p> <p>Ž: nereagují</p> <p>U: ... <u>his</u> diamond mines. Tady je ten háček. It’s a little tricky.</p> <p>Lucko.</p> <p>Lucka: nereaguje</p> <p>U: Komu patřily ty doly?</p> <p>Ž: His friend?</p> <p>U. Yes. They belonged to his firend. So this sentence is false.</p> <p>Tak tady to byl takový chyták. Pojd’me dál.</p> <p>Ž: čte další větu – True.</p> <p>U: Yes. That’s true. Aničko.</p> <p>Anička: další věta ... and she cries a lot.</p> <p>U: Cries a lot. Brečí pořád, stýská si, stěžuje si.</p> <p>Ž: False.</p> <p>U: It’s false, yes. Co v tom textu stojí? Ona uklízela, čistila, myla.</p> <p>But she never...</p> <p>Ž: Cried.</p> <p>U: Yes. Jaký je takový člověk? In English. Statečný?</p> <p>Jak se řekne statečný?</p> <p>Ž: nevědí</p> <p>U: Jak se jmenuje film s Melem Gibsonem “Statečné srdce”?</p> <p>Ryan: The Braveheart.</p> <p>U: Ano. Je to “Braveheart”. “Brave” je statečný. Ona byla statečná.</p> <p>She was brave. OK. And the last sentence?</p> <p>Ž: čte – True.</p> <p>U: Yes, it is true.</p> <p>U: Now, exercise 3. Jirko, read the instructions.</p> <p>Jirka: přečte instrukce</p>	<p>U opravuje výslovnost „cries“</p> <p>U: dohlíží, aby</p>
------	--	---

	<p>U: Emile, řekni nám to čerky, abychom věděli, co dělat.</p>	<p>každý měl svou dvojici Emil přeloží instrukce do ČJ</p>
9.28	You can start.	<p>ve třídě panuje polohlasný rozhovor mezi spolupracujícími Ž, U obchází, instruuje, pomáhá (v ČJ i v AJ)</p>
9.30		<p>první dvojice hotová pokračuje na další cvičení – gap filling</p>
9.32	<p>U: Jak to jde, děvčata? You can start exercise 4. Co je “She makes fire.”? Co musely dřívě dělat vase babičky, aby jim nebyla zima? Ano. Zatopit. Rozdělat oheň.</p>	
9.33	<p>We’ll read the sentences that describe Sara’s life before her father’s death. <u>Before</u>. Ž čtou věty – všechny správně U: Yes. And the rest of the sentences were after Sara’s father’s death. U: Now – exercise 4.</p>	<p>společná kontrola cv. 3 druhý díl vět se společně nechte společně – žáci doplňují z nabídky slov – všechny správně</p>
9.36	<p>Now – I promised a game. Before we start – your homework is to read and translate the text. You can use the worksheet. And your</p>	

	<p>second task: Imagine you are Sara. Choose whether you are before or after your father's death and write about 10 sentences to your journal (na druhou stranu worksheetu). You can choose whether you will be in your happy or unhappy times.</p> <p>9.37 U: We have last few minutes – we will play the “bomb” game.</p>	<p>děti ji znají, židle do kruhu – vytáhnou si téma a jmenují slova k tématu – při tom si podávají plastovou bombu, která „exploduje“ po urč. čase</p>
9.40	<p>U: OK, go back to your places. Good bye, everybody. Do not forget to clean the board.</p>	<p>zvoní</p>

PŘÍLOHA 20

Úplný hospitační záznam z výuky s literárním textem 2

ZŠ	Jiráskovo náměstí
Ročník	6
Předmět	angličtina
Jméno vyučujícího	Jana Lukasová
Datum hospitace	12. 2. 2014
Pořadí hodiny v rozvrhu	4. hodina (10.55 – 11.40)
Počet žáků ve třídě (dívky/chlapci)	10 D 3/Ch 7
Tematika pozorování	práce s literárním textem ve výuce cizího jazyka

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
10.55	U: My tady dnes budeme mít návštěvu. Ř: Takže, prosím vás – kdyžtak se otočte, podívejte se, prohlédněte si všechny (k ředitelům – mám vás představit?? ŘŘ: Ne.) Přišli jsme se podívat na vaši hodinu, tak vám držím palce. Ukažte to nejlepší, co ve vás je. A už si nás vzadu nevíšmejte.	součástí hospitace je i 6 hostujících ředitelů a domácí ředitelka
10.57	U: OK, good morning. Žáci: Good morning. U: Are you ready? OK, close your school exercise books. How are you today? Žáci: OK. Fine. U: Did you watch Olympic games yesterday? Yes? Did we get any medals? Žáci: No. U. No. We have got 3 medals for the Czech Republic. Do you know it? Žáci: Yes. U: We spoke about it yesterday. OK, who? Ž: Sábliková, Moravec, Soukup.	

