



PODKLADOVÁ STUDIE

Literární výchova a literární komunikace

Mgr. Petr Koubek

PODKLADOVÁ STUDIE

Literární výchova a literární komunikace

Mgr. Petr Koubek

NÚV, Praha 2019

Revize RVP

Literární výchova a literární komunikace

analyticko-koncepční studie

Vypracoval Mgr. Petr Koubek, oddělení koncepce, kvality a hodnocení ve vzdělávání NÚV

Konzultace:

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.; Mgr. Markéta Hrozová, Ph.D.; PhDr. Václav Jindráček, Ph.D.;

Mgr. Jiří Koteň, Ph.D.; doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

V Praze 8. 10. 2018

OBSAH

ÚVOD	4
1. Sledování a hodnocení existujících kurikulárních dokumentů	7
1.1 Analýza dosahovaných výsledků učení ve vztahu k požadavkům RVP	7

1.1.1	Analýza výsledků maturitních zkoušek.....	7
1.1.2	Analýza výsledků přijímacích zkoušek do maturitních oborů SŠ.....	16
1.1.3	Analýza výsledků testování žáků realizovaných ČŠI.....	19
1.1.4	Analýza mezinárodních šetření výsledků učení žáků v literární výchově a čtení	24
1.2	Analýza školního a ve škole realizovaného kurikula	27
1.2.1	Analýza školních vzdělávacích programů.....	27
1.2.2	Analýza inspekčních zpráv ČŠI	33
1.2.3	Analýza šetření na školách	33
1.3	Analýza výsledků pedagogického výzkumu v oborových didaktikách.....	36
1.4	Monitoring zahraničních zkušeností.....	40
1.5	Sběr a analýza podnětů zainteresovaných aktérů	44
2	Identifikace nových společenských potřeb.....	50
2.1	Analýza strategických materiálů z relevantních sfér rozvoje společnosti.....	50
2.2	Studium výsledků sociologických a psychologických výzkumů týkající se potřeb a očekávání mladých lidí.....	53
2.3	Studium veřejně zaujímaných postojů ke vzdělávání	53
2.4	Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro danou vzdělávací oblast. 54	
2.5	SWOT analýza kurikula literární výchovy v předškolním, základním a středním vzdělávání v ČR.....	55
	Silné stránky.....	55
	Slabé stránky.....	55
	Příležitosti	57
	Rizika	57
3	Návrh na revidované RVP v dané vzdělávací oblasti	59
3.1	Návrh na změny v celkové koncepci vzdělávání.....	62
3.2	Návrh na hlavní změny v požadovaných výsledcích učení žáků.....	63
3.3	Návrh na způsoby hodnocení požadovaných výsledků učení.....	67
3.4	Popis hlavních učebních činností žáků v příslušné vzdělávací oblasti	68
3.5	Referenční komplexní úlohy pro žáky a jejich zdroje.....	68
3.5.1	Motivace	69
3.5.2	Kritické čtení klíčových autorů 20. století	70
3.5.3	Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Didaktická hra „Vyprávěj a hraj“	70
	SEZNAM ZKRATEK.....	71
	INFORMAČNÍ ZDROJE.....	72
	Příloha 1: Analýza výsledků maturitních zkoušek.....	1

Příloha 2: Propojování informací a jejich interpretace v RVP ZV a kurikulech vybraných zemí.....	16
Příloha 3: Souhrn námětů na úpravy vzdělávacího obsahu RVP ZV z dostupných zdrojů. Podkladový materiál v rámci řešení úkolu inovací RVP PV a RVP ZV (2013)..	26
Příloha 4 Motivace aneb Jak na poezii v literární výchově.....	29
Příloha 5. Kriticky na Orwella.....	32
Farma zvířat – George Orwell	37

ÚVOD

Smyslem literární výchovy ve škole je vybavit dítě a postupně žáka znalostmi, dovednostmi a autenticky utvořenými postoji, které mu umožní žít *život s literaturou* a žít jej bohatší a spokojenější. Podle kurikulárních dokumentů se od předškolního vzdělávání zakládají primární čtenářské prerekvizity a dovednosti, jako je *vztah ke čtení a ke knize*. Tento vztah se stává ambicióznějším, žák se chápe textu, literatury ve svém okolí jako specifické cesty k poznání sebe sama, okolí, lidí a světa. K tomu, aby jej toto poznání skutečně obohacovalo, mu školní literární výchova nabízí kurzy čtení, soustředěné reflexe čteného a vede jej také ke sdílení toho, co zažil při čtení, s dalšími lidmi, primárně s vrstevníky a rodinou.

Vyšší funkcí literární výchovy ve školním vzdělávání je *tvorba*. V odborné literatuře (srov. Hník, 2013 a Hník, 2015) vztahující se k didaktice esteticko-výchovných vzdělávacích obsahů kurikula, mezi něž literární výchovu řadíme, popř. ji zakládající a nově rámuující, nalézáme *princip tvorby* jako silný didaktický moment a samotný smysl této výchovy definován jako **aktivní transformace čteného do autentických kognitivních, afektivních a jiných obsahů myslí dětí a žáků**. Jako takové jsou utvořené znalosti, dovednosti, zkušenosti a postoje, v souladu s uvedenými autory, trvalejšího charakteru a mají tak potenciál zkvalitňovat život žáků, resp. absolventů školy.

Nejvyšší funkcí literární výchovy je utváření znalostí a nabývání zkušeností, učení se dovednostem a utváření postojů žáků orientujících je v jejich sociálním okolí, v naší době, kultuře, ukazující jim kulturní kořeny Evropy, ale i širší, globální a historické souvislosti. Toto žakovské povědomí jim může napomoci uvažovat o jejich cestě životem a místě na zemi právě jen tehdy, jsou-li trvalejšího charakteru. Tato nauková složka literární výchovy (o poměru těchto složek budeme ještě níže v textu uvažovat s ohledem na školní praxi) tak tvoří významný, nikoliv výhradní cíl literární výchovy. Podle odborné literatury má být ústředním principem školní literární výchovy samostatná *práce* dětí a žáků s textem *směřující k jeho autentické interpretaci*: *aktivní, tvořivé uchopení, konstrukce a rekonstrukce (transformace) textů* žáky, a to ve spolupráci s učitelem, podle jeho *záměru*.

K tvořivosti jako způsobu poznávání můžeme udělat v tomto úvodu stručnou odbočku reflektováním ontologie, epistemologie a pragmatiky uměleckého díla (komunikace) jako svého druhu konceptu tedy také *obsahu k učení* (srov. Slavík et al., 2017, s. 64–67). Výsledkem literární výchovy by podle principů tvořivosti v mezioborovém pojetí didaktiky měl být **instrument**; ucelený *mentální nástroj* operacionalizovatelný při celoživotním rozšiřování čtenářského pole a dalším učení, studiu a obecně v životě. Má-li být tento instrument účinný (srov. *powerful knowledge* M. Younga, 2007), měl by vznikat v přirozeném poznávání uměleckého díla jako konceptu, v komunikaci s ním, s autorem, ve vymezení a zpřesňování prekonceptu o díle trvalou oscilací mezi ním a tím, co je v díle uloženo: *dialogickou cestu od prekonceptu ke konceptu* chápanou intersubjektivně lze pojímat zprostředkovaně i takto: **od prekonceptu o díle (šíře o literatuře) ke konceptu v tvůrčím dialogu s dílem samotným** (Slavík et al., 2017).

Stejným způsobem se ovšem můžeme na problematiku poznávání v literární výchově dívat tradičněji jako na dialog žáků o chápání, rozumění významu uměleckého textu. K potřebné aktivizaci myslí žáků a autentickému zapojení do dialogu (společenství) myslí je zapotřebí, aby učitel řídil dialog tak, aby vycházel z prekonceptů žáků, jejich primárních, autentických poznatků při činnostech analýzy textů. Jiný postup je ten, že učitel na textu vyloží kategorie, které do něj vkládá předem, tedy také „tradiční pojetí školní literární výchovy“ (Hník, 2015).

Vede sice k tomu, že žáci se rychle dozvědí pointu svého učení, například: takto autor konstruuje syžet či metaforu. Nedojde ovšem k autentickému zapojení myslí žáků do dialogu, autentickému dialogu a sdílení *mentálních prostorů* (Slavík et al., 2017, s. 70), nedojde ani k aktivizaci a zapojení žáka do utváření poznání. V dalším učení to má za následek, že žák nemá „konstrukci syžetu či metafory“ zažité: metaforu vnímá vždy už jen jako těch několik málo konkrétních příkladů uvedených učitelem. Abstraktní pojmy a kategorie vkládané do dialogu učitelem (autoritativně) vedou rychle k jím stanovenému cíli, nikoliv ale **k utváření pevných, účinných (powerful) literárněvědných poznatků (obsahů)** jako instrumentů využitelných v dalším životě a učení.

V souladu s Hníkem (2015, s. 54) uzavíráme obecný úvod tak, že ani naukové obsahy, do nichž literární výchova žáky uvádí, není možné žákům „prostě vyložit, vysvětlit“ bez jednoznačné *ztráty příležitosti* pro žáka utvářet výsledné znalosti autenticky a s trvalým, účinným charakterem (*mentálního instrumentu*). Literární výchova stojící téměř výhradně na „vysvětlování“, tedy na aktivní činnosti učitele přiznávající žákům pouze pasivní roli, nemůže vést k naplnění potenciálů a příležitostí, které se nabízejí při literární výchově vycházející **z aktivního vyhledávání, ohledávání čteného, sdílení zážitku čtenářů; zkrátka z tvořivého, osobního přístupu a zaujetí konkrétních dětí a žáků tím, co čtou.**

Tvořivě pojatá literární výchova, která je akcentována v úvodu studie a která počítá se žákem jako *aktivním iniciátorem autentických dialogů o textech*, stojí vedle dalších aktivizujících pojetí literární výchovy. Mezi těmito pojetími vynikají teorie *komunikačně pojaté literární výchovy* (srov. Nezkusil, 2004; Lederbuchová, 2010; Homolová, 2008), *dialogického vyučování* (Šedřová et al., 2014; 2016) a interpretativně nebo *autonomně-kriticky zaměřené výuky* (Slavík et al., 2015). Cíle literární výchovy formulované v uvedených koncepcích jsou v souladu s charakteristikami výuky, které byly v pedagogicko-psychologických a didaktických výzkumech „obsahově zaměřené, transdidaktické školy“ shledány jako relevantní pro zvyšování kvality výuky v zájmu nové či produktivní kultury učení a vyučování (srov. Knecht et al., 2010; Janík, Lokajíčková, Janko, 2012; Slavík, Lukavský, 2012; Slavík, Janík, 2012; Janík et al., 2013; Lokajíčková, 2014).

Pojem *literární výchova* je v této studii používán jako souhrnný pro:

- části vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, ale i oblastí Dítě a společnost, Dítě a svět v RVP PV (2018, s. 17, 25, 26); respektive literárněvýchovné cíle procházející smysluplně napříč celým kurikulem předškolního vzdělávání;
- složku (tematický okruh) Literární výchova (a částečně Komunikační výchova) vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV;
- složku (tematický okruh) Literární komunikace (a částečně Jazyk a jazyková komunikace) vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP G;
- složku (tematický okruh) Komunikační a slohová výchova a Práce s textem a získávání informací vzdělávací oblasti Vzdělávání a komunikace v českém jazyce a složku (tematický okruh) Literatura a ostatní druhy umění a Práce s literárním textem vzdělávací oblasti Estetické vzdělávání RVP SOV kategorie L, M, H;
- částečně složku (tematický okruh) Práce s textem a získávání informací vzdělávací oblasti Vzdělávání a komunikace v českém jazyce a složku (tematický okruh) Literatura a ostatní druhy umění a Práce s literárním textem vzdělávací oblasti Estetické vzdělávání RVP SOV kategorie E a J;
- relevantní komunikativní, sociálně personální a občansko-kulturní měkké dovednosti a postoje zahrnuté v kapitolách *Klíčové kompetence* RVP všech stupňů a druhů škol.

Otázkou, k níž se ještě vrátíme, jsou další vzdělávací obsahy, které neprostupují celým vzděláváním, ale významně napomáhají literárně-estetickému vzdělávání, jako je *dramatická, filmová a audiovizuální výchova*, dále *mediální výchova* a *dětská či žakovská interpretace písní*.

Do literární výchovy pro potřeby této analýzy nezahrneme projektované cíle vzdělávání (v oblastech čtení, čtenářství, kulturního povědomí) v cizích jazycích, pro něž je zpracována podobná analýza samostatně.

1. Sledování a hodnocení existujících kurikulárních dokumentů

Primárně je nutno uvést, že souvislý a dlouhodobý výzkum („monitoring“) *kurikula*, který by zahrnoval všechny jeho výskyty: *kurikulum projektované, realizované a dosažené* a syntetické zhodnocení jejich vztahu, v ČR neprobíhá. Tato kapitola tedy vychází z informací dílčích, nesouvisejících a nekomplexních. To je s ohledem na komplexnost jakékoliv školním učením zamýšlené dovednosti problém. K této skutečnosti se ještě vrátíme v závěrečné kapitole, která obsahuje také systémová doporučení, jak zajistit **soustavný sběr validních informací** o celkovém rozvoji kurikula literární výchovy v nejšířším slova smyslu: od *projektovaného a zamýšleného* až po *realizované, potažmo dosažené kurikulum*.

Kapitola je postavena na veřejně dostupných informacích a některých dílčích informacích poskytnutých partnerskými resortními organizacemi a Českou školní inspekcí.

1.1 Analýza dosahovaných výsledků učení ve vztahu k požadavkům RVP

1.1.1 Analýza výsledků maturitních zkoušek

Maturitní zkouška ze zkušebního předmětu český jazyk a literatura je povinná pro všechny žáky usilující o získání středního stupně vzdělání s maturitní zkouškou. Od roku 2010/2011 probíhají centrálně organizované zkoušky „společné části“, které zjišťují také znalosti a dovednosti literárně-estetické a literárně teoretické a historické. Společná část maturitní zkoušky (státem organizovaná) se skládá ze složek (1) didaktického testu; (2) písemné práce a (3) ústní zkoušky. Pro vyhodnocení dosaženého kurikula v oblasti literární výchovy jsou nejdůležitější informace o průběhu a výsledcích ústních zkoušek. Maturitní zkoušku zajišťuje Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CZVV).

Didaktický test ověřuje schopnosti porozumět psanému textu a znalosti literární teorie a historie. To jsou jen dílčí a zdaleka ne ty nejpodstatnější cíle literární výchovy. Jsou to cíle *vložené do textu externě*. Jedná se o požadavky na analýzu a určení kategorií **zamýšlených autorem testu**, nikoliv vložených aktivní žakovskou úvahou o předloženém úryvku literárního textu (přehled požadavků na maturanata z *Katalogu požadavků zkoušek Společné části maturitní zkoušky platného od školního roku 2017/2018* je v boxu 1).

Z hlediska literární výchovy pojaté jako výchovy budoucího čtenáře (srov. Hník, 2015) je pro hodnocení kvality vzdělávání v literární výchově významnější ta část didaktického testu, která se zaměřuje na zjištění dovedností žáka porozumět textům – jak v podobě porozumění významu, tak vysuzování a posuzování textů, zejména obsahového; tato oblast zahrnuje také část metakognitivní (různé

Box 1 Literární požadavky na maturanata stanovené Katalogem

1.8 orientuje se ve vývoji české a světové literatury:

prokáže základní přehled o vývoji české a světové literatury; rozezná podle charakteristických rysů základní literární směry a hnutí;

přičítá text k příslušnému literárnímu směru;

1.9 aplikuje základní znalosti literární teorie na konkrétní text:

rozlišuje prózu a poezii; lyrický, epický a dramatický text;

rozezná na základě textu charakteristické rysy literárních druhů a žánrů;

rozezná autora, vypravěče / lyrický subjekt, postavy; postihne vztah mezi nimi a způsob, jak jsou textem vytvářeny;

rozezná typy promluv (přímá řeč, nepřímá řeč, polopřímá řeč, neznačená přímá řeč);

rozezná vyprávěcí způsoby, rozlišuje dialog a monolog (včetně vnitřního monologu);

nalezne v textu motiv, téma;

orientuje se v principech kompoziční výstavby textu, rozezná kompoziční postupy (např. chronologický, retrospektivní);

analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci v textu;

analyzuje zvukovou a grafickou stránku textu a jejich funkci v textu;

nalezne v textu tropy a figury (alegorie, aliterace, anafora, apostrofa, dysfemismus, elipsa, epifora, epizeuxis, eufemismus, gradace, hyperbola, inverze, metafora, metonymie, oxymóron, personifikace, přirovnání, řečnická otázka, symbol, synekdocha);

rozlišuje vázaný a volný verš;

určí typ rýmového schématu a jeho pojmenování (sdrúžený, střídavý, obkročný, přerývaný).

způsoby četby, práce žáků a s manipulací) a tudíž základy kritické čtenářské gramotnosti (box 2).

Obtíží katalogu je jeho realizace formou otázek didaktického testu s jedinou správnou odpovědí. Ptáme-li se v testu na aktivitu žáka, vždy ji už předdefinujeme vyzněním položky a distraktorů. Kritický postoj a metakognitivní postupy by žák naopak tvořivě a plasticky zaznamenal v širě pojaté, otevřené úloze s možností delší, souvislé odpovědi žáka shrnující jeho přemýšlení při čtení. Dobře to ilustruje úloha z didaktického testu z jara 2014 (box 3). Pro zachycení hlubšího porozumění a schopnosti vysuzovat na základě přečteného by byla v kontextu této úlohy vhodnější otevřená úloha umožňující delší strukturovanou odpověď žáka (viz souhrn a diskuse o maturitě níže).

Alterace položky uvedené v předchozím textu, tedy například *vyberte z ukázky několik částí, které charakterizují strategii pisatele dopisu; na základě toho vystihněte, o jakou strategii se jedná*, by sice neumožnila sesbírat tolik dat o žácích, ale informace z řešení by byla relevantnější, a tudíž validnější vzhledem k účelu zjišťování: *jaké jsou skutečné vyšší čtenářské dovednosti uchazečů o vyšší studium*. Podobné úpravy by byly možné i u některých dalších položek zjišťujících vyšší čtenářské kompetence, jako např. úloha 31 z téhož testu zjišťující odhad komunikační funkce části textu¹, které jsou žákovi nabídnuty jako 4 distraktory s jedinou správnou odpovědí.