10.58	<p>U: What does it mean <i>biathlon</i>?</p> <p>U: It's a cross-country skiing and ... how do we say <i>střelení</i>?? Shoo... Shooting. OK. Koukejte se na to a vypisujte slovíčka. Máte to před očima každý den.</p> <p>Today we are going to do some special activity. We are going to deal with reading. Do you like reading?</p> <p>Ž: Yes.</p> <p>U: And do you read?</p> <p>Ž: Yes.</p> <p>U: Yes. And do you read English books?</p> <p>Ž: Yes.</p> <p>U: Can I ask you what you read?</p> <p>Ž: <i>nesrozumitelné</i></p> <p>U: And do you read English magazines?</p> <p>Ž: Yes.</p> <p>U: What is the name of the magazine?</p> <p>Ž: Crown.</p> <p>U: Anything else?</p>	<p>děti nevědí</p>
10.59	<p>Today we are going to start with your popular activity - it's going to be running dictation. I've got 4 cards for you and I need you in four groups.</p> <p>U: Can I help you?</p> <p>U: I am sorry but I need 4 groups.</p> <p>U: So – here are three... four... eh three sentences and it's my message for you. I want you to read it and write it.</p>	<p>už nic dalšího nedodáno</p> <p>rachot židliček - děti se přeskupují do skupin, vzniknou 3 skupiny</p>
11.00	<p>U: The first one is on the window, next one is going to be on the chair, then on the table and this one (na lavici).</p> <p>U: Do you want to ask? No. So start now.</p> <p><i>věty k přepisu:</i></p> <p>4. Today we are going to read story about a little girl and her magic pot.</p> <p>5. It's called THE MAGIC PORRIDGE POT.</p>	<p>učitelka sděluje dětem, kde umístí jednotlivé vzkazy</p> <p>děti začínají aktivitu</p> <p>U zatím zapíná data</p>

11.04	<p>6. Do you know this fairy tale in Czech?</p> <p>U: You can go back and read again. Don't forget comma, capital letter. Remember the 3 rules: read, write, say – and speak only English</p> <p>U: Are you ready? Have you got my sentences? Can you read them?</p> <p>Ž: Čte.</p> <p>U: Do you understand them? What does it mean in Czech?</p> <p>Ž: překládá – neví si úplně rady</p> <p>U: OK, don't worry. Next one.</p> <p>Ž: čte a překládá</p> <p>U: Can you translate it? Adame?</p> <p>Adam: neví</p> <p>U: Jakube? Can you translate it? Yes? No? OK, don't worry.</p>	<p>projektor</p> <p>děti pracují</p> <p>děti čtou věty</p> <p>děti překládají do Č, nevědí si rady s „called“ – hledají základ ve „volat“</p>
11.06	<p>U: Now, look at the board. Control your sentences on the board.</p> <p>U: OK, are you ready? Count your mistakes. Are there any mistakes in your dictation? One? Two mistakes?</p> <p>U: So, OK. Sit on your places.</p> <p>U: Don't open it, yes?</p> <p>U: OK. It's called <i>The Magic Porridge Pot</i>. Do you know this story in Czech?</p> <p>Ž: <i>nesrozumitelné</i></p> <p>U: Hmm, yes! Speak up!</p> <p>Ž: Hrnečku vař!</p> <p>U: Yes, once more!</p> <p>Ž: Hrnečku vař!</p> <p>U: Yes. That's right.</p>	<p>U: promítá věty na tabuli</p> <p>U: čte věty pro kontrolu</p> <p>děti reagují přihlášením</p> <p>děti se vrací na svá místa a učitelka rozdává „knihy“ (fotokopie starého příběhu všíta do „desek“, které vyrobili žáci nižších ročníků)</p>
11.08	<p>U: Now, look at the board. I've got six words for you there. What do you know? What does it mean <i>cry, pot,</i></p>	<p>děti překládají do Č</p>

	<p><i>porridge?</i></p> <p>U: Find the words and their meanings on the board.</p> <p>widow to be said, to produce tears</p> <p>cry to have a good time</p> <p>pot you need to eat</p> <p>hungry a woman whose husband has died</p> <p>porridge you use it for cooking</p> <p>enjoy a kind of dish, food</p>	<p>U: napomáhá otázkami</p> <p><i>What does it mean...? Can we match.... and ...?</i></p> <p>dovození významu slova <i>porridge</i> (co zbylo v definicích)</p>
11.11	<p>U: Open your books on the first page. Let's start.</p> <p>U čte první odstavec textu</p> <p>Honzík: čte 2. odstavec</p> <p>U: OK. Kubo!</p> <p>Kuba: čte další část textu</p>	<p>U opravuje chyby ve výslovnosti</p> <p>děti se střídají ve čtení po krátkých úsecích</p> <p>U opravuje chyby ve výslovnosti</p>
11.13	<p>U: Já vás ještě trošičku zarazím – my jsme se učili, že člen určitý se čte jinak před souhláskou a jinak před samohláskou. Takže pojďme se na to zaměřit. Kubo, pokračuj.</p> <p>Kuba: pokračuje</p> <p>U: Adame:</p> <p>Adam: čte další úsek</p> <p>U: Moniko.</p> <p>Monika: čte další úsek</p> <p>U: OK. Pét'o.</p> <p>Pét'a: čte dál</p> <p>U: Pojďme si připomenout – nemělo by se to uprostřed textu – ale my zrovna aktuálně probíráme minulý čas. Takže jak se vyslovuje pravidelný tvar?</p>	<p>U opravuje výslovnost <i>the</i></p> <p>U opravuje výslovnost <i>cooked</i></p>

	<p>Ž: <i>nesrozumitelné</i></p> <p>U: Ano, pokračuj.</p> <p>Ž: čte dál</p> <p>U: OK. Radim.</p> <p>Radim: čte dál</p> <p>U: Kubo.</p> <p>Kuba: čte dál</p> <p>U: Try it again. Zkus to ještě jednou.</p> <p>Kuba: Čte úsek ještě jednou.</p>	<p>U opravuje výslovnost <i>tasted</i></p> <p>U opravuje výslovnost <i>the</i> a <i>hair</i> ve srovnání s <i>her</i></p> <p>U opravuje výslovnost</p> <p>U opravuje výslovnost <i>were</i></p>
11.15	<p>U: OK. Stop your reading. You have 2 minutes to read it again. Again. Ještě jednou, co už jsme četli. Only 2 minutes for you.</p>	<p>dočtena první část textu</p> <p>děti čtou samy pro sebe</p>
11.17	<p>U: OK. Leave your books, stand up and come to the board.</p> <p>U: Try to make some circle, but be careful here. I have got some questions for you. OK? Number 1, who wants to answer? Where did the little girl go? Where? Where did she go? Hmm? Hmm? Where did she go?</p> <p>Ž: <i>nesrozumitelné</i></p> <p>U: Yes, OK. Just answer. But use the irregular verb. Go - ... ?</p> <p>Ž: <i>nereagují</i></p> <p>U: Npravidelná slovesa – go –</p> <p>Ž: Went – gone</p> <p>U: Went – gone. Teď to použijeme ve větě. Takže: ...</p> <p>Ž: She went to the ...</p> <p>U: Les – jak se řekne „les“?</p> <p>Ž: <i>nereagují</i></p> <p>U: Wood. (hláskuje a píše na tabuli)</p> <p>U: How did she feel? Was she angry? Was she sad?</p>	<p>děti do kruhu před tabuli</p> <p>na tabuli:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Where did the little girl go? 2. How did she feel? 3. What did she want to do there? 4. Who did she meet? 5. What did she get? 6. What can his pot make? 7. How did this porridge taste?

<p>Happy?</p> <p>Ž: She was hungry and she cried.</p> <p>U: Yes, OK. She cried.</p> <p>Ž: What did she want to do in the wood? What did she want to do there? What? Did she go for walk with her dog or cat? What did she want to do there?</p> <p>Ž: <i>nezřetelné</i></p> <p>U: OK, that's right. Who did she meet? What is <i>meet</i>? I am not sure if you don't... What is meet?</p> <p>Ž: Maso.</p> <p>Ž: To je meat.</p> <p>U: Aaa! Vidíte, že umíte. Look at me. I am going along the street, yes, and suddenly I meet Monika. What does it mean <i>to meet</i>?</p> <p>Ž: <i>nezřetelné</i></p> <p>U: Aaa. Seznámit se. And the other meaning? We meet together. ... Tam už to ale padlo. Potkat se s někým. Někdo to tady řekl – potkat se s někým. Who did she meet? This little girl.</p> <p>Ž: It's an old woman.</p> <p>U: Hmm. An old woman. What did she get? What did she get?</p> <p>Ž: She got a magic porridge ...</p> <p>U: Pot. OK.</p> <p>U: What can this pot make?</p> <p>Ž: It make, eh made porridge.</p> <p>U: Hmm. How did this porridge taste? What does it mean taste?</p> <p>Ž: Chutnat.</p> <p>U: Hmm, yes. How did this porridge taste? How?</p> <p>Ž: Jak ... jak chutnala kaše.</p> <p>U: Hmm. But I need your answer.</p> <p style="padding-left: 40px;">Was it good? Was it bad?</p> <p>Ž: <i>nesrozumitelné</i></p>	<p>děti šeptají</p>
---	---------------------

11.27	<p>words. You know it. Only 4 words. Try to find it. I need one short sentence with 4 words.</p> <p>Ž: Why are you crying?</p> <p>U: It's a question. You know it.</p> <p>Ž: Cook, little pot, cook.</p> <p>U: Cook – little – pot – cook. OK.</p> <p>U: Cook, little pot, cook. OK. Another word for this main character. What does it mean <i>the main character</i>? Hlavní postava. Pamatujeme si. Nic si dneska nepíšeme, pamatujeme si.</p> <p>Ž: The magic pot...</p> <p>U: No, no. We need something for this word. Some synonym.</p> <p>Ž: The old woman...</p> <p>U: No, we need something for the little girl.</p> <p>Ž: <i>nevědí</i></p> <p>U: How about your new words? Your new word <i>the main character</i>? Why not?</p> <p>Ž: <i>nesrozumitelné</i></p> <p>U: Yes, can I use it? Now, what do I want?</p> <p>U: I want you to speak about this little girl. Adame, you can start.</p> <p>Adam: She was girl. She was little and very hungry. She went to the Woods.</p> <p>U: Hmmm.</p> <p>Adam: He ...</p> <p>U: She.</p> <p>Adam: She need ate...</p> <p>U: She needed to eat.</p> <p>Adam: She needed to eat. And she met an old woman.</p> <p>U: Hmm. There's a sentence <i>Cook, little pot, cook</i>.</p> <p>Hmm. Help him.</p> <p>Adam: She say ...</p>	<p>děti hledají v textu</p> <p>U říká a počítá slova a píše větu na tabuli.</p> <p>podle slov vypsanych na tabuli: <i>little – hungry – went (into the wods)- ate – met (an old woman)</i></p>
-------	---	--