Protože v této analýze řešíme primárně literární výchovu, literárněvýchovné kurikulum, zaměříme se v analýze didaktického testu na literární

Box 2 Požadavky na maturanta v oblasti reflexe textu stanovené Katalogem

1.5 prokáže porozumění celému textu i jeho částem:

nalezne v textu požadované informace;

vystihne hlavní myšlenku textu;

identifikuje téma textu;

rozliší informace podstatné a nepodstatné;

charakterizuje text z hlediska subjektivity a objektivit;

rozliší komunikační funkce v textu (např. otázka, žádost...);

rozliší vyjádření domněnky a tvrzení s různou mírou pravděpodobnosti od faktického konstatování;

postihne hlubší (symbolizující) význam situace

konstruované textem, postihne podtext;

rozezná v textu prvky manipulace, podbízivosti, ironie, nadsázky;

rozezná různé možné způsoby čtení a interpretace textu,

rozezná eventuální dezinterpretaci textu;

porovná informace z různých textů;

dovede využít informace získané v odborném textu k práci s jinými druhy textů;

dovede při práci s různými druhy textů využít s

porozuměním základní lingvistické a literárněvědní pojmy;

dovede při práci s různými druhy textů využít poznatků z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu;

1.6 rozezná základní charakter textu:

určí účel textu a jeho funkce, případně rozezná funkci dominantní;

posoudí funkčnost užitých jazykových prostředků;

posoudí vhodnost užití pojmenování v daném kontextu;

rozezná útvary a funkční prostředky užitě v textu (např. obecná čeština, dialekty, knižní, archaické a expresivní jazykové prostředky, argot, slang);

přičlení text k funkčnímu stylu (např. odborný, umělecký,

publicistický), ke slohovému útvaru, určí slohový postup;

nalezne jazykové prostředky typické pro konkrétní funkční styl a pojmenuje je, odliší v daném kontextu výrazy

příznakové (netypické);

orientuje se v komunikační situaci (oficiální, neoficiální);

charakterizuje komunikační situaci vytvářenou textem (např. adresát, účel, funkce);

rozliší různé typy textu (např. předmluva, doslov, vlastní text);

1.7 analyzuje výstavbu výpovědi a textu:

posoudí celkovou výstavbu textu, nalezne její případné nedostatky;

doplní podle smyslu vynechané části textu;

uspořádá části textu v souladu s textovou návazností.

¹ Úlohy vyžadující syntaktickou analýzu komunikační situace konvergující k jedinému správnému řešení danému testovatelem by bylo možné pozměnit na otevřené úlohy směřující k autentické obsahové analýze a posouzení textu žákem, čímž by zvýšily angažovanost řešitele a zjišťovaly by jeho celkové porozumění textu i kontextu. Je ovšem fakt, že v takovém případě by bylo obtížnější žákovská řešení kódovat a vyhodnotit.

kompetence, tedy znalosti, dovednosti a postoje dospívajících čtenářů literárních textů podle zjištění CZVV.

Písemná práce, která je součástí společné části maturitní zkoušky, zjišťuje zejména schopnost žáka vytvořit krátký souvislý projev podle poměrně striktních kritérií a jasného zadání a za dodržení jazykové a stylistické normy. Ani to není ústřední a významně relevantní cíl literární výchovy ve škole.

Ústní zkouška se zaměřuje na zjištění dovedností a znalostí žáků, které uplatnili při reálné četbě – žák předkládá seznam přečtené literatury podle omezení daných CZVV a zejména podle katalogu, který určila škola; pokud tak škola učinila. Četba žáků má pokrývat literární

Box 3 Ukázka čtenářské úlohy s distraktory a správnou odpovědí (tučně)

Vážený pane Svoboda,

schopnost okamžité reakce v případě krize činí z organizace Zdraví pro svět nejrespektovanější humanitární instituci na světě. Zachraňovat životy jsme ale schopni jen díky dárcům, jako jste Vy, a já Vám za Vaši dosavadní podporu srdečně děkuji.

Naši spolupracovníci na misích v severní Sýrii nám přinášejí živá svědectví. Zdravotní sestra Danako Messelová nám popsala současnou situaci na místě: „Pracovali jsme hlavně v oblasti Jabal Al-Akkrad. Situace je tam opravdu velmi nestabilní, nebezpečí číhá na každém kroku. Téměř každý den jsou tamější vesnice pod útokem raket a vrtulníků, které shazují sudy naplněné výbušninami. Je to krásná oblast, za jasných dnů se objeví modrá

druhy a žánry a také velkou část literárního vývoje. CZVV určuje šablonu a kompetence, které mají být během zkoušky zjištěny: analýza literárního a neliterárního textu a charakteristika kontextu literárního textu. Ústní zkouška je tak (oproti didaktickému testu) *validní s ohledem na cíle a pojetí literární výchovy ve škole*, na němž je postavena tato studie a které je definováno jejím úvodem. **Ústní zkouška má reflektovat tvořivou transformaci textu a přináší poučený dialog žáka a učitele o různých textech a jejich kontextu.**

Co se týká písemné práce a ústní zkoušky jako součástí společné části maturitní zkoušky, v dostupných zdrojích **nelze bohužel dohledat žádnou analýzu výsledků žáků u těchto částí společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury**. Pro účely této studie tedy postrádáme zásadní vstup z maturitních zkoušek; odrazí se to v doporučeních v závěrečné kapitole studie. Bylo by vhodné analyzovat kompetence žáků prezentované u ústní části maturitní zkoušky z ČJL, která je součástí společné části MZ. Takové analýzy umožňuje nahrávání ústních zkoušek, zcela běžné v zahraničí (nebo v ČR tam, kde se vzdělávání ve střední škole ukončuje podle mezinárodní maturity, např. *Diploma Program IB*).

V následujícím textu představíme ukázky analýzy maturitních úloh v letech 2014–2016 uvolněných CZVV za účelem inovací RVP. Ukázka ilustruje, jakým způsobem lze či nelze využívat zjištění CZVV v maturitní zkoušce při aktuálně probíhající inovaci RVP. Celková analýza vybraných, relevantních úloh, je přílohou materiálu č. 1.

Maturitní zkoušky ve školním roce 2013/2014

Čistě literární úlohy měly čísla 9, 23, 26, 27 a 28.

Ukázka: úloha č. 9

Úryvek:

Dali mě ze samoty na celu s jedním farářem a s knihkupcem, který tam byl za protistátní činnost. Jednou totiž vedle sebe ve výkladní skříni knihkupectví vystavil tři knihy: Chceme žít od spisovatele Karla Nového, Ažajevův román Daleko od Moskvy a Sinclairův titul Ve stínu mrakodrapů.

Už jenom tohle stačilo, aby ho zabásli. Navíc u něj při domovní prohlídce našli fotku Milady Horákové a u ní černou stužku s nápisem Nezapomeneme... A bylo jasno. Ten se dlouho ven nepodívá. Stejně jako já.

(Vzhledem k povaze úlohy není zdroj výchozího textu uveden.)

Otázka:

Ke kterému z následujících období československých dějin odkazuje výchozí text?

(kompetence dle Katalogu, 1.5 dovede při práci s různými druhy textů využít poznatku z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	87,3 %		12,7 %
Obory kategorie M	65,6 %		35,4 %
Obory kategorie L/L0	66,0 %		34,0 %
Celkem	72,2 %		27,8 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) říjen 1918 – září 1938

B) březen 1939 – květen 1945

C) červen 1945 – leden 1948

D) únor 1948 – srpen 1968

Úloha se zaměřuje na historický kontext literárního díla, distraktory jsou vzhledem k obecně známým životním datům političky Milady Horákové (1901 – 1950) a okolnostem její politické vraždy formulovány správně: spolehlivě odlišují znalost a neznalost. Není proto zřejmé, proč hodnotitel přikročil k bodovému ohodnocení 2 body za správnou odpověď a 1 bod za odpověď „c“, která je stejně nesprávná jako ostatní distraktory. Takto také odpovědělo jen 0,03 % žáků. Obdobně tomu je i v dalších úlohách, proto hodnocení 1 bodem do analýzy dále již nezařazujeme.

Historický kontext zvolený autory úlohy je legitimní vzhledem k charakteru díla a jeho obsahu; otázkou zůstává, do jaké míry je to ještě literární významný kontext a do jaké míry obecně kulturní, *politicko-historický* kontext. Jinými slovy, namísto cenných literárních dovedností a postojů, jako je vztah čtenáře k postavě, uchopení různých subjektivních perspektiv díla, jeho kompozice a jazyka, estetické působení textu, má žák v této úloze projevit *znalost historie*, byť blízké a významné pro český národ i danou etapu literárního vývoje (rozdělení národní literatury v době komunistické totality).

Úloha je tedy korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP, nicméně není příliš relevantní s ohledem na reflexi školní literární výchovy zamýšlené v duchu této studie a jejích výsledků.

Výsledky žáků jsou mezi maturitními obory kategorií L/L0 a M srovnatelné; významně lepší výsledek zaznamenali žáci oborů K.

Ukázka: úloha č. 26

Úryvek (pro otázky 26–28):

Nemohu polknout, tesknoutou mi v krku vyschlo

vytáčím jako v mdlobách telefonní číslo

– jen jestli zvládnou nahlas vyslovit to jméno!

*předčasná starost, *****...*

Taky že jo... Jen krátký tón v propasti ticha...

nějaký úchyl do ucha mi šeptem dýchá

*mé jméno – z nekonečně vzdáleného blízka
mým hlasem... Hlasem toho, po němž se mi stýská*

(J. H. Krchovský, Poslední list)

Text 2 jen k této otázce

OXYMÓRON – spojení slov, jejichž významy se vzájemně vylučují, ale patří do stejné kategorie jevů, např. *svítat na západě, němý výkřik*.

(L. Lederbuchová, Průvodce literárním dílem, upraveno)

Otázka:

Ve kterém z následujících úseků básně se vyskytuje oxymóron?

(kompetence dle Katalogu, 1.5: dovede využít informace získané v odborném textu k práci s jinými druhy textů; u části žáků / poučených čtenářů poezie mohla hrát roli i kompetence 1.9: nalezne v textu tropy a figury)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	92,2 %		7,8 %
Obory kategorie M	85,5 %		14,6 %
Obory kategorie L/L0	76,0 %		24,0 %
Celkem	87,1 %		12,9 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) z nekonečně vzdáleného blízka

B) Hlasem toho, po němž se mi stýská

C) vytáčím jako v mdlobách telefonní číslo

D) Nemohu polknout, tesknoutou mi v krku vyschlo

Úloha se zaměřuje na využití informace z jednoho (odborného) textu pro hodnocení formy/obsahu textu uměleckého; žáci, kteří se dobře orientují v literární teorii, mohli ke správné odpovědi dojít i bez informace v druhém textu. Nesprávné odpovědi včetně distraktoru „C“, který byl hodnocen jedním bodem, naopak souvisely s neporozuměním odbornému textu nebo s neschopností propojovat informace z více zdrojů při řešení problémů. Distraktory spolehlivě odlišují znalost a neznalost.

Úloha prokazuje poměrně významnou neschopnost pozorného čtení a propojování informací z více zdrojů při řešení poměrně jednoduchého problému u žáků oborů kategorie „L“; na druhé straně může být důkazem toho, že tito žáci nepřijdou s odborným, literárněvědným textem dostatečně často do styku – jejich porozumění abstraktní definici se jeví signifikantně slabší než u ostatních maturantů. Úloha je korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP, nicméně není příliš relevantní s ohledem na reflexi školní literární výchovy zamýšlené v duchu této studie a jejích výsledků. Nalézat v textu figury na základě významu slov není součástí kritické práce s literárním textem v tvořivé transformaci jeho významu a smyslu; jedná se spíše o *analýzu pro analýzu*.

Maturita v roce 2014 v didaktickém testu ukázala, že žáci středních škol všeobecně nemají dobře v čase ukotvené základní orientační body vývoje české literatury (úloha 23) a existují rozdíly ve čtenářských schopnostech a praxi práce s uměleckým textem mezi žáky odborných a všeobecně vzdělávacích oborů středního vzdělání (zejm. úkoly 27 a 28). Doporučením je snížit množství informací literárněhistorické a literárněteoretické povahy předávaných učiteli ve výuce literární výchovy a v souladu s naším úvodem odvíjet vzdělávací obsah od jeho závažnosti.

Samostatnou kapitolou je výběr „literárně či kulturně významných osobností“. Z pohledu autorů studie by se vždy mělo jednat o promyšlený výběr realizovaný samotnými učiteli literární výchovy s jasnou intencí: seznámit žáky s *osobnostmi, jejichž tvorba by měla zůstat živou hodnotou a součástí kolektivní paměti*. Současně je nutné respektovat, že literárněhistorické texty a kánony, které tyto texty prezentují, *nemohou být formulací obecně platné pravdy*, ale konstruktem, který vypovídá mnohé o svém tvůrci. Učitel by se tak měl pokusit oprostit od zkreslujících ideologických schémat a výkladových šablon a měl by v hodinách upnout pozornost k pramenům, tj. k vlastnímu materiálu, vést k jeho četbě současnými očima, a teprve na základě této zkušenosti konstruovat příběh literatury. Ve výuce nemá jít o předávání definitivních soudů, ale o neustálý dialog, v němž neusilujeme o absolutní poznání, ale o nikdy nekončící hledání odpovědí na otázky typu „kdo jsem, kam patřím, kdo jsme, kým jsme byli, kým chceme být a kam směřujeme“.

Maturitní zkoušky ve školním roce 2014/2015

Čistě literární úlohy měly čísla 7; 8; 10; 14; 15 a 16.

Ukázka: úloha č. 8

Úryvek (k otázkám 7–10):

Edgar Allan Poe: Havran (výňatek)

*Vrátil jsem se do pokoje, velmi divě se a boje,
když jsem zaslech trochu silněj nový šramot poblíž mne.*

*„Jistě cos za chumelice padlo mi na okenice;
podívám se ze světnice, co jsi zač, kdo budíš mne –
ztlumím na okamžik srdce, najdu tě, kdo budíš mne; –“
vítr a nic jiného už ne.*

*Vyrazil jsem okenici, když tu s velkou motanicí
vstoupil starodávný havran z dob, jež jsou tak záslužné;
*****, vznešeně jak pán či paní*

*usadil se znenadání v póze velmi výhružné
na poprsí Pallady – a v póze velmi výhružné
si sedl jen a víc už ne.*

*Pták v svém ebenovém zjevu ponoukal mne do úsměvu
vážným, přísným chováním, jež bylo velmi vybrané –*

*„Ač ti lysá chochol v chůzi, jistě nejsi havran hrůzy,
jenž se z podsvětího šera v bludné pouti namane –
řekni mi své pravé jméno, plutonovský havrane!“ –
Havran děl: „Už víckrát ne.“*

Otázka:

Která z následujících možností patří na vynechané místo (*****) ve výchozím textu?

(kompetence dle Katalogu, 1.5 postihne hlubší (symbolizující) význam situace konstruované textem a 1.9 analyzuje zvukovou a grafickou stránku textu a jejich funkci v textu)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		97,4 %	2,6 %
Obory kategorie M		92,9 %	7,1 %
Obory kategorie L/L0		89,8 %	10,2 %
Celkem		93,1 %	6,9 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) jeho stín, jímž uhrane

B) k ránu odtud vykradne

C) bez poklony, bez váhání

D) abych skryl své polekání

Jedná se o velice snadnou úlohu zjišťující schopnost porozumění básnickému textu, přičemž správnému řešení napomáhá také schopnost orientovat se v rýmovém schématu básně. Distraktory jsou formulovány odpovídajícím způsobem: spolehlivě odlišují (ne)porozumění básnickému textu.

Úloha prokázala určitý rozdíl v praxi čtení básnického textu, resp. určitý rozdíl ve schopnosti formálně a obsahově analyzovat básnický text mezi žáky oborů kategorie K a oborů odborného vzdělání.

Úloha je korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP.

Ukázka: úloha č. 16

Úryvek (k otázkám 14–16):

„Pane ministře,“ řekl Humphrey, „obviňujete ty nesprávné.“

Jak to myslíš? nechápal jsem.

„Pokud vím,“ pokračoval, „tak to byl jeden z vašich kolegů, kdo informoval Brusel o vašem plánu nakoupit hromadně britské textové editory – proto taky narychlo vydali tu směrnici.“

*Takže takhle to je? Opět zrazen? A kolego! Ztracený Basil Corbett! Když začnu myslet na Basila Corbetta, hned mi ***** Iškarjotský případ sympatičtější. **Basile Corbette, udav se těmi třiceti stříbrnými!***

(J. Lynn, A. Jay; Jistě, pane ministře, II. část, upraveno; **zvýrazněno** pro otázku č. 14, pozn. NÚV)

Otázka:

Napište jméno biblické postavy z Nového zákona, které patří na vynechané místo (*****) ve výchozím textu:?

(kompetence dle Katalogu, 1.9: dovede při práci s různými druhy textů využít poznatku z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	63,4 %		36,6 %
Obory kategorie M	40,0 %	0,1 %	59,9 %
Obory kategorie L/L0	38,9 %		61,1 %
Celkem	47,1 %	Méně než 0,2 %	52,8 %

Komentář úlohy a výsledků:

Úloha se zaměřuje na znalost základního kulturního kánonu Evropy, tedy na Nový zákon. Symbolika postavy zrádce Jidáše je velmi významná pro celé dějiny literatury a jeho aluze jsou četné také v lidové tvorbě. Pro porozumění literárním textům naší, euroamerické kulturní provenience je tato znalost základní. V tomto smyslu je úloha korektní s ohledem na kompetenci katalogu, která je zjišťována, i na vzdělávací obsah daný RVP. Ukazuje se, že znalost kulturního kódu Evropy není zřejmě dostatečně upevňována v oborech odborného vzdělávání; výsledky mezi žáky těchto oborů byly neuspokojivé, ačkoliv kodéři hodnotili za alespoň jeden bod i odpověď „zrádce“ nebo podobnou, tedy takovou, která svědčí o porozumění smyslu úryvku.

Úloha vzbudila svého času velké diskuse i mezi laickou veřejností. Pro autory této studie je ale právě takováto úloha validní: indikuje totiž, že aluze, kulturní odkazy mezi texty, zejména texty velmi významnými pro samotnou euroamerickou kulturu, mohou také utvářet překážky porozumění a nečekané sociální bariéry.

Maturita v roce 2015 v didaktickém testu ukázala, že žáci středních škol zvládají základní literárněvědnou terminologii i při jednodušších analýzách textu obstojným způsobem. Ukázalo se také, že se výsledky mezi segmenty vzdělávací soustavy liší v takových úlohách, které se týkají *kvalitního kulturního mainstreamu* – rozšířený televizní sitcom zaměřený na politickou satiru a jeho specifický jazyk plný kulturních a společenských narážek na aktuální dění není zcela srovnatelně recipován žáky gymnázií a středních odborných škol. Doporučením je obdobně jako v analýze výsledků maturitní zkoušky 2014 snížit množství informací literárněhistorické a literárněteoretické povahy předávaných učiteli ve výuce literární výchovy a prioritizovat výuku: zohlednit podstatné pro utváření euroamerického kulturního kódu. To může přispět nejen k přivádění žáků středních škol k aktuálnímu a náročnějšímu čtivu, ale také, jak uvedeno výše, přispět ke snižování zbytečných překážek v porozumění ve společnosti a zvyšování sociální soudržnosti.

Maturitní zkoušky ve školním roce 2015/2016

Čistě literární úlohy měly čísla 3.1, 3.2, 4, 9, 25, 26, 27 a 28.

Ukázka: úloha č. 25

Úryvek (k otázkám 25–28):

František Halas: Zpěv úzkosti (zkráceno)

(1)

Kolikrát verši můj

kolikrát klopýtal's

v bolesti lásce žalu mém

soukromém

kolikrát verši můj

kolikrát tancoval's

(2)

Ted' krokem zbrojným

verši můj

pochoduj

(3)

Pěšáckým rytmem zněte slova

úzkostí šikovaná

Té úzkosti dvanácté

(4)

Zvoní zrady zvon zrady zvon

Čí ruce ho rozhoupaly

Francie sladká hrdý Albion

a my jsme je milovali

(5)

Ty Francie sladká Francie

kde je tvá čapka Mariano

slunečný štít tvůj prasklý je

a hanbou čpí tvé ano

(6)

Je noc a v krytech zákopů

tep krve země zní

za tebe světe za tu Evropu

stydí se voják poslední

(ze sbírky *Torzo naděje*, 1938)

Otázka:

Ve které z následujících možností se vyskytuje motiv výzvy?