11.30	<p>U: Said.</p> <p>Adam: Said: Cook, little pot, cook.</p> <p>U: Hmm. That was fine. Can you finish the story?</p> <p>Adam: She was the main character.</p> <p>U: Main character of ...</p> <p>Adam: Of story.</p> <p>U: Of the story.</p> <p>Adam: Of the story.</p> <p>U: OK, do you understand? OK. Do you want to ask?</p> <p>U: Tak, a já se teď zeptám vás – četli jsme text, vy jste ho nikdy předtím neviděli. Takže se ptám: je potřeba, a byste znali úplně všechny slovíčka z toho?</p> <p>U: Čtete? Ano nebo ne?</p> <p>Ž: Ano.</p> <p>U: Tak, kdo si myslí, že ano.</p> <p>U: Dobře. Kdo si myslí, že ne?</p> <p>U: Nebojte se. Teď se vás na to ptám a vy můžete říct, co chcete. Tak. Když si myslíte, že ne, proč raději sáhnete po nějaké české knížce a nevezmete si raději nějakou jednoduchou anglickou. Co vás na tom odradí? Povězte mi to. Moniko.</p> <p>Monika: Neznáme všechny slovíčka, i když ty knihy můžou bejt zajímavý.</p> <p>U: Hmm. Proč raději sáhneš po české knížce, Pét'o?</p> <p>Pét'a: <i>mlčí</i></p> <p>U: Co tě nejvíc odradí při tom čtení?</p> <p>Pét'a: Protože když tam třeba neznám nějaký slovíčko, tak ho musím hledat.</p> <p>U: Jak si nejčastěji hledáte slovíčka, když říkáte, že čtete časopisy.</p> <p>Ž: Ve slovníku.</p> <p>U: Ve slovníku, a v jakým slovníku? Jaký používáš, takovej ten klasicej nebo na internetu?</p>	<p>šum ve třídě</p> <p>děti zvedají nesměle ruce jiné děti zvedají ruce</p>
-------	---	---

<p>Ž: Anglicko-českej.</p> <p>U: To předpokládám, že nepoužiješ španělskej, Jakube. Ale řekni mi – vezmeš radši slovník, co máte doma v knihovně nebo si radši zapneš počítač?</p> <p>Jakub: <i>nesrozumitelné</i></p> <p>U: Co s tím? Co s tím, že se bojíte číst, protože neznáte všechna slovíčka a třeba byste nevěděli? Když třeba jste dostali domácí úkol z časopisu přeložit článek, tak co jste s tím udělali, když jste nevěděli nějaké slovíčko? Hledali jste každý to slovíčko?</p> <p>Radime?</p> <p>Radim: Ne.</p> <p>U: My jsme si tady přečetli 4 stránky z tohoto textu a v podstatě jste věděli, dokázali jste odpovědět na otázky, to znamená – ten hlavní význam jste dali dohromady. Takže, co z toho pro nás vyplývá?</p> <p>Ž: Že se dá některý ty slovíčka odvodit od těch ostatních.</p> <p>U: Hmm. Já třeba, když jsem četla knížky, tak mi hodně pomáhalo, že třeba jsem se nevracela hned ke každému slovíčku, ale na každé stránce jsem si třeba podtrhla to slovíčko, který jsem nevěděla a ono to pak funguje tak, že zjistíte, že to slovíčko se vám tam třeba na té stránce objeví čtyřikrát a pak nemusíte čtyřikrát někam jít. Někomu pomáhá, že si to slovíčko nadepíše, někomu, že si ho vypíše. Ale je to to samé, co u toho našeho speakingu. Víte, že já nikdy po vás nechci, abyste se to učili slovo od slova, ale že se můžete řídit jenom těma poznámkama a musí se to v hlavě dávat do kupy. Je takové čtení v jazyce dobré a proč? Ještě mi řekněte.</p> <p>Ž: No, líp se tím naučím ten jinej jazyk a pak tomu rozumím.</p> <p>Ž: Že si to v tý hlavě můžeme poskládat.</p>	<p>děti se smějí</p>
--	----------------------