(kompetence dle Katalogu, 1.5 postihne hlubší (symbolizující) význam situace konstruované textem, postihne podtext)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
------------------	--------	-------	--------

Obory kategorie K		81,6 %	18,4 %
Obory kategorie M		56,3 %	43,7 %
Obory kategorie L/L0		47,4 %	52,6 %
Celkem		63,0 %	37,0 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) kolikrát verši můj / kolikrát tancoval's

B) Je noc a v krytech zákopů / tep krve země zní

C) Pěšáckým rytmem zněte slova / úzkostí šikovaná

D) slunečný štít tvůj prasklý je / a hanbou čpí tvé ano

Úloha se zaměřuje na obsahové posouzení a vysouzení netriviální skutečnosti z úryvku básnického textu autora, jehož vyjadřování je samo o sobě vzdáleno řadě žáků. František Halas ale patří k nejpreciznějším mistrům slova. Proto je volba textu a samotná konstrukce úlohy velmi zajímavá a výsledek je důležitý pro naši studii. Ukazuje se totiž, že na některých typech škol velmi postrádáme jakoukoliv práci s literárním textem lyrické poezie. Náročnost a kvality úlohy totiž spočívá v tom, že odpověď není zjevná z nabídky možností, ale že řešitel musí odpověď vysoudit, vynalézt v celém relevantním úseku básně: *Ted' krokem zbrojným / verši můj / pochoduj // Pěšáckým rytmem zněte slova / úzkostí šikovaná...*

Úloha není sporná, odpovídá požadavkům RVP i obsahu katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky.

Její výsledky mohou vést k otázce, zda se významná část žáků středních odborných škol kategorie L a L0 vůbec setká s takovými úlohami a problémy. Přitom právě obdobná zadání mohou žáky přivést i ke *čtení lyrické poezie* jako žánru a *média* blízkého malbě a hudbě více než ostatním psaným žánrům.

Ukázka: úloha č. 28

Otázka 28:

Vypište z výchozího textu jeden verš, v němž se vyskytuje epizeuxis:

Správné řešení bylo opsat některý verš s rétorickou figurou opakování nějakých výrazů.

(kompetence dle Katalogu, 1.9 určí typ rýmového schématu a jeho pojmenování: sdružený, střídavý, obkročný, přerývaný; resp. nalezne v textu tropy a figury: ... epizeuxis...)

Úspěšnost řešení	1 bod (rým)	0 bodů (rým)	1 bod (epizeuxis)	0 bodů (epizeuxis)
Obory kategorie K	88,0 %	12,0 %	54,8 %	45,2 %
Obory kategorie M	71,4 %	28,6 %	25,7 %	74,3 %
Obory kategorie L/L0	57,0 %	43,0 %	16,4 %	83,6 %
Celkem	73,9 %	26,1 %	33,5 %	66,5 %

Komentář úlohy a výsledků:

S ohledem na předchozí výklad a analýzy je zjevné, že výsledky těchto úloh nejsou relevantní pro naši práci a ukazují jen signifikantně a symptomaticky na fakt, že testové literární úlohy bývají vzhledem k požadavku jedinečnosti správné odpovědi zaměřeny na čistě formalistní posuzování textu bez jakékoliv návaznosti na jeho smysl nebo podstatu sdělení. Žák si zkrátka otázku, proč je v kontextu smyslu a sdělení textu užit ten či onen jazykový výraz, nepoloží. Palčivější je pak otázka, zda si takové otázky položí během výuky, když ta jej má ve své významné části připravit právě na maturitní testy?

Výsledky didaktického testu, který byl součástí maturitní zkoušky v roce 2016, ukázaly, že žáci středních škol všeobecně nemají dobře v čase ukotvené základní orientační body vývoje české literatury (úloha 26), existují rozdíly ve čtenářských schopnostech a praxi práce s uměleckým textem mezi žáky odborných a všeobecně vzdělávacích oborů středního vzdělání, resp. ve využití transoborových znalostí k obsahové transformaci uměleckých textů (např. 4; 25). Ačkoliv podle dostupných odborných prací (jejich souhrn viz u Hníka, 2015) je výuka literární výchovy orientována téměř výhradně na přehled o dějinách literatury a literární genologii, výsledky žáků v didaktickém testu ukazují, že ani v přehledových znalostech nemají žáci dostatečně jasno (úloha 9). Toto tvrzení je ilustrováno také výsledky ankety Radvákové (2015), která na reprezentativním vzorku 1 500 žáků gymnázií dokazuje, že nemají rozvinuté strategie čtení (vč. uměleckých textů) a navíc že četba uměleckých textů probíhá nevhodnými způsoby, nahlas, bez diskuse, jen jako doklad učitelova předchozího či probíhajícího výkladu; u pětiny žáků se dokonce objevuje odpověď, že texty nečtou v literární výchově vůbec (Radváková, 2015, s. 96–100); a to přesto, že žáci gymnázií čtou rádi, často a různé, ne výhradně online zdroje (Radváková, 2015, s. 94 a s. 101).

Doporučením plynoucím z analýz maturitních testů a jejich výsledků z let 2013/2014–2015/2016 je **snížit množství informací literárněhistorické a literárněteoretické povahy předávaných učiteli ve výuce literární výchovy a – v souladu s úvodem studie – vzdělávací obsah výrazně prioritizovat**, výuku postavit na podstatných osobnostech, které byly zcela výjimečné ve své době a ovlivnily vývoj literatury, a na samostatné, angažované práci s jejich uměleckými díly. Takovýmto způsobem je konstruováno kurikulum na státní úrovni v některých západních státech (Německo, Velká Británie), viz kapitola 1.4. Mimo čistě přehledový kurz pak zařazovat často práci s netriviálním textem (české i světové literatury) vycházející z vysuzování a posuzování jeho obsahu a směřující jen potenciálně k formálním rozborům. Obzvláštní pozornost bychom doporučovali věnovat *literárním a neliterárním kontextům* literární a umělecké tvorby ve dvacátém století, zejména od 30. let dvacátého století do přítomnosti, které vznikaly v historicky významných kontextech rozděleného světa, které zásadně literární tvorbu mění, aktualizují, přičemž dochází k rozšíření pojmu umělecké tvorby, ke znejišťování jejích vnitřních a vnějších hranic. To umožňuje zásadní diskuse žáků základních a středních škol o tom, co je literatura pro ně a pro lidstvo, kdo jsou, odkud a kam míří.

1.1.2 Analýza výsledků přijímacích zkoušek do maturitních oborů SŠ

Literární výchova byla testována v rámci jednotné přijímací zkoušky do oborů středního vzdělání s maturitní zkouškou ve školním roce 2016/2017. Data z této zkoušky nejsou veřejně dostupná. V tomto krátkém textu tedy poskytneme informace jen o skladbě úloh z testů, které jsou veřejné. Pokusíme se také o zhodnocení zadání jednotných přijímacích zkoušek s ohledem na paradigma, jehož se studie drží, tedy **literární výchovy jako estetické a tvořivé vzdělávací oblasti zaměřené na samostatnou a aktivní, tvořivou transformaci uměleckých textů dětmi/žáky**. Text v závěru obsahuje srovnání specifikace testovaných kompetencí CZVV a RVP ZV.

Jednotné přijímací zkoušky – analýza specifikace pro žáky pátého ročníku

Požadavky na testované žáky přinášíme v boxu 4. Specifikace konkretizuje zejména nabídku vzdělávacího obsahu RVP ZV. Zejména v oblasti literárněvědné terminologie zahrnuje výčet pojmů, které mohou být předmětem testování: *proza, poezie, drama, verš, rým, přirovnání,*

bajka, báseň, hádanka, komiks, pohádka, pověst, povídka, rozpočítadlo, říkanka, publicistický text, populárně naučný text, slovník, encyklopedie.

Oproti RVP ZV specifikace kompetencí testovaných v literární výchově neobsahuje (tudíž neupřesňuje) požadavky na žáky v oblasti pochopení textů, jejich autentické tvořivé reprodukce a interpretace, resp. záznamu dojmů. V oblasti čtenářských dovedností specifikuje CZVV testované kompetence takto: *vystihne nadpis textu na základě hlavní myšlenky textu; rozliší podstatné informace od nepodstatných; nalezne v krátkém textu klíčová slova a obsahové jádro sdělení.* Specifikace ani v tomto segmentu neobsahuje požadavky na tvořivou interpretaci, kompetence se

jeví jako konvergující k jednoznačnému řešení pro každého testovaného; o tom svědčí otázka této ilustrativní úlohy: *Která z následujících možností bezprostředně navazuje na výchozí text?* Specifikace neobsahuje argumentaci, zdůvodnění rozhodnutí či soudu žáka o textu či jeho části, které jsou součástí nabídky vzdělávacího obsahu RVP ZV. Žádná z částí specifikace se též vůbec nezabývá tím, co je tématem mezinárodních šetření, to znamená, jak žáci text čtou, co je pro ně obtížné a jaké si kladou při čtení otázky (tedy metakognice). Specifikace zároveň po žácích nepožaduje žádné zpochybňování subjektivity, tedy uvažování o vypravěčské perspektivě, resp. o vidění/líčení lyrického subjektu. V oblasti tvořivosti a kultivování autentického čtenářství umělecké literatury je testová specifikace více méně *bezobsažná*.

Jednotné přijímací zkoušky – specifikace pro žáky sedmého a devátého ročníku

Požadavky ze specifikace pro žáky sedmého a devátého ročníku, kteří se ucházejí o místo v oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou, přinášíme v boxu č. 5. Oba tyto texty upřesňují nabídku literárního vzdělávacího obsahu RVP ZV, přičemž specifikace pro sedmý ročník se odvíjí od vymezení obsahu pro pátý ročník RVP ZV a prohlubuje jej.

Co se týče analytických nástrojů k „rozboru textu“, jak se tvůrčí práce s literárním textem v současném kurikulu nazývá, poskytuje specifikace pro autory testů nebývalé množství abstraktních pojmů: *téma, kompozice, próza, poezie, postava, verš, volný verš, rým, rytmus, metafora, personifikace, přirovnání, kontrast, lyrika, epika, drama, anekdota, báje, bajka, balada, báseň, epigram, epos, hádanka, komedie, komiks, legenda, pohádka, pověst, povídka, román, romance, rozpočítadlo, říkanka, tragédie, nonsensová, dobrodružná a humoristická literatura, literatura fantasy a sci-fi, ústní lidová slovesnost, literatura umělecká, literatura věcná, typy neuměleckých textů* (bez výčtu, pozn. NÚV). Takový široký výčet samozřejmě opravňuje většinu úloh formulovat jako vyhledávání konkrétního abstraktním pojmem nazvaného literárního jevu v konkrétním textu. Literárně-estetické pojetí a tvůrčí přístup k poznávání a interpretaci, žití čteného textu se v takovýchto úlohách netestuje. V testování CZVV se také neobjevuje ani náznakem možnost zjišťovat dovednosti nabízené jako vzdělávací obsah všem žákům druhého stupně, jak jsou formulovány v RVP ZV (box 6). Z devíti

Box 4 Specifikace požadavků pro jednotnou přijímací zkoušku v přijímacím řízení na střední školy v oborech vzdělání s maturitní zkouškou

Literární výchova

používá elementární literární pojmy při jednoduchém rozboru literárních textů (próza, poezie, drama, verš, rým, přirovnání);

rozezná základní literární žánry (bajka, báseň, hádanka, komiks, pohádka, pověst, povídka, rozpočítadlo, říkanka);

rozliší literaturu uměleckou a věcnou;

rozliší umělecký text od neuměleckého, rozezná různé typy neuměleckých textů (publicistický text, populárně naučný text, slovník, encyklopedie).

Specifikace – čtení (výběr; kompetence jsou stejné pro 7. a 9. ročník):

vystihne nadpis textu na základě hlavní myšlenky textu;

rozliší podstatné informace od nepodstatných; nalezne v krátkém textu klíčová slova a obsahové jádro sdělení...

očekávaných výstupů RVP ZV pro literární výchovu v 9. ročníku jsou v testech pro devátý ročník **částečně** ověřovány tři.

Kontextově zajímavé je zjištění ČŠI (2017) mezi učiteli základních a středních škol. Ti se ze 70 % přiklonili k tomu, že testování změní jejich výuku negativně: *vzroste důraz na znalostní cíle na úkor složitějších dovedností (19 %); výuka se bude zaměřovat především na témata přítomná v testech (36 %); nácvik na testy povede ke snížení pestrosti metod a forem výuky (15 %)*. Potíž zjištění je v jeho metodice – šlo o dotazníkovou položku konstruovanou stejně jako v textech

Box 5 Specifikace požadavků pro jednotnou přijímací zkoušku v přijímacím řízení na střední školy v oborech vzdělání s maturitní zkouškou

7. a 9. ročník

Literární výchova 7

používá elementární literární pojmy při jednoduchém rozboru literárních textů (proza, poezie, verš, rým, personifikace, přirovnání);

orientuje se v literárních druzích (lyrika, epika, drama);

rozezná základní literární žánry (anekdota, báje, bajka, balada, báseň, epos, hádanka, komiks, legenda, pohádka, pověst, povídka, romance, rozpočítadlo, říkanka, nonsensová, dobrodružná a humoristická literatura, literatura fantasy a sci-fi, ústní lidová slovesnost);

rozlišuje literaturu uměleckou a věcnou;

rozlišuje umělecký text od neuměleckého, rozezná různé typy neuměleckých textů.

*Literární výchova 9 (odlišnosti **tučně**)*

*používá elementární literární pojmy při jednoduchém rozboru literárních textů (**téma, kompozice,** proza, poezie, **postava,** verš, **volný verš,** rým, **rytmus, metafora,** personifikace, přirovnání, **kontrast**);*

orientuje se v literárních druzích (lyrika, epika, drama);

rozezná základní literární žánry (anekdota, báje, bajka, balada, báseň, epigram, epos, hádanka,

***komedie,** komiks, legenda, pohádka, pověst, povídka, **román,** romance, rozpočítadlo, říkanka, **tragédie,** nonsensová, dobrodružná a humoristická literatura, literatura fantasy a sci-fi, ústní lidová slovesnost);*

rozlišuje literaturu uměleckou a věcnou;

rozlišuje umělecký text od neuměleckého, rozezná různé typy neuměleckých textů.

Čtení (kompetence jsou stejné jako v 5. ročníku)

CZVV – tedy nabídkou 5 odpovědí, z nichž zbývající dvě byly: *žádný dopad (25 %); jiný dopad (5 %)*. Nejde tedy o přímá data mapující názory učitelů, ale o data z mřížky dané možnostmi dotazování výhradně vzdálenou formou.

Přestože tedy nejsou k dispozici uvolněné výsledky žáků ani jejich analýza, troufáme si tvrdit, že zjištění nepomohou s formulováním požadavků na výsledky učení žáků v oblasti

Box 6 – očekávané výstupy platného RVP ZV nebo jejich části, které nejsou ověřovány testováním CZVV (tučně)

uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla

rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora

formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo

tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie

tvořivé práce s textem, jak zamýšlíme doporučit v této studii. A protože nezahrnují téměř nic z nabízeného vzdělávacího obsahu RVP ZV pro druhý stupeň, byly by tyto výsledky irelevantní vzhledem k posuzování realizace státem projektovaného kurikula ve výuce. O tom se daleko více dozvídáme z analýz (tematických zpráv) a šetření ČŠI, částečně z mezinárodních šetření výsledků učení žáků a také z pedagogického výzkumu (Hník, 2012; Vala, 2011 atp.). O tom více v následujících kapitolách studie.

1.1.3 Analýza výsledků testování žáků realizovaných ČŠI

ČŠI zjišťuje výsledky vzdělávání žáků ve dvou druzích šetření. Jedním jsou tzv. tematická šetření. Ta se zaměřují na „základní gramotnosti“, *matematickou, přírodovědnou, čtenářskou, sociální, informační...* Druhým je výběrové testování znalostí a dovedností žáků v 5. a 9. ročníku ve vyučovacích předmětech². Zjišťování mají diagnostický a evaluační charakter (*low stakes* pro žáky a školy). Proto jsou obě šetření metodologicky zajímavější než testování formou přijímacích zkoušek a maturitní zkoušky. Na druhou stranu se obsahově *příliš nekryjí* (viz níže) s literární výchovou, jak je pojímána v této studii. Šetření gramotností jsou shrnuta v tematických zprávách. Poslední byla vydána v roce 2016 (ČŠI, 2016c; http://www.csicr.cz/html/TZ_Gramotnosti/flipviewerexpress.html).

V tomto textu provedeme obsahové srovnání (základní podklad pro posouzení relevance a validity šetření) výběrových i tematických šetření ČŠI realizovaných v posledních třech školních letech s tím, jak literární výchovu vymezuje tato studie. Následně se zaměříme na konkrétní zjištění ČŠI, její doporučení a jejich relevanci vzhledem k otázkám, které si klademe.

Tematická šetření ČŠI

V sledovaném období byla realizována dvě šetření znalostí, dovedností a postojů nějak korespondující s vymezením literární výchovy v této studii: *Výběrové zjišťování výsledků žáků 2015/2016 – 6. ročník ZŠ. Školní rok 2015/2016. Čtenářská gramotnost* (ČŠI, 2016a) a *Výběrové zjišťování výsledků žáků 2015/2016 – 1. ročník SŠ. Školní rok 2015/2016. Čtenářská gramotnost* (ČŠI, 2016b). Celé zjišťování probíhalo 9. 5. 2016 – 20. 5. 2016, testování žáků v obou ročnících, jichž se zjišťování týkalo, probíhalo 4. a 5. 5. 2016.

Čtenářská gramotnost z pohledu ČŠI

ČŠI odvozuje definici čtenářské gramotnosti z definice OECD. Definice čtenářské gramotnosti ČŠI je obsažena v boxu č. 7 (a obsahuje závažnou stylistickou chybu, zeugma). Sleduje se detailní porozumění textu i jeho částem až na úroveň obsahové analýzy lexika. Dále se posuzuje schopnost žáků vysoudit z textu podstatné informace, postoje, které text napomáhá utvářet, nebo hodnoty, které text přináší. Šetření se okrajově (v minimu úloh, viz níže) věnuje také formálnímu posouzení textu. ČŠI formami dotazování a pozorování sleduje také kontexty, v nichž je ČG žáků ve školách rozvíjena: předně sleduje kvalitu výuky podle transparentně zveřejněného hospitačního nástroje, dále postoje žáků ke čtení doma a ve volném čase a také spokojenost s nabízenou výukou ve škole odvíjející se od čtení. ČŠI čtenářskou gramotnost šetří ve vyučování různých vyučovacích předmětů.

*Box 7 – definice čtenářské gramotnosti ČŠI (ČŠI, 2016c, s. 20)
Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti*

² Šetření v českém jazyce a literatuře probíhá na vybraném vzorku žáků ve všech základních a středních školách jednou za 4 roky. Výběr provádí podle metodiky ČŠI škola.