11.33	<p>Ž: Že budeme mít takovej všeobecněj přehled, co se vůbec v tom jiným jazyku děje.</p> <p>U: A co je lepší? Když já vám tady třeba dám 10 slovíček nebo když vy se musíte k tomu textu vracet a najít si třeba slovíčko, který vás tam zaujalo?</p> <p>Když vám to zadám já, pro koho je to lepší? Víte, že jsme tam měli tu aktivitu, kde jste měli spojovat. Já jsem vám říkala – schválně nebudeme spojovat. Proč jsem to asi tak udělala?</p> <p>Ž: Protože</p> <p>U: Kdo znal z těch 6 slovíček – já se k tomu vrátím – kolik jich tam bylo? Šest. Kdo z těch šesti jste třeba aspoň tři znal?</p> <p>U: Čtyři?</p> <p>U: Kdo jste znal pět? Dobře.</p> <p>U: Takže vidíte, že pro vás pro všechny by to asi nemělo význam si to psát. Každý z vás si potom v tom textu najde slovíčko, který opravdu potřebuje, někdo nezná slovíčko <i>porridge</i>, někdo nezná slovíčko <i>cry</i>. Tak, to bude váš domácí úkol na příště. Já vám tu knížku půjčím domů, my jsme teda ještě neskončili, ale já jsem se u toho chtěla zastavit. Vy si znovu přečtete to, co jsme tady dneska dělali a protože jsme v gramatice na nepravidelných slovesech, tak bych byla ráda, kdybyste si vypsali nepravidelná slovesa, která se tam vyskytují, pořádně si na internetu projeli jejich výslovnost, abyste v tom netápali – víte, že máme své stránky, takže víte, kam máte jít – a vypsali si slovíčka, který si myslíte, že jsou pro ten text důležitý, abyste znali pro ten text a neznali jste je. Ano? Takže to bude váš domácí úkol. Honzíku, pokud máš radši slovník...</p> <p>Ž: Můžeme se podívat dozadu?</p>	<p>U vyhledá v prezentaci stránku se slovíčky</p> <p>děti se hlásí</p> <p>děti se hlásí</p> <p>nikdo se nehlásí</p>
-------	---	---

	<p>U: Můžete se podívat i dozadu. Tak. Dotaz ještě k tomuhletomu? Takže já bych vám po dnešku – protože vy v 7. třídě budete mít založené slovníčky, tak jako měli loni sedmáci – každý z vás si koupí knížku v angličtině a až ji dočte, pověsí nám na nástěnku, že je dočtená a pak si mezi sebou budete ty knížky půjčovat, takže vás stejně čeká literatura. Takže pokud vás to dneska trošičku bavilo, tak tu angličtinu trochu rozšíříme – jinak, než ve škole, což je určitě dobře. Určitě máte narozeniny, svátek ... a začnete</p>	
11.34	<p>číst, protože vás to obohatí. Ano?</p> <p>U: We've got 6 minutes. I've got a very short activity for today. You will need your school exercise-book and you will need your book. OK? Please, write your first name in the same way as I do, OK? I am Jane, I write this: (na tabuli) J A N A. You are Petra, you must write P E T R A (U hláskuje). Your name.</p>	děti otvírají sešity
	<p>U: No, write your name in the same way as I've written it on the blackboard. OK?</p>	děti šeptají
11.36	<p>Now, take your textbooks and find words beginning with this letter – J (maybe <i>join</i>), A – <i>apple</i> ... And find these words in our text. OK? You've got 2 minutes, 2 minutes only.</p> <p>One or more words for one letter, OK?</p>	děti pracují
11.38	<p>Who is ready? Who's ready? Hmm. What did you write, Jan?</p> <p>Jan: J – just, A – an, are, askED</p> <p>U: Asked.</p> <p>Jan: Asked, N- no.</p> <p>U: No. Hmm. Adame.</p> <p>Adam:</p> <p>U: Nothing?! Kubo, have you got one word?</p> <p>Kuba: <i>nesrozumitelné</i></p> <p>U: And you?</p>	děti čtou, co našly a přiřadily
		Radim, Monika prezentují

11.39	<p>U: Takže tohle máme taky možnost, jak si rozšířit slovní zásobu, ano? Kdo nedal do kupy všechno? Kdo nedal? Na co ti to chybělo? K! Let's help him.</p> <p>Ž: Cook.</p> <p>U: Cook! Oh, sorry. It's C. Keep! Co to znamená?</p> <p>U: Keep. Tak si najděte tohle sloveso a co to znamená. A hned si ho zatrhněte v nepravidelkách. Keep, kept, kept.</p> <p>U: Tak, co jste se dneska naučili? Poslouchám. Close your school exercise books. Chci vědět, co si dneska odnášíte z hodiny. Tak, nová slovíčka – co si pamatujete?</p> <p>ŽŽ: Porridge.</p> <p>U: Porridge. Dál.</p> <p>Ž: Pot.</p> <p>U: Pot. Další? Máme tady nějakého génia, který si nic neodnes'?</p> <p>Ž: Cry.</p> <p>U: Cry. No...</p> <p>Ž: Enjoy.</p> <p>U: Aha, enjoy. Chcete se na něco zeptat k tomu textu? Nerozuměli jste třeba?</p> <p>U: Tak, počkáme na Kubu. Stand up. Thanks for the lesson and see you ... tomorrow?</p> <p>Ž: Yes.</p> <p>U: OK. don't forget your homework.</p>	<p>svá slova - <i>nesrozumitelné</i></p> <p>hlásí se Jakub</p> <p>děti nevědí</p> <p>na tabuli: keep – kept – kept</p> <p>nikdo se nehlásí</p> <p>zvoní, rachot židliček</p>
-------	--	--

PŘÍLOHA 21

Relevantní část nestrukturovaného rozhovoru po 2. hospitaci

(JL – Jana Lukasová, OV – Olga Vraštilová)

OV Já jsem si nic nepřipravila, protože jsem myslela, že se zastavím, až si to všechno v tý hlavě porovnám.