Větší část šetření gramotností ČŠI je zaměřena na základní čtenářskou gramotnosti. V podstatě se nezabývá estetickou stránkou literární výchovy a žákovského prožívání beletristicky zpracovaných příběhů či lyriky, o divadle a jiných médiích, jež zahrnuje literární výchova vymezená příslušným RVP ZV, ani nemluvě (box 8). V následujícím textu rozebereme několik vybraných úloh ze šetření ČG v roce 2016 (ČŠI 2016a; 2016b; 2016c), aby bylo zřejmé, jaká míra tvořivosti, žákovské heuristiky, byla zjišťována. ČŠI uzavírá výsledky svých šetření výrazy jako „alarmující“, „tristní“ (ČŠI 2016c, s. 29), co se týká výuky a jejích výsledků na druhém stupni základního vzdělávání. Pro ověření validity těchto poměrně ostrých soudů není ale podle názoru autorů této studie dostatek dobře zakotvených vstupů (ve smyslu smíšeného designu). Design zjišťování byl postaven převážně na *neparticipativních* metodách (test, žákovská anketa, ředitelský dotazník, náslechy vyučování podle předem daných kritérií); učitelé jako nositelé a realizátoři kurikula ani žáci jako jeho zamýšlení příjemci se **na šetření aktivně nepodíleli vůbec**.

Box 8 Indikátor 3. Zaměření na samotný text. Tato oblast zahrnuje učitelův i žákův výběr textů pro výuku a pro práci (v literární výchově, i při využití čtení v jiných předmětech), obsahuje problematiku práce s autentickými, nejen učebnicovými texty, a také s typy textů z různých médií. Dále zahrnuje stanovení úkolů, které má žák s textem provádět, a cílů, kterých má dosahovat. Žáci se při práci s textem učí, že text má autora, záměr i adresáta, a učí se je nejen rozpoznávat, ale také vnímat a vyhodnocovat uplatnění těchto faktorů ve svém porozumění a interpretaci textu. Vzniká i potřeba naučit se vážnému hovoru ve třídě nad textem (mezi učitelem a žáky, ale hlavně mezi žáky samými). V oblasti práce s textem je také zahrnuto, že žáci pracují též s nelineárními texty různého typu.

Pohled na úlohy a jejich hodnocení

Testy zadávané žákům na konci školního roku 2015/2016 obsahovaly úlohy různé obtížnosti zaměřené na žákovské porozumění textu a schopnost vysuzovat z textu nové informace. Úlohy se vzhledem ke svému charakteru, uzavřené s výběrem jedné správné možnosti ze čtyř, nezabývaly čtenářským prožitkem a jeho sdělováním ani postojem k předloženému textu (na čtenářské postoje a postoje k textům předkládaným učiteli ve výuce byla částečně zaměřena žákovská anketa). Testy měly časový rozsah 60 minut a pro žáky šestého ročníku obsahovaly 20 otázek, pro žáky 10. ročníku (1. ročníku SŠ a odpovídajících ročníků víceletých středních škol) 30 otázek. Otázky byly pokládány na základě výchozích textů beletristických nebo populárně naučných. Deset otázek se v obou testech navzájem shodovalo, další byly odlišné.

Ukázka úlohy shodné pro šestý a devátý ročník:

966: Výchozí text (přejato ze šetření PIRLS 2011)

Leť, orle, leť

Jednoho dne se farmář vydal hledat ztracené tele. Předešlý večer se pastýři vrátili bez něj. A té noci byla strašlivá bouře. Farmář šel do údolí a hledal podél řeky, v rákosí, za skalisky i v divokém proudu řeky. Vyšplhal po svazích vysoké hory se skalnatými útesy. Podíval se i za velikánský balvan, jestli se tam tele náhodou neschoulilo, aby se schovalo před bouří. A právě tam se zastavil. Na skalním výběžku se mu naskytl neobvyklý pohled. Ta strašlivá bouře odnesla z hnízda orlí mládě, které se vylhlo tak den dva předtím. Farmář se natáhl a vzal ptáče do obou rukou. Vezme je domů a postará se o ně. Když už byl skoro doma, vyběhly mu naproti děti. „Telátko se samo vrátilo domů!“ volaly. Farmář měl velikou radost. Ukázal orlí mládě své rodině a pak je opatrně uložil do kurníku ke slepicím a kuřatům. „Orle je král ptactva,“ prohlásil, „ale my z něj vychováme slepici.“ A tak žil orle mezi slepicemi a učil se dělat všechno tak jako ony. Ovšem jak rostl, začal vypadat jinak než slepice.

Jednoho dne přišel farmáře navštívit jeho přítel. Spatřil mezi slepicemi orla. „Hele! Tohle není slepice. To je orle!“ Farmář se na něj usmál a řekl: „Jistěže je to slepice. Podívej – chodí jako slepice, jí jako slepice. Myslí jako slepice. Jistěže je to slepice.“ Ale přítel se nedal přesvědčit. „Dokážu ti, že to je orle,“ prohlásil.

Farmářovy děti pomohly příteli orla chytit. Byl dost těžký, ale farmářův přítel ho zvedl nad hlavu a řekl: „Nejsi slepice, ale orel. Nepatříš zemi, ale nebi. Leť, orle, leť!“ Orel roztáhl křídla, rozhlédl se kolem, spatřil, jak slepice něco zobou, a skočil dolů, aby spolu s nimi mohl hrabat a hledat něco k jídlu. „Vždyť jsem ti povídal, že to je slepice,“ řekl farmář a prohýbal se smíchy.

Druhého dne velmi brzy ráno začali farmářovi psi štěkat. Ze tmy volal nějaký hlas. Farmář běžel ke dveřím. Stál tam znovu jeho přítel. „Dej mi s tím orlem ještě jednu šanci,“ prosil. „Víš, kolik je hodin? Do svítání je ještě daleko.“ „Pojď se mnou. A orla vezmi s sebou.“ Farmář vzal neochotně orla, který tvrdě spal mezi slepicemi. Oba muži vykročili do tmy. „Kam to jdeme?“ zeptal se farmář rozespale. „Do hor, kde jsi orla našel.“ „A proč v tuhle nesmyslnou noční dobu?“ „Aby orel viděl, jak slunce vychází nad horami, a vydal se za ním do nebes, kam patří.“ Došli do údolí a přebrodili řeku, přítel šel první. „Pospěš si,“ pobízel farmáře, „nebo svítání nestihneme.“

Když začali stoupat na horu, vkrádaly se na nebe první záblesky světla. Obláčky na nebi se nejprve zbarvily do růžova a pak se začaly zlatě třpytit. Stezka vedoucí po úbočí hory byla místy nebezpečná, vinula se po úzkých skalních římsách, vedla je do temných průrev a z nich zase ven. Nakonec přítel řekl: „Tady to bude stačit.“ Podíval se dolů z útesu a stovky metrů pod sebou spatřil zem. Byli téměř na vrcholu. Přítel opatrně donesl orla na skalní výběžek. Nasměroval ho k východu a začal k němu promlouvat. Farmář se uchechtl. „Ten rozumí jen slepicím.“ Ale přítel mluvil dál, vyprávěl orlovi o slunci, které dává život světu a vládne nebesům, protože dává světlo každému novému dni. „Podívej se na slunce, orle. A až vyjde, vzlétni s ním. Patříš nebi, ne zemi.“ V tu chvíli se přes vrchol hory prodraly první sluneční paprsky a celý svět náhle vzplál světlem. Slunce majestátně vycházelo. Orel roztáhl křídla, aby ho pozdravil a na svém peří ucítil jeho teplo. Farmář ani nedutal. Přítel řekl: „Nepatříš zemi, ale nebi. Leť, orle, leť!“ Pak se doškrábal zpátky k farmáři. Všude bylo ticho. Orel napřímil hlavu, rozepjal křídla a s pařáty zaťatými do skály pod sebou se předklonil. Pak, aniž se doopravdy pohnul, pocítil, jak ho zvedá vítr, silnější než kterýkoli člověk nebo pták, a tak se mu poddal a nechal se jím unášet vzhůru, výš a výš, až se v záři vycházejícího slunce ztratil z dohledu, aby už nikdy nemusel žít mezi slepicemi. (africký příběh, převyprávěl Christopher Gregorovski)

Otázka:

Která z následujících možností nejméně odpovídá důvodům, proč vzal farmářův přítel orla do hor, když chtěl, aby vzlétl?

- A) Aby si orel sám musel získat potravu.
- B) Aby orel ucítil teplo slunce.
- C) Aby orel pocítil, jak ho zvedá vítr.
- D) Aby byl orel ve svém přirozeném prostředí.

Úspěšnost řešení	1 bod	0 bodů
6. ročník	43,1 %	56,9 %
10. ročník	37,4 %	62,6 %

Komentář úlohy a výsledků:

O faktorech neúspěšnosti se lze jen domnívat, protože ČŠI nezveřejňuje distribuci odpovědí a na testové položky se ani dále řešitelů nedoptává. Známe tedy jen hrubou (ne)úspěšnost vybrané skupiny žáků. Relativní obtížnost položky posílená položením otázky v negativu, kdy tento je v zadání podtržen, délkou a formou výchozího textu může obtížně vysvětlit relativně nízké množství správných řešení, a to u žáků obou stupňů: připomínáme, že srovnávat data o úspěšnosti z testů je málo validní. Žáci vyššího ročníku měli daleko více otázek a o jeden text na čtení více, byli tedy vystaveni daleko silnějšímu tlaku. Dále je třeba připomenout, že zdrojový text pro společně zadávané úlohy je převzat z šetření PIRLS pro desetileté žáky; a nemusel tedy starší žáky tolik zaujmout.

Úloha nevede k žádnému vysuzování, ale zaměřuje se výhradně na analýzu obsahu a jeho porozumění: pozornost je věnována tematickým složkám textu, motivům, situacím, událostem a jejich posloupností, postavám a jejich jednání. Přesto lze usuzovat, že úloha prokázala nižší schopnost soustředěného čtení za účelem detailní analýzy obsahu (snadného) beletristického textu u žáků v desátých ročnících, než by bylo možno očekávat.

V dalších úlohách pro šestý, resp. desátý ročník nacházíme společné prvky, ačkoliv se liší. Přinášíme nyní stručný přehled úspěšnosti žáků ve složkách ČG *obsahové, formální posouzení textu a vysuzování dalších informací z textu* v přehledné tabulce.

Tabulka 1 – přehled úloh ČŠI na ČG realizovaných v tematickém šetření v roce 2016

Složka ČG	Druh textu	Otázka	Distraktory	Výsledky (správné)	Ročník	Komentář
Vysuzování	Beletrie	Co si Bobeš sliboval od toho, že si do školy přinese ptáčka?	Správné	93,7	6	Úloha vyžaduje detailní porozumění vnitřním příčinám a vztahům v narativu a analýzu určité části úryvku.
Vysuzování	Populárně naučný	Která z následujících možností nejlépe vystihuje, co říká první věta druhého odstavce uvedeného textu, <i>Věťřícímu Eijkmanovi stačí pár dotazů u „konkurence“ a vše je jasné?</i>	Správné (celkem 4)	42,5	10	Úloha vyžaduje detailní porozumění vnitřním příčinám a vztahům v narativu a analýzu určité části úryvku. Zároveň je zadání komplikované, detaily ověřované distraktory velmi málo významné: kdo se ptal – Eijkman věznic, nebo věznic (jeho).
Posouzení obsahu	Beletrie	Která z následujících možností by byla nejpříhodnějším názvem kapitoly, z níž pochází uvedený text?	Správné	59,6	6	Úloha vyžaduje odlišit míru abstraktnosti, resp. konkrétnosti navržených názvů s ohledem na obsah, vystihnout tematickou, tematicko-jazykovou, stylizační, stylově kompoziční <i>podstatu</i> úryvku a z nich nejlepší možný název odvodit.
Posouzení obsahu	Populárně naučný	Která z následujících možností by jako nadpis uvedeného textu nejlépe vystihovala jeho obsah?	Správné	41,4	10	Úloha vyžaduje odlišit míru abstraktnosti, resp. konkrétnosti navržených názvů s ohledem na obsah, vystihnout tematickou, tematicko-jazykovou, stylizační, stylově kompoziční <i>podstatu</i> úryvku a z nich nejlepší možný název odvodit.

Posouzení formy	Beletrie	Uvedený úryvek je součástí rozsáhlejšího textu (kapitoly v knize). Kterou jeho část nejpravděpodobněji tvoří?	Správné	43,3	6	Nabízené odpovědi v úloze obsahují vždy i zdůvodnění, přesto je úloha velmi náročná, zřejmě proto, že s takovými mají žáci málo zkušeností (analýza významových konektorů není rozhodně látka daného stupně).
Posouzení formy	Populárně naučný	Která z následujících možností nejlépe vystihuje, co je účelem uvedeného textu?	Správné, obtížné, protože se týkají různých aspektů textu	38,9	10	Úloha vyžaduje odlišit míru abstraktnosti, resp. konkrétnosti navržených účelů s ohledem na obsah i formu textu – některé navržené distraktory odpovídají jinému stylu, než je uvedený text („zhodnotit význam vynálezu pluhu pro zemědělství“).

Čtenářská gramotnost je součástí *instrumentální výbavy* dobrého čtenáře, která je nutná, ale nikoliv postačující k získávání celoživotních kvalitních prožitků z četby umělecké literatury. To vyžaduje také další dovednosti ***kreativní transformace uměleckých textů a postoje a rozvinutí morálně volných vlastností (pocitivé úsilí, odolnost)***, které takovéto testy nemohou zachytit. Na druhou stranu pomáhají tato šetření systému identifikovat některé základní dovednosti kvalitního celoživotního čtenáře, které školy zřejmě podceňují – jako je provádění obsahových a formálních analýz textů nebo vysuzování dalších informací³ v relativním detailu čteného. Právě tam, v detailech, se totiž skrývají manipulace soukromým kapitálem provozovaného zpravodajství nebo reklamy. Z hlediska členění jazykové a literární obsahové domény patří ale utváření nástrojů na detailní práci s obsahem sdělení spíše do komunikační než do literární složky. Je úkolem pracovních skupin pro jazyk a literární výchovu, aby dokázaly tyto hranice nalézt a pojmenovat – nebo překonat.

Než přejdeme k souvisejícím mezinárodním šetřením, poukážeme na další nástroj diagnostiky a evaluace, který nabízí systém ČŠI: Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníků.

Testování ČŠI v 5. a 9. ročnících po předmětech (vzdělávacích oborech / jejich částech)

Testování proběhlo na konci školního roku 2016/2017 a jeho výsledky jsou publikovány jako velmi obsáhlá závěrečná zpráva (ČŠI, 2017). Testování proběhlo transparentně pro školy a mělo *low stakes* charakter. Se zaměřením této studie částečně souvisejí výsledky z českého jazyka.

³ Toto jsou kategorie či indikátory formulované mezinárodními šetřeními. Blíže k metodice zjišťování v tematických šetřeních ČŠI srov. definici ČG, kterou Inspekce pro konstruování zjišťování používá. Je uvedena na s. 5 a 6 dokumentu *Metodika pro hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti*, který je dostupný zde: <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%C5%BDEN%C3%8D/V%C3%BDstupy%20KA1/%C4%8CG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-CG.pdf>.

3.1.2 Český jazyk – 5. ročník

Test z *českého jazyka* pro žáky 5. ročníku se skládal z 30 úloh a zároveň testových položek, které dávaly žákům vždy výběr jedné správné odpovědi ze čtyř nabízených odpovědí. Celkově tak bylo hodnoceno 30 testových položek (odpovědi žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 24 testových položek). Test neobsahoval žádné otázky korespondující přímo se zaměřením studie. Zjišťování bylo zaměřeno na jazykovědné znalosti a aplikační dovednosti a na schopnost porozumět textu (analýzu pojetí porozumění textu ČŠI viz výše). Zajímavostí je to, že ČŠI použila v tomto testu stejnou úlohu (č. 446969), která byla využita při testování čtenářské gramotnosti patnáctiletých (viz výše).

Testování proběhlo na náhodném vzorku 17 108 žáků (1 333 z nich se SVP) v 1 031 základních školách a gymnáziích. Testování probíhalo 9. až 26. 5. 2017, přičemž si školy určovaly termín samy. Školy byly informovány již před počátkem školního roku, aby si mohly testování zařadit do svých plánů. Školy se mohly z testování vyvázat jen za předem daných podmínek. Testování probíhalo v květnu z důvodu reálného průběhu realizace výuky, resp. distribuce učiva během školního roku, aby nebyly výsledky postiženy chybou plynoucí z toho, že některé školy zařazují zjišťované vzdělávací obsahy až na konci školního roku.

9. ročník

Testování proběhlo na náhodném vzorku 43 114 žáků (2 798 z nich se SVP) v 1 443 základních a středních školách. Testování probíhalo 9. až 26. 5. 2017, přičemž si školy určovaly termín samy. Školy byly informovány již před počátkem školního roku, aby si mohly testování zařadit do svých plánů. Školy se mohly z testování vyvázat jen za předem daných podmínek. Testování probíhalo v květnu z důvodu reálného průběhu realizace výuky, resp. distribuce učiva během školního roku, aby nebyly výsledky postiženy chybou plynoucí z toho, že některé školy nezvládly dané učivo se žáky probrat. Ani toto šetření se nezabývalo schopností tvořivé transformace uměleckých textů žáky a není tedy příliš podnětné s ohledem na zaměření této studie.

V další části studie shrneme výsledky mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti (a literárně výchovných dovedností), které probíhaly v uplynulých letech v ČR.

1.1.4 Analýza mezinárodních šetření výsledků učení žáků v literární výchově a čtení

Se zaměřením studie souvisejí výzkumy čtenářské gramotnosti a jejích faktorů ve výuce a v sociálně ekonomickém kontextu žáků. Jedná se o Úroveň čtenářské gramotnosti v ČR podle mezinárodních šetření: PIRLS a PISA.

Šetření Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) zkoumá čtenářskou gramotnost (*reading comprehension*, v posledním šetření *reading literacy*) žáků ve čtvrtých ročnících základního vzdělávání. Probíhá ve čtyřletých cyklech a v ČR bylo poprvé realizováno v roce 2001. Šetření PIRLS probíhá v kontextu národního kurikula za dodržení mezinárodní metodologie a designu.

Od roku 2011 nabízí organizující korporace šetření pro rozvíjející se země s názvem prePIRLS. PrePIRLS vychází ze stejných hodnoticích kritérií, jen úrovně rámce jsou nižší. Šetření se zaměřuje na základní a kritickou gramotnost odpovídající desetiletým žákům: ČG českých žáků je v mezinárodním srovnání nadprůměrná (543 bodů, srov. PIRLS, 2017), přičemž „střední

úroveň“ je 475, „vysoká“ 550 a „velmi vysoká“ 625 bodů. Dosažené skóre je bez výrazných výkyvů dosahováno od roku 2001. Šetření PIRLS má smíšený design daný zájmem o výsledky testů a o průběh vyučování, jímž jsou jeho závěry zakotvené.

Výsledky českých žáků

1. Čeští žáci jsou dlouhodobě lepší ve vyhledávání informace než v hodnocení zdroje a jeho posouzení, dívky jsou mírně lepší než chlapci, dovednosti čtení beletrie jsou signifikantně větší než dovednosti věcného čtení; trend je setrvalý, mírně rostoucí.
2. Šetření PIRLS realizované v roce 2016 konstatuje, že se podmínky ve školách výrazně zlepšily oproti stavu v roce 2011 co do vybavení knihoven (zřejmě vlivem dobře zacílené intervence z evropských fondů).
3. Důraz na studijní výsledky jako významný faktor výsledků žáků je signifikantně nižší oproti mezinárodním standardům; důraz na výsledky u učitelů a ředitelů není faktorem skóru, naopak jím je důraz na vzdělávací výsledky u rodičů a žáků samotných.
4. Vzdělání a další vzdělávání učitelů – ČR má vysoké požadavky na kvalifikaci učitelů, ale účast v dalším vzdělávání je u učitelů výrazně podprůměrná, a to zejména co se týká vzdělávacích forem s vyšší přidanou hodnotou, jako je akční výzkum, společné, týmové učení nebo učitelské konference (PIRLS, 2017; TALIS, 2013).
5. Ve výuce na prvním stupni ZŠ v ČR **dominují strategie vedoucí k nalezení informace nad interpretací a vůbec rozvojem vyšších čtenářských dovedností**,⁴ výrazně méně než v zahraničí je zastoupeno volné, tiché čtení a *e-čtení*; vztah ke čtení a kritické čtení mají také signifikantně menší skór než nalezení dané informace.
6. Vztah ke čtení je u českých žáků nižší než v zahraničí: výrazně rádo čte méně českých žáků a o trochu více žáků v ČR čte výrazně nerado.

Programme for International Student Assessment (PISA) je považován za největší a nejdůležitější mezinárodní srovnávací výzkum zaměřený na zjišťování výsledků vzdělávání a jeho podmínek, který v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit OECD. V současné době je do něj zapojeno 68 zemí včetně všech členských zemí OECD. Výzkum je zaměřen na zjišťování úrovně znalostí a kompetencí⁵, postojů a hodnot patnáctiletých žáků. Je koncipován tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v zúčastněných zemích informace o úspěšnosti jejich školských systémů v mezinárodním srovnání. V pedagogickém paradigmatu *proces-produkt*⁶ je šetření PISA zaměřeno **na zjišťování a hodnocení kvality vzdělávání s ohledem na jeho podmínky a produkty (výstupy)**. PISA při koncipování nástrojů pro zjišťování (testy, dotazníky, interview) nevychází z národních kurikulárních dokumentů, ale z vlastního hodnotícího rámce, z vlastních oblastí, kritérií i úrovní hodnocení (šestistupňová škála) s příslušnými deskriptory. OECD zjišťuje (nástroji programu PISA) znalosti a kompetence patnáctiletých podle vlastních rámcových dokumentů. Každý tříletý cyklus testování zjišťuje

⁴ Práce s textem se ve školní výuce někdy omezí jen na úkol: najdi v textu, jak se jmenoval pes hlavního hrdiny. Chybí skutečně přemýšlení nad textem, nad vztahy mezi postavami, nad významovými rovinami textu, nad způsobem autora sdělení apod. Tento závěr šetření PIRLS je klíčový pro revizi literární výchovy v RVP.

⁵ Kompetence – způsobilost k činnosti či výkonu určité funkce, srov. definici v Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

⁶ Základní paradigmaty pedagogiky – např. *learning opportunities* (podmínky a příležitosti k učení), *learning climate* (aktéři a vztahy), *process-product* (kvalita pedagogického procesu měřená výstupy), *learning outcomes* (progrese kvalifikace jedinců s ohledem na výsledky vzdělávání) – jsou uvedeny v syntetické monografii Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

znalosti a kompetence žáků v matematice, čtení (*reading*) a přírodovědě, pokaždé je ale hlavní prioritou zjišťování jen jedna z oblastí: ČG byla hlavním tématem v roce 2009 a bude v roce 2018. Zjišťování se statisticky vyhodnocuje a hodnotící rámce se vylepšují zejména s ohledem na validitu měření (mění se svět).

Výsledky českých žáků

1. Čtenářská gramotnost českých žáků je v úrovni nižšího průměru, 487 bodů, průměr zúčastněných států činil 493 bodů a má setrvalý trend; zřetelně se snižuje rozdíl mezi dívkami a chlapci, ale i tak je statisticky významný a činí 26 bodů (stejně jako v průměru v zahraničí).
2. Sociodemografický vliv na ČG patnáctiletých žáků nebyl v šetření PISA zjišťován od roku 2009. Tehdy se ukázal mírně nad průměrem OECD; daleko významnějším faktorem výsledku pak byl typ školy, do níž žáci docházeli – daleko nejnižší úroveň prokázali žáci navštěvující učňovské obory, přičemž na úrovni funkční negramotnosti (úroveň 2) a pod ní se podle testování z roku 2009 ocitlo 40 % chlapců/žáků prvních ročníků těchto oborů.

Také závěry šetření PISA jsou výsledkem sofistikovaného designu, postaveného ale zejména na dotaznících (pro učitele, žáky, ředitele) a testu. Stejně jako PIRLS zná i PISA jen položky s výběrem správné možnosti (možností) nebo s možností krátké odpovědi. Proto lze konstatovat, že tvořivé čtení a literární výchova jako obor či oblast školního kurikula nejsou předmětem mezinárodních šetření, jen v určité části rámce sledovaných dovedností a postojů žáků se objevují jakési nutné prekvizity tvořivé práce s (uměleckým) textem.

Jak dál pracovat s tvořivou transformací informačních a prostě sdělovacích textů (internet, sociální sítě)? Faktorů relativního selhávání českých žáků ve čtení ve druhém a po druhém stupni ZŠ může být mnoho, média zmiňují například i vysokou míru *feminizace učitelstva*. Ta je však i v jiných zemích, snad s výjimkou severní Evropy. Faktor včasné horizontální segregace vzdělávacích cest (*early tracking*), která může výsledky učení žáků ovlivňovat už od prvních školních let („ty jsi a ty nejsi studijní typ“), zkoumá výzkum CLoSE UK v Praze. Jedná se o longitudinální studii na vzdělávacích výsledcích a jejich kontextech v ZŠ; jeho průběžné výsledky jsou publikovány u nás i v zahraničí (srov. publikace Gregera, Simonové a dalších). Podobný výzkum probíhá také v zemi s podobně horizontálně segregovaným vzděláváním, tedy v Německu a vedl k výrazné reformě sekundárního vzdělávání (zavedení všeobecné *neue Mittelschule*).

Výrazným problémem může být nedostatek **adekvátních** čtenářských příležitostí žáků druhého stupně ZŠ (ve většině vyučovacích předmětů na tomto stupni se čte výrazně méně než v jiných vzdělávacích systémech, srov. ČŠI, 2016c). Také znalost knih pro děti a zejména mládež je mezi učiteli nízká, nízká je možnost žáků na druhém stupni potichu číst vlastní texty (Řeřichová, 2009; Vala, 2015). **Problémem je samotná realizace výuky a typy úloh, s nimiž se žáci setkávají: spíše uzavřené, spíše kognitivně málo náročné, spíše s totální iniciativou učitele. Chybí odvaha k projektové, týmové i ke skupinové, na řešení problémů zaměřené výuce;** srov. Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012), Vala (2015), ČŠI (2016c) nebo připravovaná disertační práce Češkové a další dílčí sondy do „černé skříňky“ třídní reality.

Jak vypadá implementace a realizace kurikula ve školách (ŠVP a výuka), bude předmětem další kapitoly studie.

1.2 Analýza školního a ve škole realizovaného kurikula⁷

Vzhledem k nedostatku kurikulárního výzkumu zaměřeného na kurikulum projektované školami se ale bude jednat jen o dílčí zjištění (*případy*). Doporučení k systému existují jen ve velice dílčích studiích (*Komunikace ve školní třídě* a další grantové projekty Kláry Šedové a kol.⁸, *Literární výchova ve škole Jaroslava Valy*⁹), částečně je komplexní výzkum průběhu a výsledků utváření gramotnosti žáků na národní úrovni kompenzován dlouhodobým grantovým výzkumem ÚVRV UK CLoSE. V současnosti nejvýraznějším projevem snahy zevrubně analyzovat výuku v českých školách jsou publikace výukových kazuistik týmu Institutu pro výzkum školního vzdělávání (srov. Slavík, Stará, Uličná, Najvar et al., 2017). Komplexní výzkum „černé skříňky“ realizace literární výchovy nebo pojetí LV v ŠVP však neexistuje.

Pozornost *resortního výzkumu* (bude-li iniciován) a výzkumu implementace kurikula ve školách (ve výuce) je třeba zaměřit na čtení a podporu rozvoje čtenářské gramotnosti jako jasně definované priority vzdělávací politiky. Velmi výrazným faktorem úrovně čtenářské gramotnosti žáků, který může stát ovlivnit, je jednání učitele, charakter jím soustavně zadávaných úloh (Češková, připravovaná disertační práce zabývající se kategorizací a hodnocením úloh ve výuce centrálního vzdělávacího oboru Zeměpis), prostor, který žák ve výuce má (Gavora, 2005; Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012), systém podpory gramotnosti sdílený mezi jednotlivými učiteli na druhém stupni základních škol aj.

Formulace předpisů, včetně kurikulárních dokumentů nepatří mezi významné faktory, které ovlivňují úroveň gramotnosti nebo výsledků učení žáků a studentů v mezinárodní perspektivě (NÚV, 2013). Přesto zde nyní budeme publikovat vlastní poznatky o ŠVP základní a střední školy bez nároku na jakoukoliv možnost zobecnění. **Zobecňující dokumentový výzkum implementace RVP do ŠVP v oblasti literární výchovy nebyl dosud realizován.**

1.2.1 Analýza školních vzdělávacích programů

Provedli jsme krátkou analýzu ŠVP vybraných ZŠ a SŠ. Jedná se o případovou analýzu dostupného kurikulárního dokumentu bez detailní znalosti realizace kurikula v těchto školách. Jedná se tedy jen o určité dokreslení stavu kurikula literární výchovy v pojetí škol. Školy byly vybrány podle charakteristik velikosti školy a sídla. Dále byl výběr determinován potřebou zachytit variabilitu vzdělávacích organizací podle kategorií oborů vzdělání v ČR.

Velké gymnázium v krajském městě

Kurikulum tohoto českého gymnázia klade důraz na kultivaci osobnosti přímým kontaktem s literárními texty, divadlem, filmem a jinými druhy umění. Klade se důraz na utváření vlastního názoru a možnost jeho uplatnění ve výuce a soutěžích. Umělecké texty a jejich tvůrčí transformace jsou nabízeny jako specifická cesta k poznání. Žáci dále získají „základní přehled“ o vývoji literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury a seznamují se s výraznými autorskými osobnostmi české a světové literatury.

⁷ Školním kurikulem je míněno zamýšlené, školou projektované kurikulum: ŠVP. Realizovaným kurikulem je potom míněna školní výuka.

⁸ Srov. např. Šedová a Šalamounová (2016).

⁹ Srov. Vala (2015; 2017).

Tomu odpovídají předmětové výchovné a vzdělávací strategie orientované na získávání

*Box 9 Očekávané výstupy literární výchovy pro kvartu osmiletého gymnázia
porovnává různá ztvárnění téhož tématu v literárním, dramatickém a filmovém zpracování
rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní
učí se orientovat v nabídce knih, časopisů, filmů a televizních pořadů
pracuje s různými informačními zdroji*

informací z textů, včetně elektronických, na řešení problémů při transformaci textů a při učení, na přesné vyjadřování a jasnou argumentaci, ale i na vyslechnutí názorů druhých, jejich respektování a pochopení, na rozvoj metakognice („kriticky hodnotí výsledky svého učení a diskutují o nich“, s. 212, „učitel se zajímá se o názory, náměty a zkušenosti žáků, vytváří prostor pro diskusi, poskytuje žákům možnost projevit pocity a nálady, umožní žákům podílet se na sestavování pravidel hodnocení a vede je k respektování těchto pravidel, motivuje žáky k přemýšlení o názorech

druhých“, s. 213) a na uplatňování tvořivosti v soutěžích. Škola pojímá literární výchovu jako do určité míry ústřední obsahovou doménu, která má řadu projektovaných mezipředmětových vztahů a začleňováním všech průřezových témat RVP ZV a RVP G.

Zatímco výchovné a vzdělávací strategie předmětu, ale i očekávané výstupy žáků v ročnicích mají kreativní potenciál a vycházejí z aplikace a syntetického využívání osvojeného učiva k vlastnímu učení a kultivaci konfrontací s texty, **katalog učiva má výrazně tradiční charakter:**

výčet osvojovaných literárně teoretických pojmů a chronologický charakter podtržený tím, že učivo začíná antickými texty hned od primy víceletého gymnázia.

Podobně je tomu na vyšším stupni gymnázia, kde jsou realizovány 4 obory vzdělání: šestileté všeobecné, šestileté dvojjazyčné, čtyřleté i osmileté gymnázium. Žáci procházejí dvěma kurzy v rámci jednoho vyučovacího předmětu: literární komunikací (box 11) a literaturou v proměnách času. Zatímco literární komunikace je tvořivá „disciplína“ školního kurikula a její vrchol je vlastní tvořivá činnost autora i kritika uměleckých textů, tedy je to literární výchova v modu

*Box 10 Učivo v sekundě gymnázia
epika – aforismus, anekdota, bajka, povídka, novela, romaneto, balada, romance, poema
lyrika – verš, strofa, rým, rytmus, lyrická báseň, sonet, epigram, literární, filmové a dramatické ztvárnění tématu
drama – monolog, dialog, komedie, tragédie, divadlo a film, televizní tvorba, opera a opereta*

od textu k literárnímu poznání: „četba-tvorba-

nauka“ (Hník, 2014, s. 54–61), literatura v proměnách času je zcela tradiční, chronologický přehled domácí a světové literatury v modu **od poznatků o textech k textům, tedy „nauka-četba-tvorba“**, navíc tradičně omezené skoro výhradně pouze na euroamerický prostor.

Očekávané výstupy pro vyšší ročníky víceletého gymnázia ukazují literární chronologii a genologii jako určitou příležitost k propojení expresivní a naukové složky. Vzdělávací obsah třetího ročníku čtyřletého a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (box 12) zahrnuje některé výstupy, které syntetizují ústrojně obojí a záleží potom na provedení konkrétního učitele, zda se bude jednat o produktivně kreativní modus, nebo o tradiční

*Box 11 Literární komunikace na Gymnáziu
rozliší umělecký text od neuměleckého
nachází jevy, které činí text uměleckým
objasňuje rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětluje, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu
na konkrétních příkladech popisuje specifické prostředky básnického jazyka a jejich funkci
rozlišuje a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vyprávěč, postavy) a hodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře
rozlišuje typy promluv a vyprávěcí způsoby a posuzuje jejich funkci v konkrétním textu získané vědomosti a dovednosti uplatňuje při rozboru literárních děl autorů světové a české literatury*

transmisi poznatků a jejich dokládání v učitelem vybraných textech (Hník, 2015), jak vidíme

i ve zcela tradičním vymezení vztahu učiva a autentického prožitku žáka z četby, z obsahu uměleckého sdělení či podání: „na konkrétních případech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu“ (s. 223).

ZŠ v krajském městě. ŠVP Učíme se pro sebe

„V literární výchově žáci poznávají prostřednictvím vhodné četby základní literární druhy, učí se formulovat vlastní názory o díle. Získávají a rozvíjejí základní

čtenářské návyky. Cíl předmětu je naplňován i návštěvami knihoven, prací s knihou a texty na internetu“ (s. 16). Takto vymezuje základní škola svou literární výchovu, pro sebe, nikoliv jako mezipředmětový fenomén. Ukazuje se, že o četbě rozhoduje zřejmě učitel („vhodná četba“?) a cílem je utvořit čtenářské návyky, a to i formou volnočasového čtení a kultivací e-čtení¹⁰. Z analýzy očekávaných výstupů vyplývá, že škola nezanedbává ani vlastní tvořivou transformaci, a to jak uměleckých textů, tak divadelních a filmových představení či televizních pořadů.

Škola vede žáky při učení (nejen v literární výchově) k pořádku, vedení si dokumentace z výuky (portfolio) a rozvoji učebních strategií žáků, které jsou sdíleny učiteli vyučovacích předmětů i na úrovni celé školy. Jasný, explicitní důraz je při definování předmětových výchovných a vzdělávacích strategií kladen na osvojování „mluvnických a literárních termínů“ (s. 18). Ve strategiích k rozvoji komunikativní kompetence zaujme dvojice strategií „dodržování pravidel žánrů“ (pozn. při vlastní tvorbě) a na druhé straně „odůvodňovat řešení problémů“ a „diskutovat, obhájit svůj názor.“ Bez dodatečné analýzy výuky ale nelze z této sondy činit velké závěry. Jedná se o zaznamenání dílčího projevu oborového diskurzu nakročeného mírně od tradičního pojetí výuky řízené učebnicí a učitelem k výuce otevírající více prostoru pro učení se žáků a **rozvoji jejich metakognice vlastní činností zaměřenou a podporovanou učitelem**: „vytvářet příležitosti ke spolupráci v malých skupinkách“, „vést je k tomu, aby dokázali požádat o pomoc.“

Zajímavě je literární výchova v této škole koncipována na prvním stupni, kde dohledáváme cyklický rozvoj kurikula a fixování základů vzdělávacího obsahu literární výchovy nejen ve smyslu pojmovém, ale dovednostním a také v rozšiřování „čtenářského teritoria“ žáků¹¹. Literární výchova počítá s mnohostrannou interpretací textů, dramatických kusů nebo filmu a zavádí řadu pojmů (základní druhy a žánry) k rozvoji oborově korektní komunikace. Tím, jak je literární výchova v této škole projektována, přispívá k rozvoji klíčové kompetence k učení a komunikativní v RVP ZV. Nezapomíná se ani na hlasité předříkávání a čtení zaměřené na porozumění textu. Zaujme také konkrétní formulace dokumentu jako „povídání nad literárním textem“ (box 13). Výrazněji pak zaujme kreativní a prokulturní obrát, k němuž dochází náhle v 5. ročníku, kde vynacházíme formulace velmi příznivé aktuálnímu stavu oborové didaktiky:

Box 12. Ukázka vymezení vzdělávacího obsahu ve třetím ročníku čtyřletého oboru gymnázia Světová a česká literatura 1. poloviny 20. století
uvědomuje si rozdíl mezi příběhem a způsobem zprostředkování příběhu
uvědomuje si rozdíl mezi fikčním a reálným světem
identifikuje v textu námět, motiv, téma,
orientuje se v časoprostorových vztazích,
orientuje se v principech kompoziční výstavby textu
samostatně interpretuje filmové a televizní zpracování literárních děl literatura
avantgardní a literatura tradiční

¹⁰ Jedná se o pojem, kterým mezinárodní šetření PISA označuje čtení elektronicky zprostředkovaných textů, které jsou sestaveny tak, že umožňují přirozeně okamžité přecházení mezi texty.