JL Určitě, srovnáte. Určitě není problém, teď co potřebujete, tak dáme do kupy a pak až budete potřebovat...

OV Mne spíš zajímalo to, co jste začala říkat před tou hodinou, jak to potom vlastně děláte s těma knížkama v těch sedmejkách třídách. Jestli mi to můžete teda...

JL Určitě. Vlastně osmička a devítka si objednávají časopisy. Ty mají ty Crowny.

OV Hmm.

JL Sedmička ty časopisy nemá, takže v září jim řeknu, že v hodnotě těch časopisů si koupěj knížku. Dám jim vlastně ... já nevím, já hrozně často používám *helpforenglish* (web – pozn. aut.). Já nevím, jestli to znáte.

OV Jo, znám. Dělá to kolega z Pardubic, no.

JL Tak. A tam psal o tom readingu a on tam kdysi vypsál nějaký ty knížky, jaký jsou úrovně, Penguiny a jak to funguje. Takže já jsem si to stáhla a dětem vždycky řeknu tu nejjednodušší variantu, protože začínají samozřejmě číst, no a oni vlastně si koupěj knížku a když si koupěj knížku, tak mi buď mailem nebo mně nadiktují jméno té knížky, aby prostě neměli tu knížku stejnou.

OV Hmm.

JL Takže nám vlastně na seznamu nabejvají knížky a děti každej den v tý jazykovce nebo v tý třídě dívají na ten seznam, co tam je za knížky, a už si tu knížku nekoupěj. No, a potom vlastně začneme číst, když mají všichni knížky – na to třeba dám celý září, od října čteme a když prostě tu knížku svoji dočtou, udělají si křížky a prostě víme, že ta knížka je dočtená, leží u Nováka a já můžu si ji k Novákovi jít půjčit.

OV Hmm.

JL Řešila jsem dlouze, co dělat, kdyby se to zničilo, nebo tak, ale většinou jako, nedošlo k tomu.

OV Že by si navzájem děti zničily, tu pučenou.

JL Pak by si prostě ty knížky vyměnily.

OV Hmm. Hmm.

JL To je jediný nebezpečí tady u toho. Ale jinak si myslím, že je to dalece lepší než si jako... jsou samozřejmě děti, který vám řeknou, že si ty knížky budou radši kupovat a budou je mít u sebe. Taky jsem se s tím setkala.

OV Hmm.

JL Zase si myslím, že tohle byla docela dobrá verze.

OV Je to výborná verze v tom, že rodiče dneska obracej každou korunu, když mají zaplatit pracovní sešit nebo něco, tak taky o tom dlouze diskutují, že jo.

JL Mne na to navedly taky děti, protože jedna holčička se hlásila, že něco četla a ta jedna, hele, já bych si to chtěla přečíst a pučily si to. Tak jsem si říkala, co kdybycho to udělala v rámci vlastně celý tý skupiny.

OV Hmm.

JL Tak to se mně osvědčilo, tohle.

.....

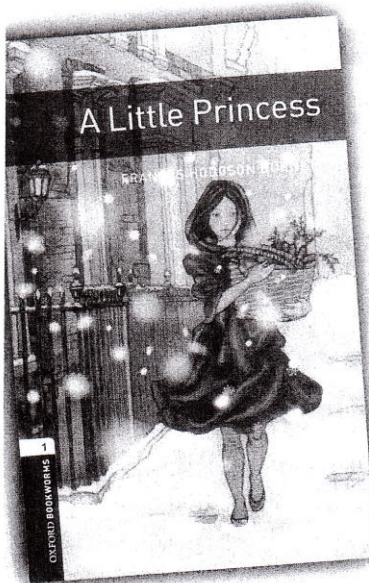
JL My tady jedeme jako na dost hezký úrovni čtenářskou gramotnost v češtině. My tady máme, že třeba každý měsíc si děti první týden nosí do školy svou knížku a každou první hodinu se deset minut čte. To znamená pondělí 10 minut čtení, úterý a máme týden čtení. Takže ta čtenářská gramotnost tady opravdu jede. Ale v tom cizím jazyce, já nevím, já si myslím, že první problém je finance. Žádná škola – každá škola proplatí hlavně, aby teda byly učebnice a na tohleto není čas. Kopie máme – máme 200 kopií na měsíc. Takže ... Druhá věc, docela to je nabitý teď, takže člověk si musí v tom jazyce udělat nějaký privilegia, co v tom jazyce chce. Buď teda udělám všechny stránky z učebnice, ale pak mi nezbyde čas na něco jinýho, nebo to tam vokrouhnu, vysvětlím dobře gramatiku a pak pojedou tady na tom.

OV Tak, tak.