¹¹ Tímto výrazem bývá označován obor žákovi známé literární tvorby, srov. vývojové kontinuum čtenářských dovedností projektu *Pomáháme školám k úspěchu* nebo očekávané výsledky učení čtenářské gramotnosti systémového projektu NÚV PPUČ.

propojující dovednosti a znalosti právě přes četbu/recepci a tvorbu: „tvoří literární text podle svých možností; všímá si rozdílů mezi uměleckým a neuměleckým, textem, literárním a faktickým; orientuje se v kulturní nabídce; poznává ilustrace nejznámějších českých výtvarníků; seznamuje se s dílem světových a českých autorů dětské literatury. Učivo: vlastní tvorba – práce s různými druhy textů – kulturní život v regionu – práce s knihou.“

Překvapení nalézáme také ve vymezení českého jazyka a literatury pro druhý stupeň, kde opět a jednoznačně dominuje tvůrčí složka nad tradiční, naukovou (box 14). Obecný cíl výuky je postaven,

opět v souladu s aktuálním stavem oborové didaktiky, na rozvoji metakognice: „Snahou je docílit, aby se žák dokázal racionálně sebehodnotit, znal kritéria, podle kterých je hodnocen učitelem v ústním i písemném projevu“ (s. 107). Při řešení problémů deklaruje škola otevírání příležitostí k vlastní regulaci učení, spolupráci a využívání různých informačních zdrojů. Zde se jeví, že důraz na položení řady pevných pravidel na prvním stupni výuka ve škole transformuje v otevřený, kreativní přístup, vědoma si stabilních a dobrých základů gramotnosti u žáků.

Ve vymezení vzdělávacího obsahu literární výchovy pro druhý stupeň nalézáme naopak tradiční pojetí LV, orientované spíše na předávání abstraktních pojmů. Vzdělávací obsah je strukturován „tematicky“, vypadá to, že se celý odvíjí od obsahu učebnice (srov. Vala, 2011) a formuluje sice autentické cíle, ale kupříkladu cíle v 6. a 7. ročníku jsou diametrálně odlišné (box 15) – je to zřejmě dáno výběrem/distribucí textů v používané řadě učebnic (v 6. ročníku „běžné poezie“, v 7. ročníku nonsensová poezie); v absolutním i relativním hodnocení se ale vzdělávací obsah jeví jako málo produktivní, oborově vzato roztržštěný, směřující spíše k dílčím, málo provázaným výsledkům učení žáků s ohledem na vyšší cíle stanovené charakteristikami výuky/předmětu v ŠVP.

V osmém ročníku se objevují již výrazněji, jako celky učiva, prvky genologie a chronologie, ale decentně ve srovnání s kurikulem Gymnázia. Literární svět romantismu je zřejmě vhodně postaven na četbě Máchy a Erbena, s cílem, který ale neodpovídá stavu didaktiky oboru, jak ji pojímá tato studie – tedy požadavku rozvíjet kreativitu žáků vlastní transformací literárních textů. Ukázka z (velmi tradičních) očekávaných výstupů pro tento ročník: „vyhledá v textu znaky romantismu; chápe pojem romantický hrdina; rozumí pojmu balada.“ Příhodná je ale na druhé straně celá část vyhrazená literatuře s tématem dospívání, která je velmi současná: „seznamuje se s úlohou vypravěče, s různými stylistickými postupy;

Box 13 Literární výchova v ZŠ

*vyjadřuje své pocity z přečteného textu
orientuje se v textu knih určených dětem
využívá čtenářských dovedností a návyků
při četbě jednoduchých textů
recituje básnický text
chápe četbu jako zdroj informací o světě
i o sobě*

Učivo literární výchovy

*povídání nad literárním textem, nad
knihou
četba uměleckých, populárních
a naukových textů s důrazem na
upevňování čtenářských dovedností
a návyků*

*Box 14 Zacielení českého jazyka
a literatury na druhém stupni ZŠ*

*porozumění různým druhům psaných
i mluvených projevů
využívání různých zdrojů a informací
pro rozšiřování znalostí
tvořivá práce s textem
vlastní tvůrčí psaní
vnímání literatury jako zdroje poznání
i prožitků
rozlišování hodnotné a konzumní
literatury
kritické hodnocení médií
rozlišování základních literárních druhů
a žánrů*

*Box 15 Vymezení obsahu literární
výchovy 6. a 7. ročníku ZŠ: poezie*

*rozumí základním pojmům (rým, verš,
dvojverší, sloka, strofa, přirovnání,
personifikace, metafora, lyrika, epika,
poezie, próza); poezie
hraje si se slovy; snaží se vytvořit
vlastní limeriky; učí se zpaměti
jazykolamy a slovní hříčky; chápe
situační a jazykový humor*

vysvětlí motivy jednání postav; chápe souvislost mezi použitým jazykem a vyprávěným textem; rozlišuje satiru, ironii.“

Tento vnitřní rozpor a napětí textu připisujeme tomu, že **ŠVP byl sepsán podle koncepce užívané řady učebnic a metodického doporučení k nim**. Literární genologie a historie je vložena do kurikula nikoliv jako jediný princip, ale jako doplněk rozvoje čtenářství a jeho rozšiřování. Mimo jiné lze ocenit to, že nejtěžší prvky starší literatury, tedy baroko, a druhou polovinu 20. století s *rozdělenými světy* literatury řadí až do devátého ročníku. Ve srovnání s kurikulem gymnázia je tento text poměrně podnětný i vzhledem k revizi RVP.

Velká integrovaná střední škola (jejíž součástí je i VOŠ) v menším městě, ŠVP Elektrotechnika (podle RVP oboru 26-41-M/01 – Elektrotechnika)

ŠVP pojímá literaturu v rámci jazykového vzdělávání jako estetický vyučovací předmět se zacílením nejen na přehled o literárním vývoji, ale i na hlubší obsahy k transformaci na rozhraní literární, odborné, masové i běžné komunikace: „vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci získávali a kriticky hodnotili informace z různých zdrojů a předávali je vhodným způsobem s ohledem na jejich uživatele; uplatňovali ve svém životním stylu estetická kritéria; chápali umění jako specifickou výpověď o skutečnosti; chápali význam umění pro člověka; ctili a chránili materiální kulturní hodnoty; získali přehled o kulturním dění; uvědomovali si vliv prostředků masové komunikace na utváření kultury“ (s. 16). V tomto rámci je zasazena literární výchova vymezená očekávanými výsledky učení/vzdělávání a učivem.

Takto vymezený vzdělávací obsah na první pohled vůbec nekoresponduje s vymezením cílové charakteristiky oboru a potřebou rozvíjet měkké dovednosti a klíčové kompetence žáka, jak uvádí ŠVP. Jedná se v podstatě téměř výhradně o lineární, chronologicko-genologický přehledový kurz dějin literatury, který postrádá cyklický vývoj, autentickou činnost žáka a jeho osobní a tvůrčí angažmá, ale i základní prvky rozvoje jazykově-literárního odborného jazyka a dovedností spojených s nabýváním plných estetických zážitků z kvalitní četby (box 16). Dokonce i cíle na úrovni osoby jsou sporné, „vybírá si v umělecké literatuře taková díla, která pozitivně působí na vývoj morálněvolných vlastností.“ Takto projektovaný vzdělávací obsah a cíl *redukuje* estetický dopad textů jen na pozitivní vliv na morálku jedince. Pomineme-li to, že „pozitivní vliv na morálku“ není nijak blíže osvětlen, je sama taková redukce sporná. Literární text otevírá řadu příležitostí k hledání sebe sama a svého místa ve světě. Literární text může být hodnotný právě tím, že například pevné hranice morálky narušuje a zpochybňuje...

Obdobně sporné je to, jak významný poměr obsahu oproti zbytku je věnován literatuře staré a střední doby, stejně jako celé literatuře 19. století, bez jasných priorit – nejvýznamnějších počínů tehdejší psané kultury: „rozumí a vysvětlí...“ Obdobné vyšínutí nalézáme například v projektování podružnosti „chápe realistické drama jako složku folkloru.“ *Interpretace*, tedy základ tvořivé literární výchovy postavené na samostatném bádání žáků v zajímavých textech,

Box 16 Vymezení obsahu literární výchovy na střední škole, obor Elektrotechnika

Žák:

*zařadí typická díla do jednotlivých uměleckých směrů a příslušných historických období;
zhodnotí význam autora i díla pro dobu, v níž tvořil;
posoudí význam literárního díla pro příslušný umělecký směr i pro další generace;
interpretuje umělecká díla;
vyjádří vlastní prožitky z daných uměleckých děl;
samostatně vyhledává informace v kulturní oblasti;
aplikuje teoretické poznatky o literatuře při práci s uměleckým textem;
rozumí příčinám vzniku slovanské literatury na našem území;
vysvětlí důvody různorodosti literárních žánrů v období 13.–15. století;
chápe důležitost reformačního hnutí ve společnosti v průběhu 15. století;
vysvětlí smysl a význam renesanční kultury;
vysvětlí barokní pojetí kultury;
vysvětlí klasicismus v kultuře a osvícenské názory;
pozná různé umělecké směry v architektuře, malířství, v hudbě a literatuře;
interpretuje preromantická literární díla;
rozumí příčinám vzniku národního obrození;
interpretuje vybraná díla světových a českých romantiků;
vysvětlí základní rysy realismu;
interpretuje díla májovců, ruchovců a lumírovců;
umí vysvětlit základní prvky venkovského realismu a interpretuje vybraná díla českých i světových realistů;
porovná realismus s venkovskou a městskou tematikou;
chápe realistické drama jako složku folklóru;
umí rozeznat základní umělecké směry literatury přelomu 19. a 20. století;
zná základní tendence ve vývoji české a světové meziválečné poezie, prózy a dramatu;
rozezná typická literární díla jednotlivých období po 2. světové válce (historická, dokumentární, psychologická, budovatelská, samizdatová, exilová a oficiální);
interpretuje umělecké texty;
umí rozeznat literární brak;
vybírá si v umělecké literatuře taková díla, která pozitivně působí na vývoj morálně-volních vlastností*

není blíže vymezena, operacionalizována tak, aby se dala ve výuce cíleně nabízet, hodnotit a nastavit v celém vývojovém kontinuu literární výchovy poskytované ve škole.

Na druhé straně je třeba říci, že formulace výsledků vzdělávání jsou velmi otevřené, je jich vlastně jen několik ve srovnání se všeobecně vzdělávacími kurikuly analyzovanými výše. Kvůli relativně bohaté časové dotaci, která zahrnuje přes 300 vyučovacích hodin, lze soudit, že **velkou roli na skutečném vyznění literární výchovy v této škole má osoba učitele**. Ten oživuje formulace očekávaných výsledků učení tím, jak rozpracovává obsahy a učivo se žáky výběrem cílů, textů, přístupů k práci, forem činností žáka a hodnocením jejich výsledků.

Pro revize představuje toto ŠVP impulz uvést kurikulární kontinua do určitého „zákrytu“, a nalézt minimum umožňující školám **profilaci, ale zejména zaměření literární výchovy na kulturně i pedagogicky závažné vzdělávací cíle a obsahy**.

Vzdělávací obsah v kontinuu od základní školy po střední školu bude muset dále přesněji určit kurikulární jádro, které musí být nesené cílovými dovednostmi žáků v oblasti **tvořivé percepce a transformace uměleckých vyjádření, které by jim přinášelo užitek a osobní i společenský růst a úspěch**. Člověk bez poučené znalosti literární výchovy a literatury jako takové má velký a těžko kompenzovatelný handicap při kariérním postupu; při sociálním kontaktu v pracovní či civilní rovině se může projevat jako neohrabaný a nevybavený dost širokým rejstříkem poznání světa a zejména lidí.

1.2.2 Analýza inspekčních zpráv ČŠI

Sdělení České školní inspekce relevantní pro cíle a obsah studie jsou široce analyzována a vytěžena v kapitole 1.1.3, zejména výsledky příslušných šetření výsledků učení, *Výběrové zjišťování výsledků žáků 2015/2016 – 6. ročník ZŠ* (ČŠI, 2016a); *Výběrové zjišťování výsledků žáků 2015/2016 – 1. ročník SŠ. Školní rok 2015/2016* (ČŠI, 2016b); *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva* (ČŠI, 2016c) a *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol. Závěrečná zpráva* (ČŠI, 2017).

1.2.3 Analýza šetření na školách

Informace z výročních zpráv jsou členěny podle stupně vzdělání, resp. druhu školy.

1.2.3.1 Předškolní vzdělávání

Zdrojem pro informace o dění ve školách mohou být výroční zprávy ČŠI (zde 2016d), jež obsahují informace o průběhu vzdělávání ve školách v agregovaném podání. Ve zprávě za školní rok 2015/2016, která shrnuje více než 3 000 přímých náslechů vzdělávacích aktivit v MŠ, se konstatuje:

- Frontální formy vzdělávání převažují (69,1 %) nad skupinovými (42,1 %) a samostatnou, spontánní prací dětí (56,6 %); jen ve 14 % případů byla zaznamenána polořízená aktivita ve dvojicích. ČŠI konstatuje, že frontálních metod práce v času mírně ubývá, ale role učitelů je v této souvislosti obtížná vzhledem k velké naplněnosti tříd. Dále je faktem, že v MŠ pracuje 7,3 % nekvalifikovaných pedagogických pracovníků a tento faktor se projevil jako signifikantní při posuzování kvality aktivit (srov. ČŠI, 2016d, s. 22).
- Metodologicky je vzdělávání v MŠ vedeno aktivizujícím a komunikativním přístupem; částečně („alespoň okrajově ve 42 % navštívených vzdělávacích aktivit“) byly zařazeny metody práce vedoucí k řešení problémů. Na základě rozhovorů ČŠI soudí, že učitelé v MŠ současně aktuální didaktické přístupy *znají*, ale ne vždy je vhodně aplikují. Hrubě agregovaná data této zprávy uzavírají, že vzdělávání je rozvíjející a dítěti prospěšné v 92 % navštívených případů a trend tohoto pozitivního hodnocení je v čase rostoucí.
- Hodnocení dětí se provádí zejména portfoliem (60,7 % MŠ) a 25,9 % MŠ zaznamenává mapy učebního pokroku dětí. Některé školy hodnotí individuálně na základě týdenních plánů, další souhrnně na pedagogických radách, cca 65 % MŠ systematicky zjišťuje, jak se daří dětem po přechodu do základního vzdělávání. Děti jsou málo vedeny k samostatnému hodnocení a řešení problémů, situačnímu učení a aktivity spontánní a řízené nejsou vhodně propojeny (ČŠI, 2016d, s. 30).

Vybrané závěry svědčí o pozvolném zkvalitňování vzdělávání nabízeného v MŠ. Na druhé straně lze konstatovat, že existuje velký prostor ke zlepšování, zejména v plánování a hodnocení konkrétních aktivit, jejich zacílení na rozvoj prerekvizit důležitých i pro další rozvíjení percepce uměleckých obsahů s určitou mírou metakognice v základním vzdělávání.

1.2.3.2 Základní vzdělávání

V základním vzdělávání se inspekční činnost v daném školním roce, mimo asi dvaceti jiných fenoménů (ČŠI, 2016d, s. 32), zaměřila také na kvalitu výuky směřující k rozvoji gramotností, mezi nimi také gramotnosti čtenářské. Protože jsou výsledky šetření z daného školního roku přímo zaměřených na ČG analyzovány výše ve studii (kapitola 1.1.3), zaměříme tento souhrn na *jiná kvalitativní hlediska*, která jsou v odborné literatuře shledávána jako produktivní vzhledem k rozvoji samostatné a tvořivé transformace uměleckých textů žáky a vlastního učení se z textů.

Přímé následky a následné rozhovory s učiteli byly designovány podle nového a transparentního modelu inspekční činnosti, tzv. *Kvalitní škola*, část 3, Kvalita výuky. Zaměřovala se na učitelskou intenci a koherentní, individualizovanou realizaci výuky s ohledem na dané cíle vhodnými aktivitami v jejím průběhu a reflexi (srov. též *produktivní kultura vyučování a učení* Tomáše Janíka; 2013). Některé závěry relevantní pro naši studii zde uvádíme:

- Mezi cíli vzdělávání měly dominantní postavení znalosti žáka (v českém jazyce a literatuře 96,1 % případů); z toho ale nelze potvrdit, že se literární výchova odehrávala převážně v modu *výklad, čtení s doložením vykládaného* (viz úvod této studie).
- Práce s texty se „výrazně“ (s. 47) vyskytla v 35 % případů, problémové a projektové zadání se ale vyskytovalo marginálně (ve 14, resp. 2 % případů); vyučovací hodiny navštívené ČŠI probíhaly zjevně jako **frontální dialog řízený učitelem** s intermezzy v samostatné, aktivizující práci žáků na úlohách s ne zcela problémovým charakterem.
- Na prvním stupni má výuka zcela odlišný charakter co do proporce problémových, samostatných a skupinových forem a metod práce a aktivizace žáků, než je tomu ve výuce na druhém stupni; rozdíl v adekvátnosti a pestrosti metod, zařazování kooperativního učení a poskytování individuální podpory učení mezi stupni základního vzdělávání hodnotí ČŠI jako „výrazný“ (s. 68).
- V základním vzdělávání se projevil výrazněji faktor aprobovanosti učitelů (ČŠI ji zjišťuje dotazníkem pro ředitele škol): aprobovaná výuka měla aktivizující, více problémový charakter, koherence a kongruence metod a cílů byla vyšší.
- Evaluace je prováděna takřka výhradně učitelem, a to jak průběžně poskytovaná zpětná vazba, tak závěrečné hodnocení vyučovacího celku: v asi 29 % případů byly v závěrečném hodnocení výuky nějak zapojeni také žáci (nejvíce ve výchovných předmětech; s. 64). Cíle byly individualizovány v menšině případů (s. 49) a vzájemné hodnocení mezi žáky bylo vzhledem k cíli výuky kupříkladu zaznamenáno jen ve 12 % případů, převážně ve výchovných předmětech a na prvním stupni;
- Systematické vyhodnocování kvality práce školy s ohledem na výsledky učení žáků (vč. externího hodnocení) není rozšířeno a dostatečně podporováno;
- Výuka zahrnovala řešení problémů blízkých běžnému životu v 83 % případů alespoň částečně; jednalo se ale o řešení problémů s nižší kognitivní náročností – rozvoj kritického myšlení a samostatnosti nebyl podpořen ve více než 26 % případů.
- Neformální sdílení metod, postupů a zkušeností se děje pravidelně takřka bez rozdílu všude, nicméně soustavná analýza účinnosti a adekvátnosti výuky formou práce metodických orgánů je řídká (v 10 % případů); minimálně se sdílení zkušeností realizuje mezi stupni základního vzdělávání.
- Z hodnocení čtenářské gramotnosti, které bylo pojato šíře v kapitole 1.1.3 této studie, uvedeme jen výčet četností jevů podporujících **samostatnou, tvořivou transformaci uměleckého textu žáky**. Především, že četnost byla nízká napříč stupni a předměty a jedná se tak o výzvu pro základní školy a potenciál ke zlepšování, které se může výrazně projevit i ve výsledcích žáků v kognitivní i emoční rovině:
 - Žáci plánují svoje cíle v ČG (3,5 %).
 - Žáci hodnotí, jak forma textu vyhovuje jejich účelu čtení (8,5 %).
 - Žáci hodnotí obsah textu z hlediska autorského záměru (13,3 %).
 - Učitel poskytuje účinnou podporu každému žákovi, jehož zájem o čtení, vytrvalost a odolnost jsou nízké (42,7 %).
 - Učitel dává žákům najevo vysoká očekávání, že dosáhnou i náročnějších cílů (61 %).
 - Učitel respektuje zapojení do čtení, názory a porozumění žáků (61,7 %).

Pro zkvalitnění výuky tak, aby podporovala individuální úsilí žáků při samostatné tvořivé transformaci – analýze, interpretaci a hodnocení uměleckých textů –, bude zapotřebí vyřešit řadu problémů zejména ve výuce a organizaci a vedení pedagogického sboru a řízení změny na druhém stupni. Bez větší důvěry v podíl žáků na moci ve třídě (srov. publikace z výzkumu Šedové, Švaříčka a kol. podpořeného GAČR), tedy přerámování plánování, průběhu

a hodnocení výuky vzhledem k aktivnímu zapojení žáků, nebude naplněna podmínka pro rozvoj tvořivosti žáků v uměleckých, expresivních předmětech, tedy ani v literární výchově. Studie na toto musí reagovat **doporučením posílit složky samostatnosti a individualizace v charakteristice dané vzdělávací oblasti v RVP a výsledcích učení dětí a žáků, včetně zahrnutí k tomu žáky angažujících vzdělávacích obsahů jako kurikulární priority.**

1.2.3.2 Střední vzdělávání

Analýza kvality výuky vzhledem k zaměření studie středních škol byla provedena na základě výroční zprávy ČŠI (2016d, s. 71–99) a zahrnuje i konzervatoře. ČŠI navštívila 260 středních škol a hospitovala 3 600 vyučovacích hodin a 400 hodin odborného výcviku. V následném přehledu opět provedeme výběr fenoménů se vztahem k tématu a cíli studie, tedy zhodnotit podmínky pro rozvoj schopností tvořivé transformace uměleckých textů. Zjištění jsou svázána s kategorií oborů vzdělání podle *stupně vzdělání*, jímž jsou obory ukončeny, pokud je to ve zprávě ČŠI uvedeno: analyzujeme zprávu zejména s ohledem na maturitní zkoušku a kvalitu vzdělávání:

- Výroční zpráva reflektuje rozpor, který je nalézán v českém učitelstvu středních škol i v mezinárodních šetřeních (TALIS), učitelé deklarují, že jsou *spokojeni* se svou prací, s dalším vzděláváním, spoluprací mezi učiteli a s vedením a řízením škol (nespokojeni jsou s podmínkami, přijímáním učitelů ve veřejnosti a s „přebujelou administrativou“...); nicméně pozitivní vliv školních opatření zajištění kvality vnímaný mezi učiteli neodpovídá *stagnujícím* výsledkům učení žáků zjištěným u maturitních zkoušek, v mezinárodních a výběrových inspekčních šetřeních (ČŠI, 2016d, s. 79–80).
- Také v cílech vzdělávání na tomto stupni (s výjimkou konzervatoří) převažovaly cíle zaměřené na znalosti, v části středních škol *mimo dosah žáků* (nebyly proto naplněny v cca 6 % případů); ani zde nejsou dostatečné informace ke zhodnocení zjištění vzhledem k zaměření studie.
- Formy a metody byly užívány účelně bez ohledu na stupeň poskytovaného vzdělání, nejčastější byla tradiční frontální organizace zaměřená na transmisi informací (učiva) učitelem, více v středním odborném než v gymnaziálním vzdělávání a na konzervatoři. Pro literární výchovu, jak je pojímána v této studii, se jedná ***o zcela neproduktivní formu/metodu práce, a to pro většinu státěm projektovaných cílů literární výchovy.*** V takové výuce nemůže docházet k rozvoji kritického myšlení, sebepojetí žáka ani k rozvoji vztahů a třídního klimatu, nemluvě o tvořivosti a odpovědnosti žáků za řešení výzev a problémů (s. 83).
- Pozornost odborných škol se soustřeďuje na odbornou složku vzdělávání a na informace žáků o trhu práce (průřezová témata). Zpráva přináší jedno velmi silné zjištění, které by bylo možné uplatnit i při revizi literární výchovy ve středním odborném vzdělávání. Disproporce v pozornosti a v efektivitě výuky ve všeobecném, resp. odborném vzdělávání je podle učitelů i ředitelů výrazná: od cca 97 % pozornosti věnované odbornému vzdělávání po cca 30 % pozornosti věnované složce všeobecně vzdělávací. V revizi bychom proto mohli uvažovat, jak formulovat ***vzdělávací obsah (výsledky učení) explicitně jako ještě více spjatý s odborným obsahem vzdělávání daného oboru,*** než je tomu dnes (velmi obecná formulace v RVP).
- Žáci jsou zvyklí v odborném vzdělávání na ročníkové a závěrečné práce s obhajobou; i takový způsob práce s literárními texty (kvantitativně méně sdělení o knihách a více angažované sondy žáků do hloubky jediné knihy) by byl podle našeho soudu velmi produktivně přenositelný do literární výchovy.
- Školy odborné i všeobecně vzdělávací se soustřeďují výrazně na evaluaci své práce na základě výsledků žáků a jejich dalšího uplatnění ve vyšším vzdělávání a na trhu práce (soustavně je

vyhodnocovalo přes 70 % středních škol). Zdroje pro hodnocení byly zejména individuální hodnocení učitelem a závěrečné certifikační zkoušky, méně potom využívání externích či vlastních testů (ČŠI, 44,7 % škol) nebo vyhodnocování pokroku žáků formou dokladového portfolia (16 % škol). Školní, profilová část maturitní zkoušky byla co do forem mnohem pestřejší v odborném než v gymnaziálním vzdělávání. V odborném vzdělávání se řádově více než v gymnaziálním objevuje nemotivovanost ke zlepšování (10 % škol) a nedosahování ani minimálních výsledků, jak jsou projektovány v ŠVP (17,2 % škol).

- Výsledky výběrového šetření v oblasti čtenářské gramotnosti jsou analyzovány v kapitole 1.1.3 této studie; zde můžeme jen uvést, že svědčí o tom, že takovéto úlohy na řešení čtenářských problémů nejsou pro žáky snadné, **nemají s nimi téměř žádnou zkušenost z výuky**; což platí signifikantně nejvíce pro žáky v oborech zakončených stupněm vzdělání střední vzdělání a střední vzdělání s výučním listem. Výsledky jsou obrazem deprivace těchto žáků ve studijních úlohách, která má kořeny již na druhém stupni základní školy, který není dostatečně adaptivní vůči různosti a nepodporuje slabší žáky dostatečně k samostatnosti a schopnosti řešit problémy ani v deklarovaném vyšším očekávání na jejich výkon a posilování klimatu důvěry.
- Výsledky žáků u maturitní zkoušky, které jsou částečně relevantní v této studii, byly analyzovány v kapitole 1.1.2; zde dodejme, že výsledky ve společné části maturitní zkoušky se zhoršují jak v didaktickém testu, tak v písemné práci; toto je již impulz pro výuku ve středním vzdělávání, a to jak na gymnáziích, tak v oborech středního odborného vzdělávání zakončených maturitní zkouškou.

Zjištění ČŠI týkající se *kvality výuky* ve středním vzdělávání navazují na zjištění z druhého stupně základního vzdělávání. Ukazuje se, že střední školy se profilují výrazněji než školy základní, hlavním motivem profilace je samozřejmě cíl odborného i gymnaziálního vzdělávání a vzdělávání na konzervatoři – tedy odborná a všeobecná kvalifikace opravňující k další vzdělávací a profesní dráze. Tuto skutečnost je nutné vzít v úvahu při revizi: zaměřit se na to **pozitivní ze zkušenosti těchto škol v odborné (profilující) složce** a pokusit se literární výchovu přerámovat podle toho, co škola „umí“ a dělá dobře. Je tedy otázkou také systémové opatření: **úprava šíře katalogu požadavků na maturanta v oblasti literární historie a teorie**, soustředění pozornosti na ucelené, koherentní a vyvážené argumentování v souvislé písemné práci a v ústní zkoušce. Didaktický test zaměřit více na funkční čtenářské dovednosti. Výuka nabízená zejména středními odbornými školami se kvalitativně *diametrálně* rozchází, srovnáme-li odborné a všeobecné vzdělávání: odborné vzdělávání je adaptivní, nabízí spoustu cest pro různé žáky, pestrost i *efektivitu* vzdělávacích strategií, zatímco ve všeobecně vzdělávací složce je realizovaná výuka neaktivizující, převážně transmisivní, zaměřená jen na mrtvé, často atomizované, a tedy nefunkční (*powerless*) znalosti.

Zjištění mezinárodních a národních agentur nyní doplníme přehledem relevantního domácího a zahraničního oborově didaktického a příbuzného výzkumu.

1.3 Analýza výsledků pedagogického výzkumu v oborových didaktikách

V domácím výzkumu nemůžeme v tomto stručném review vynechat tři zdroje: v první řadě se jedná o dvě přehledové kapitoly v oborově didaktickém kompendiu hlavních editorů Ivy Stuchlíkové a Tomáše Janíka (2015). První z nich (Hník, 2015, s. 41–65) je výchozí kapitola shrnující vývoj, stav a perspektivy oborové didaktiky literární výchovy, *Didaktika literatury: od polemických diskurzů po formování samostatného oboru*. Druhá z relevantních studií v této knize je kapitola autorů Slavíka, Nedělký, Valenty, Hníka, Brücknerové a Dytrtové (2015, s. 361–422) *Didaktika expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání*. Tato

kapitola upevňuje teoretické základy literární výchovy v diskurzu, výzkumu a didaktice expresivních oborů a uvádí ji tak do jiných kontextů, než je v kurikulární realitě v ČR obvyklé. Druhý relevantní zdroj pro teoretické vymezování literární výchovy jsou kapitoly Hníka (2013, s. 345–375) a Klumparové (2013, s. 321–344) v knize *Tvorba jako způsob poznávání* hlavních autorů Slavíka, Chrze a Štecha et al. (2013).

Třetím zdrojem jsou časopisecké studie v domácích recenzovaných periodických reflektujících teorii a empirický výzkum školního vzdělávání, např. *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Studia paedagogica*, *Orbis scholae* a *Český jazyk a literatura* jako oborově didaktická platforma pro primární výzkum a sdílení příkladů z praxe.

Hník (2015) ve své přehledové kapitole uvádí didaktiku oboru literární výchova do kontextu literární teorie a kritiky a kritiky vyučování a učení. Didaktiku literatury vymezuje tak, že ji staví do určité opozice k dobové kritice vyučování a učení. Didaktiku literární výchovy vlastně v knize rekonstruuje, vymezuje její základy, teoretické principy, cíle výuky a konfrontuje je s realitou vyučování a učení, *pokud o ní jsou vůbec nějaké relevantní informace*.

Literární výchovu provázejí od počátku konstituce moderní školy diskuse o míře faktografie a potřebě *znát, tedy pamětně si vybavit v testu či u zkoušky* takové či ještě větší množství autorů, letopočtů, názvů děl, literárních směrů a jejich hodnocení. Hník uvádí první taková pojednání již v devatenáctém století. Co vyučovat a co se učit v literární výchově v převažujícím pozitivistickém diskurzu tohoto století, nebylo zřejmé. Nová paradigmatata dvacátého století obrací pozornost didaktiků nejen expresivních oborů k tomu, co se dnes nazývá *ontologií třetí osoby*, resp. *ontologií (znalosti) první osoby* (srov. Slavík et al., 2017, s. 219). Za těmito filozofickými kontexty můžeme vnímat ***obrat v teorii poznávání od poznávání toho, co se předkládá, toho, co je měřeno, ke vzájemnému podávání si fenoménů v subjektivní perspektivě právě první osoby, podavatele či držitele znalosti***.

Didaktika se tady ohlíží nově daleko více ***na proces utváření a přetváření (transformace) znalosti aktivní činnosti*** a soustavnou poctivou poznávací snahu subjektu poznat věc tak, aby byla sdělitelná a sdílená s ostatními v tzv. společenství myslí. Od předávání hotových, pozitivních *in-formací*, které ale jedince (vnitřně) *ne-formují*, má vyučování a učení literární výchovy vést přes prožitek první osoby transformujícího žákovského subjektu prodírajícího se texty za jejich smyslem k uchopování smyslu ve stále vyšší abstraktnosti, kdy se poznání stává přenositelným a obohacuje i další čtení v intertextovém, ale i hlubším humánním smyslu. Taková didaktika samozřejmě postuluje již ve studii uvedený model poznávání v expresivním pojetí literární výchovy: ***četba – tvorba – znalost***, kdy ústředním pohybem je tvořivá síla poznávání a interakce subjektu s poznávaným světem literárního textu. Takováto didaktika nezapomíná na oborovou znalostní bázi: jedině poznání v určitém komplexu je užitečné jedinci k bohatému setkávání se s uměleckými texty, nicméně musí se cíleně, zaměřeně, s intencí učitele jako designéra cesty žákovského učení utvářet právě v *procesu čtení a tvorby*, v dalším čtení a přetváření. Užitečná je taková terminologie, která nemá pro žáka-čtenáře charakter mrtvé, neužitečné materie ležící ***na textech*** a spíše jejich smysl zakrývající, jako je to vidět ve výše analyzované maturitní úloze (kapitola 1.1.2), v níž měli žáci ***vypsát verše obsahující konkrétní literární figuru, aniž by se jakkoliv zabývali smyslem krásné a zoufalé, protože bezmocné Halasovy básně***.

Druhá kapitola této knihy relevantní s ohledem na zaměření citované monografie je pozoruhodná svým záměrem konstituovat *transdidaktiku* nejvýznamnějších vzdělávacích oborů s expresivním potenciálem, rozuměj „tvořit a sdílet“ – *hudba, drama, výtvarné umění a literární výchova* – doplněných o *osobnostní a sociální výchovu* (Slavík, Nedělka, Valenta, Hník, Brücknerová, Dytrtová, 2015). Kapitola z hlediska naší studie ale nepřináší mnoho

nového oproti přehledové kapitole Hníkové: ukotvuje a zdůvodňuje expresivní základ literární výchovy jako východisko ke kvalitním, hluboce zvnitřněným znalostem žáka, k dovednostem užitečným pro celoživotní literární cesty za poznáním, ale také k utváření jeho plnějších, plastičtějších postojů a bohatého hodnotového světa dítěte/žáka školy a v budoucnu také občana.

Podobně jako uvedené studie zakládající didaktiku literární výchovy vyznívá teoreticko-empirická kapitola Štěpánky Klumparové (2013, s. 321–344) *Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: narativní transformace a jejich didaktický potenciál* z knihy Slavíka, Chrze a Štecha et al. (2013). V literární výchově v ČR i na Slovensku (k tomu citujeme mimo jiné domácí autory, jako Jiřího Kostečku, a slovenské, Júlia Lomenčíka) **převažuje transmisivní výuka literatury, zaměřená na výklady o díle**, a tvořivá práce s literárním dílem je marginalizována na dokládání toho, co je obsahem předchozího výkladu učitele. Výsledkem je opět to, že „žáci jsou schopni v básnickém textu vyhledat básnické figury a tropy, ale nedovedou s nimi spojit působení a smysl básně, což poukazuje na nevyváženost zážitkového a naukového principu (Zeleňáková, 2011, cit. podle Klumparové, 2013, s. 321). Kniha přináší teoreticky ukotvené příklady výuky, které jsou produktivní ve smyslu podpory žákovského učení opřeného o práci s textem; také tato kapitola takovou ukázkou ze školní skutečnosti přináší. Teoretická východiska uvedeného příkladu jsou právě **tvůrčí přístup k transformaci uměleckých textů**. K jeho přesnějšímu vymezení si Klumparová vypůjčuje termín *transdukce* (Doležel, 2003), což představuje nekonečné řetězení tvořivé proměny literární látky její transformací tu v román, tu v libreto či překlad nebo kritiku.

Transdukční teorém je využit jako báze pro ukotvení *změn perspektivy*, které jsou základem úloh na tvořivé zapojení dětského čtenáře do utváření světa knihy pojaté v této kapitole. V empirické části kapitoly představuje Klumparová úlohu na změny perspektivy *podavatele* jednoduchého příběhu z moderní, lehce dekadentní povídky a ukazuje na nich, jak mohou tvůrčí počiny žáků sloužit nejen k finálnímu hodnocení výkonu (výsledků učení) žáků, ale i jako základ tvořivého dialogu učícího se a učitele nad změnami perspektiv při změně podavatele. Co vše si může autor „dovolit“ a co dovolí benevolentní nebo naopak pruderní čtenář, vyplyne právě při debatě o žákovských pracích. Tyto hry s podavatelem, tedy perspektivami narace, přitom sytí v současné literární produkci její hlavní proud. Takovými cvičeními se otevírá **prostor pro poučený a silný čtenářský zážitek** pro žáky čtoucí kvalitní soudobou produkci; naučí se tak číst-tvořit.

Do role tvůrce, autora, ale také mentora autora nebo kritika či cenzora uvádí žáky obdobně zaměřená kapitola Hníkovy knihy (2013) *Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: didaktická hra „Vyprávěj a hraje“*. Principem hry je známá aktivita, při níž žáci tvoří narativ, příběhový text společně řetězením motivů a diskusí o nich. V Hníkové hře hraje roli to, že na společném díle se žáci (ale i děti v MŠ) podílejí různým způsobem podle toho, doslova, jakou kartu zrovna hrají. Didaktická hra *Vyprávěj a hraje* totiž uvádí žáky a děti do reálného literárního „provozu“, do něž vedle role čtenáře a autora mohou zasahovat a vystávají tak i role a funkce další: zkušený spisovatel (mentor), filmový producent, cenzor a historik. Dále mohou žáci dynamizovat hru funkčními kartami, které jim dávají další pravomoci, rozhodovat o odbočkách v průběhu hry, změnách rolí aktérů atp.

Žák si může vedle textové návaznosti a postupů urychlujících či zpomalujících narativ vyzkoušet na vlastní kůži moc a odpovídající odpovědnost za budoucí produkt v různých tvořivých i ultimativně autoritativních rolích. Žák se tedy *baví*, ale zároveň si na vlastní oči a opakovaně potvrzuje, že některé postupy jsou literární konvenční, některé inovativní

a některé, takříkajíc za hranou. Získává také reálnou zkušenost z okamžité verbální a neverbální reakce na svůj tvůrčí počín z různých stran.

Hra může podobně jako příklad Klumparové vyústit v literárněteoretické, poučené obcování ve *společenství myslí*. Bez takové reflexe může hra sklouznout v *utajené poznání*, nedojde k utvoření znalostí a dovedností, které učitel zamýšlel; v případě zařazení následné besedy je to pravděpodobnější (ke konceptualizaci nepodnětných a bezúčelných učitelských strategií srov. Slavíka et al., 2017, s. 386–393). Protože je hra zároveň intenzivním zážitkem, znalosti a dovednosti v ní utvořené budou mít trvalejší charakter gramotnostně-kompetenčních obsahů k dalšímu využití, další transformaci v instrumentální praxi života, čtenářství či jiných životních situacích.