JL Mně to taky chvíli trvalo, než jsem přišla, jak na to, protože jsem říkala vždyť ty děti. Protože já jsem vždycky byla v jedničce, pak 6-9 a říkala jsem si v jedničce se v pololetí ty děti dokážou vez češtiny těch 20 minut vydržet. Kde je chyba, že z té devítky vycházej a voni jsou úplně mimo. Loni jsem, to bylo prvních pět let, co jsem si tahla tu svou devítku, a ty byly opravdu dobrý. Fakt musím říct, že jeden z tý skupiny, to vůbec nebyly abnormálně chytrý děti, vůbec ne, ale prostě ten jazyk jsme se začali učit trochu jinak, tak, jak teď jedu třeba s nima, a je to bavilo. Samozřejmě byly tam, vůbec si neidealizuju nic, vůbe, třeba Matěj, ty testy jak tady jsou – první v kraji, Tomáš šel do celostátního kola, a to byli dvojkaři, v šestce trojkaři, takže ty děti jako fungovaly. A teď když se třeba vracej, tak opravdu mně říkaj, že mají na strašně dobrý úrovni ten speaking, to znamená to mluvení, který my jsme prosadili v těch hodinách, i třeba na úkor tý gramatiky.

OV Jasně, jasně.

.....



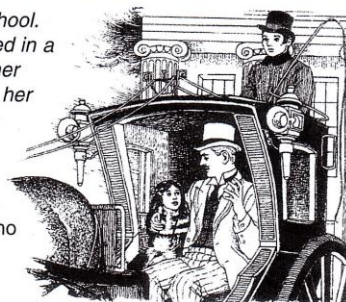
Frances Hodgson Burnett

A Little Princess

Ralph Crewe lives in India with his seven-year-old daughter Sara. He is a rich man, and he loves Sara very much. Sara's mother is dead and Sara is his only child. He buys her lots of dresses, books and dolls. And he wants Sara to study at Miss Minchin's School for Girls in London. Miss Minchin is very pleased. She likes girls with rich fathers, because it is good for her school and for herself as well.

"I don't think I like England very much, father," said Sara.
"Yes, it's very different from India," her father said. "But you must go to school in London, and I must return to India and work."

Sara soon made new friends at her school. Sara was kind and friendly, and dressed in a beautiful dress. Many children called her "Princess". She helped her friend with her lessons, and she made friends with a young servant¹, Becky. But then, on her eleventh birthday, something terrible happened...



There was a lawyer² in Minchin's office. "What are you saying? Mr Crewe has no money?" asked Miss Minchin.

"That's right, Mr Crewe put all his money into a friend's diamond mines³. But there were no diamonds in them and the man Mr Crewe thought was his friend ran away with all of his money. Ralph Crewe was ill with a fever⁴, and when he heard about this, he got worse. A week later he was dead."

"And what about his daughter Sara? She has no money, she must leave my school," said Miss Minchin angrily. "You can't put her out in the streets," said the lawyer, "but perhaps she can work for you."

And so Sara became a new servant-girl. She slept in a small, cold attic⁵ room, she cleaned floors, made fires, and did the shopping. She was always tired and hungry. Her old dress was very short, her shoes were old and she had no warm coat for winter. She was thin, and her face was white. But she never cried.

Sara opened her eyes and looked around the room. Something was different. There were pictures on the wall, a burning fire and a hot meal on the table. "It's not a dream, it's magic," Sara whispered⁶. And this magic didn't go away. Every evening, she found new things in her room: new shoes, a winter coat, warm blankets⁷ for her and her friend Becky and new books. "Who does it, Sara?" asked Becky.

"A friend does it," Sara said. "A kind, wonderful friend. But he doesn't want us to know his name."

The girls don't know about the Indian gentleman who has moved into the house next door. His name is Mr Carrisford. He was Mr Crewe's friend but he did not betray⁸ him. He was ill with a fever too and when he got better, his friend was dead. Later, many diamonds were found in the mines and he became rich. Now Mr Carrisford is in London and he is looking for his friend's daughter. He wants to take care of her, of Ralph's "Little Princess".



Questions for Book Club members

Guess how the story continues. For example, do you think Sara is going to learn the name of her unknown friend? Write the letter that you imagine Sara might write to this friend at the end of the story. Send your answer to us by the end of January. Which of you will win this book with a CD pack?

The winners from R&R No.3: **O. Vaňuga, M. Holub – Praha, Barbora Smejkalová – Brno**



The Oxford Bookworms Library provides enjoyable reading in English, at seven language levels from Starter to Stage 6. Each book is illustrated, has many activities and contains a CD Pack.

www.megabooks.cz

1. servant [sə:'vent] – služka, 2. lawyer [lo:je] – právník, 3. diamond mine [daɪəmənd maɪn] – diamantový důl, 4. fever [fi:ve] – horečka, 5. attic [ætik] – podkrovní, 6. whisper [wɪspə] – šeptat, 7. blanket [blæŋkɪt] – přikrývka, 8. betray [bi'treɪ] – zradit.

A Little Princess – the worksheet

1. Look quickly at the text and discuss these questions:

- a) Who is the text about?
- b) Is the girl a real princess?
- c) In which time does the story take place?
- d) Where is the story located?
- e) Underline the genre/s of the text: *lyrical, epic, poem, novel, non-fiction, fiction*

2. Are these statements true or false?

- a) Sara's father stayed with her in London.
- b) Miss Minchin likes clever girls, because it is good for her school.
- c) Mr Crewe put all his money into his diamond mines.
- d) After Mr. Crewe's death his daughter works as a servant.
- e) Sara doesn't like her new life and she cries a lot.
- f) Mr Carrisford moves to London to take care of Sara and her friend.

3. Work in pairs. Student A underlines the sentences which describe Sara's life before her father's death, student B chooses sentences after her father's death. Compare your ideas.

She is thin with white face. Sara helps Becky with her lessons. Her dress and shoes are old. She wears beautiful dress. Miss Minchin is happy to have a girl with rich father at her school. She makes the fire. She is a servant. She moves from India to London. She sleeps in a small, cold attic room. She gets many dolls and books.

4. Fill in the gaps with these words.

whisper, betrayed, servant, fever, attic, blanket

Sara cleaned floors, made fires, did the shopping; she became a

Every evening Sara found new things in her room: shoes, new books, a winter coat and to warm her up.

A man with diamond mines Mr Crewe, when he ran away with all his money.

Sara slept in room, which was very cold and dark.

Sara's father was ill with a

Sara to her friend Becky about a magic that entered their lives.

5. Imagine you are Sara. Write a page in your diary.

6. Finish the story (10 – 12 sentences).

① Today we are going to read
story about a little girl
and her magic pot.

② It's called THE MAGIC PORRIDGE
POT.

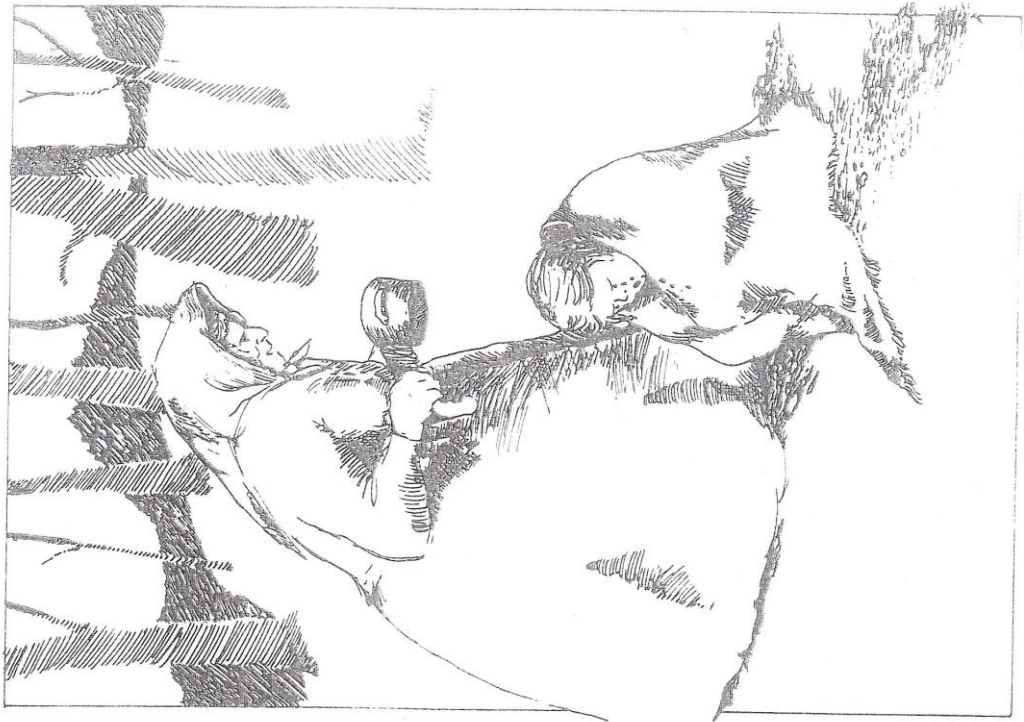
③ Do you know this fairy
tale in Czech?

Once upon time, there was a little girl who lived with her mother, who was a widow. They were so poor that one day they found they had nothing left to eat.

The little girl went off into the woods to play. She was so hungry that she began to cry.

An old woman came to her. "Why are you crying, my child?" she asked. "Because I am so hungry," said the little girl.

"Then you shall be hungry no more," said the old woman. She gave the little girl a small cooking pot.



Then the old woman said, "When you are hungry, just say to the pot, 'Cook, little pot, cook!' It will cook some very good porridge for you."

"When you want the pot to stop cooking," went on the old woman, "you must say, 'Stop, little pot, stop!'"

The little girl was so hungry that she wanted some porridge at once. So she said to the little pot, "Cook little pot, cook!"

The little cooking pot did as it was told, and began to cook some porridge. The little girl could hardly wait to try some.

When the porridge was cooked, the little girl said, "Stop, little pot, stop!" The porridge tasted very good and the little girl ate every little bit of it.

The little girl ran home with the cooking pot to her mother, and told her what the old woman had said.

"Now our worries are over," said her mother happily. "The little pot will keep us well fed!"

Whenever they were hungry, they said to the cooking pot, "Cook little pot, cook!" The porridge was always very good, and they always enjoyed it.