V závěru kapitoly představíme dvě časopisecké studie, které jsou součástí širších proudů výzkumu realizované literární výchovy na základních školách v ČR. První studií je článek Jaroslava Valy *Komenského spisy jako četba žáků základní školy* z Pedagogiky (Vala, 2017, s. 279–294). Studie je součástí širšího grantu IGA zaměřeného na rozvíjení čtenářství žáků na druhém stupni ZŠ. Jak víme z předchozích kapitol, právě **na druhém stupni se, spíše než aby se prohlubovaly dovednosti ústrojně pro čtenářství a obecnější kulturní rozhled, se tyto spíše ztrácejí**. Vala se ve studii zabývá reakcí žáků-čtenářů na různé beletristické texty předkládané jim v literární výchově v současné škole. Studie je, co se týče metodologie, smíšená: sémantický diferenciál s následnou faktorovou analýzou reflektující prožitky z četby cca 200 žáků devátých ročníků ZŠ s faktory srozumitelnost, hodnocení a působivost je doplněn o analýzu obsahu záznamů z ohniskových skupin s týmiž žáky.

Z reakcí žáků vyplývá, že náročný, pro ně nesrozumitelný nebo jinak vzdálený text znemožňuje jejich uchopení jeho smyslu, vnitřní *sémantizaci*. Literární výchova se při zařazování převážně takových textů stává podle této studie **neproduktivní, ryze formální** a transmisivní oblastí školního vyučování a učení. Neprotnou-li se předkládané světy literatury nijak se světem žitým žáky a s utvářející se osobností mladého člověka, **je čas strávený v literární výchově málo prospěšný a zejména neproduktivní, co se týká očekávaných znalostí a dovedností, resp. jejich přenositelnosti do instrumentální praxe**.

Další studií, kterou se zde chceme zabývat, je studie autorů Šalamounové, Šedřové, Sedláčka a Švaříčka z Ústavu pedagogických věd při filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně *Problém účelnosti v dialogickém vyučování* (2017). Tato studie se od ostatních liší. Do *review* ji zařazujeme proto, abychom dokumentovali různé způsoby reflexe produktivity a kvality výuky, jak jsou realizovány velmi různými pracovišti a s velmi odlišnými východisky. Tým z ÚPV MU Brno se mnoho let zabývá převážně kvalitativním výzkumem, který vede k exploraci a budování modelů a teorií jiného typu než spíše kvantitativní výzkumy. V diskurzu tohoto shrnutí si dovolíme improvizovat: Švaříček, Šedřová a jejich kolegyně a kolegové dlouhodobě detailně vytěžují *black box*, tedy to, co je očím *neškoleným a metodologicky nevybaveným* skryto v praxi výuky ve školní třídě. Jejich výzkumy zabývající se konceptualizacemi a teoretizací reálné výuky v humanitně expresivních předmětech občanská a literární výchova stojí na co nejotevřenější kvalitativní analýze realizované výuky dále diskutované a tak interpretované a rámované pod zorným úhlem různých teoretických perspektiv. Výsledkem bývají **neotřelé, metaforické konstrukce a modely opakujících se prvků ve výuce – základy možné teorie**, které tito autoři dále ukotvují v kvalitativním designu se širším spektrem respondentů. Ve svém předchozím velkém grantu *Komunikace ve školní třídě* (Šedřová et al., 2012) konceptualizovali čtyři základní dialogické a mocenské konfigurace ve třídní praxi: *zobání z ruky, přesilovku, cirkulaci moci a tahanici* (Šedřová et al., 2012, s. 238–257). V námi vybrané studii konceptualizují a rámuji (na pozadí velkého grantového projektu *Dialogické*

vyučování) několik kategorií *bezúčelných výukových situací*. Grantový výzkum se zabývá explorací zavádění tzv. dialogických prvků do výuky řady moravských učitelů. Dialogické prvky, resp. indikátory dialogického vyučování jsou: *otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti*, položení další otázky v reakci na žákovu odpověď, tzv. *uptake*, *pokládání otázek žáky*, *triadická interakce a komplexní žákovské promluvy s argumentací*). Autoři sledují a teoretizují různé podmínky a peripetie tohoto zavádění, jako je mnohokrát zde zmiňovaný formalismus aj. V několika předchozích statích se zabývali různými aspekty zavádění dialogických prvků do praxe jako deskripcí procesů změny. V tomto vybraném textu se zabývají významným *principem*, který by měl být dodržen i při zavádění změn, byť sebeproduktivnějších – tedy principem *účelnosti*. Jak reflektují s učiteli některé úseky zaznamenané výuky a k čemu takové reflexe vedou?

Autoři si všimli, že účelnost výuky se zařazenými dialogickými prvky obecně stoupá. Na druhé straně se objevují neúčelnosti, k nimž by nedocházelo nebýt zařazování těchto prvků. Z hlediska *reflexivní praxe* jako paradigmatu těchto výzkumů je zjevné, že ve výzkumu dochází zároveň k učení učitelů: učitelé si ve *stimulovaném vybavování* často sami všímají pasáží výuky, které jsou jaksi ***ztraceny, nikam nevedou***. Mohou se tak i díky výzkumu/intervenci nejen zacvičit v užívání dialogických postupů, ale po zacvičení, realizaci a reflexi s výzkumníkem se mohou také stát lepšími profesionály. Za pozornost stojí také konceptualizace neúčelných pasáží v tomto textu: *bezúčelné hádanky, kvazi-evokace a kvazi-reflexe, digrese do osobního života žáků, sousedské klábosení a úlohy mimo dosah žáků*.

Autoři v diskusi konstatují, že výrazným prvkem, který sytí účelnost výukových situací, nejsou všechny prvky dialogického vyučování samy o sobě. Nezbytné pro zvyšování účelnosti je učitelovo ***vedení žáků vždy při otázkách a odpovědích ke komplexním promluvám s argumentací***. Toto poučení je vhodným závěrem kapitoly shrnující a vytěžující aktuální domácí pedagogický výzkum: ***produktivní kultury učení a vyučování v literární výchově lze dosahovat přes individualizaci, zařazování vhodných textů rozvíjejících a obohacujících žákovské dovednosti recepce a percepce textu a zadávání náročných úloh, v nichž mohou žáci uplatnit argumentaci a hlubší soud o uměleckém díle***.

1.4 Monitoring zahraničních zkušeností

Monitoring zahraniční empirické literatury týkající se tématu této studie, tedy didaktické pozice literární výchovy jako expresivního, na žákovské aktivní transformaci uměleckých textů stojícího vyučovacího předmětu, ukázal, že v zahraničí výrazněji přistoupili k redukci literárně historického učiva a daleko spíše se věnují zaměření literárního kánonu na závažná díla a autory a na aktivní a tvůrčí práci žáků s texty. Pozornost je věnována také rozpracovávání vývojových kontinuí čtenáře, což napomáhá učitelům individuálně plánovat výuku, hodnotit činnost žáků a podporovat je ve zlepšování individuálních dovedností. Zdrojem informací v této kapitole je srovnávací analýza zahraničních kurikul, kterou zpracoval VÚP v rámci řešení resortního úkolu *Záměr rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti v základním vzdělávání*. Dalším zdrojem jsou studie slovenských autorů Lomenčíka (2010) a Zeleňákové (2011). Jejich studie jsou cenné kvůli jazykové blízkosti a kvůli sdílené historii a převažujícím didaktickým skriptům. Literární výchově jako takové se naopak nevěnují významné evropské organizace, jako je např. institut *Eurydice*, ačkoliv v letech 2016 a 2017 zpracovali autoři Böhmová a Riiheläinen text o úloze školního vzdělávání v *době postfaktické Focus on: Education systems in a post-truth world* (Eurydice, 2017); studie je spíše esejí o úloze vzdělanosti v době *fake news* a nemá didaktický nebo empirický rozměr. Eurydice se samozřejmě zabývala stavem čtenářské gramotnosti žáků ve velké srovnávací studii *Teaching Reading in Europe. Contexts,*

Policies and Practices (Eurydice, 2011), a to stejně jako MŠMT ve snaze ukotvit poznatky PISA kurikulárně, zde navíc systémově. Rešerši vymezení literární výchovy ve vztahu ke čtenářské gramotnosti jako relativně novému fenoménu kurikula provedl NÚV v roce 2011 a na počátku roku 2012. Následující text je shrnutím této studie.

Porovnání očekávaných výstupů RVP ZV a Standardů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaměřených na čtenářskou gramotnost s vybranými zahraničními kurikuly

V roce 2011 byla v NÚV zpracována analýza, která porovnála kurikulární dokumenty osmi vybraných zemí s očekávanými výstupy RVP ZV a Standardy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Záměrem bylo formou obsahové analýzy odpovědět na otázku, ***jak se liší kurikulum ČR a kurikula zemí, které jsou úspěšné v mezinárodním šetření čtenářské gramotnosti žáků (PISA), zemí, které se v letech 2000–2009 nejvíce zlepšily¹², a zemí, které jsou srovnatelné nebo jsou jejich výsledky horší než výsledky našich žáků a zároveň to jsou středoevropské státy.*** V rámci studie byly přeloženy relevantní části kurikulárních dokumentů vč. doporučeného knižního kánonu literární výchovy a evaluačních standardů následujících zemí: Finsko, Kanada (Ontario), Polsko, Německo (Sasko), Velká Británie (Anglie) jako země úspěšné v mezinárodních šetřeních nebo na vzestupu (Polsko, Německo); středoevropské země s horšími výsledky než ČR: Slovensko, Lucembursko, Rakousko. Jako kategoriální systém pro analýzu byl zvolen rámec čtenářské gramotnosti šetření PISA, který byl adaptován na české podmínky panelem pro čtenářskou gramotnost VÚP v roce 2010. Základní kategorizaci analýzy uvádíme v boxu 17.

Zjištění studie jsou relevantní v kontextu této studie, protože poukazují na to, že v domácím kurikulárním dokumentu nejsou *vztah ke čtení a čtenářská angažovanost* pojaty jako předpoklad samostatného a nezávislého čtenáře a ani rozvíjení strategií a čtenářské metakognice. V RVP ZV zcela schází tematizace využívání čtení k rozvoji osobnostních charakteristik žáka, včetně kultivace postojů, hodnot a chování, a to napříč oblastmi vzdělávání.

V literární výchově je středem zájmu schopnost interpretovat a hodnotit umělecký text a vysuzovat z něj závěry, získávat prožitky, žít, aktivně transformovat umělecký text. V českém kurikulu se tato stěžejní témata nevyskytují souvisle, ale tvoří část tematického celku literární výchova a část komunikační výchovy; tvořivá, sdílecí, expresivní složka interpretace

Box 17 Kategoriální systém srovnávací analýzy zahraničních kurikul (NÚV, 2013)

Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.)

Doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.)

Vysuzování a hodnocení

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů aj. textových perspektiv.

Metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat účel vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

Sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

Aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k sebezrozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

¹² Podobnou analýzu by bylo třeba zpracovat po uvolnění výsledků a detailů šetření PISA 2018, které se bude opět zaměřovat na čtenářskou gramotnost.

a hodnocení (tvořivé transformace textů) zde tedy nevytváří celek ani vývojové kontinuum, ale je atomizována v různých souvislostech v kurikulárním dokumentu.

Vlastní literární interpretace se zužuje pouze na vyhledávání ustálených prvků, figur, tropů apod. v literárních textech. Tvořivá práce s textem řádné deskriptory v kurikulu nemá, žáci identifikují v textu pouze prvky určené někým jiným, externí autoritou, učebnicí, textovou

Box 18 Ukázky vymezení interpretace a posuzování textů v kurikulech

Ontario

Žák interpretuje hlavní myšlenku textu, doplňuje podrobnosti, jak jsou myšlenky řazeny, jak autor dokládá své myšlenky v textu, popisuje postavu, zapojuje zkušenosti žáka

Interpretaci předchází /požaduje se/ detailní práce s textem.

Hodnocení obsahu textu – k hodnocení obsahu žák používá důkazy z textu; na podporu svých názorů (umělecké i neumělecké texty, souvislé i nesouvislé)

Srovnání textů navzájem (jak jsou ztvárněny analogické problémy v reportáži a v románu) z hlediska víry, identity člověka aj.

Forma textu – použití různých forem textu ke sdělení: jak novinář pracuje s obrázky, jak píše fejeton, jak se tvoří báseň aj.

Užití jazyka – posouzení jazyka v textu s ohledem na jeho zamýšlený účinek

Anglie

Interpretuje text z hlediska účinku na čtenáře, autorského záměru a kulturního kontextu

Obsah: hodnotí obsah, autorský záměr, hodnotí ho v souvislosti s informacemi z jiných textů

Posoudí informace, jejich zásadnost, relevanci

Forma: rozliší texty podle účelů a pozná literární žánry

Identifikuje umělecké prostředky v textu

Posuzuje jazyk a strukturu textu

Rozpozná účinek autorského jazyka na čtenáře

Zhodnotí text z pohledu užitého média (text, obraz, zvuk)

úlohou nebo učitelem. V boxu 18 je ukázka interpretačního kontinua z kurikul Anglie a Ontaria, které takové kontinuum nabízejí. K obsahové analýze náleží také analýza hodnot imanentních určitým textům. V českém kurikulu postrádáme oproti šetření PISA a vzdělávacím programům Ontaria, Polska, Anglie, Slovenska a dalších států posouzení **hodnot obsažených v textu, celistvosti a důvěryhodnosti, spolehlivosti argumentace v textu a také účelu textu a jeho efektivity**.¹³ Další rovínou co do posouzení a hodnocení obsahové a formální stránky uměleckých textů, rovínou, kterou naše kurikulum postrádá, je **posouzení užitečnosti argumentů a spolehlivosti dat obsažených v textu pro život a práci žáka**, tedy propojení učení se čtení v rámci výuky jazyka a literatury s potřebami dalšího vzdělávání a života žáka. Položení základů pro kritické čtení a myšlení v kurikulu částečně obsaženo je, a to v komunikační výchově. K literární výchově však specificky vztaženo není.

Pokud už se provádí analýza textů (dobře o tom svědčí formulace tzv. Standardů), posuzované formální rysy český žák *nevztahuje* k autorskému záměru a účelu textu nebo účelu svého čtení, ale posuzuje je jen, jak jsou, vztaženo k mimotextové kategorii (např. „básnický prostředek“). Přitom právě v tom, dokázat vztáhnout užití formální prostředky k účelu čtení a účelu textu, spočívá, zda je žák při čtení autorovi aktivním partnerem. Hodnocení textu podle účinku a podle toho, jaké formální prostředky autor používá, aby účinek zvýšil, je vhodný způsob práce s formální stránkou textu. Příklad (Ontario):

(...) určovat různé prvky stylu v textu a vysvětlovat, jak pomáhají sdělit význam a posílit účinnost textu (např. v románu může být použit evokativní jazyk na vytvoření určité nálady; mohou být použita nesourodá slova a fráze, jež mají v povídce humorný účinek; opakování

¹³ V některých zemích má literární výchova blízko k tzv. *character education* (morální, mravní, hodnotová výchova).

fráze v textu básně pomáhá zdůraznit téma; použití slov v několika konotacích může básni přidat další úroveň významu; aliterace v reklamním sloganu v časopise nebo na internetu může čtenářům pomoci zapamatovat si slogan – a produkt). Náповěda učitele: „Jaká je nálada, jaký je účinek této konkrétní pasáže textu? Která slova tomuto účinku přispívají? Pokud by byla užitá jiná slova, snížil by se daný účinek nebo by byl naopak ještě posílen?“

Detailní souhrn vymezení rozvíjení čtenářských znalostí a dovedností interpretace a posuzování textů v kurikulech osmi posuzovaných zemí je přílohou této studie.

Na závěr této kapitoly se krátce zastavíme u literárnědidaktického výzkumu na Slovensku. Slovenská didaktika šla mnoho desítek let bok po boku české, slovenský jazyk je z rodiny západoslovanských, má tedy obdobné charakteristiky včetně *prozodie* jako čeština. Je proto zajímavé sledovat, zda se v současnosti na Slovensku neděje nějaký inspirativní pohyb. Doc. Július Lomenčík z Banské Bystrice ve svém empirickém výzkumu dovedností středoškoláků v oblasti textové analýzy a interpretace (2010) uzavírá, že středoškolští ani nastupující vysokoškolští studenti nedisponují uspokojivými dovednostmi interpretovat básnické literární texty. Příčinou je podle Lomenčíka zejména realizace literární výchovy ve středním vzdělávání pojmáná převážně jako **výklad o literatuře**, popř. v lepším případě *o dílech*, jak konceptualizuje Hník a Klumparová (2013). Také na Slovensku tedy převažuje ve středním vzdělávání literární výchova pojmáná jako *poznávání o díle*. Lomenčík uvádí, že tato realita výuky nemá pouze negativní dopad na znalosti a dovednosti žáků uplatnitelné ve vyšším vzdělávání, ale **na vztah k psanému, na žákovu schopnost kriticky posuzovat texty a kontexty**. Zůstává ryze pasivním příjemcem, a to nejen hodnocení textů, ale i při vlastní četbě za prožitkem či získáním informace.

Inspirativní vysokoškolskou učebnici *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (2011), vycházející z literárněvědného, jazykovědného a didaktického výzkumu, připravil odborný tým pod vedením doc. PaedDr. Ľudmily Liptákové, CSc., z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově. Publikace vychází z literárněvědného, jazykovědného a didaktického výzkumu a předkládá návrhy smysluplné integrace všech složek předmětového kurikula slovenského jazyka a literatury v oblasti primárního vzdělávání.

V disertačním výzkumu Hany Zeleňákové z Nitrianské univerzity věnovaném literární výchově na středních školách z let 2008–2010, který se projevil v její monografii *Živá je cesta k umeniu: zážitkovosť v praktickej estetike pre stredné školy* (Zeleňáková, 2011), zaznamenala autorka realizaci recepce, analýzy a interpretace (tvořivé transformace) literárních textů moderní slovenské poezie, a to v širokém kontextu expresivních vzdělávacích obsahů a možných cílů vzdělávání, jako je práce s obrazem, ilustrací a grafikou. Ukazuje se, že slovenští žáci středních škol jsou v literárních textech schopni **nalézt mechanicky básnické tropy a figury, ale nedovedou s nimi spojit působení a smysl básně**, což poukazuje na nevyváženost zážitkového a naukového principu v reálné výuce. Podobný závěr přinesla pro slovenskou základní školu dílčí, ilustrativní studie (*subjektivních teorií učitelky*) Štefana Porubského (2007). **Podnětné, na aktivní, samostatné práci s textem postavené učení považovala jím zkoumaná učitelka za hraní si se žáky, na něž je čas, až jakmile jim vyloží celé povinné učivo.**

1.5 Sběr a analýza podnětů zainteresovaných aktérů

Evropská unie

EU, zejména Evropská komise, potažmo schvalující Rada EU, zavazuje evropské státy (v rámci subsidiarity) k prosazování hodnot (*Doporučení rady, Council Recommendation*) konsenzuálně schválených právě Radou ministrů. Jedním z doporučení Rady je aktuální revize klíčových kompetencí pro celoživotní učení.¹⁴ Klíčové kompetence pro celoživotní učení vydává EU v souvislosti s tzv. Lisabonským procesem a Evropskými sociálně ekonomickými reformami. Ty nejsou přijímány jako zákony (nařízení, směrnice), ale formou komunikace plnění doporučení, na nichž se státy usnesly formou schválení doporučení Radou ministrů. První pokus o vymezení celoevropsky klíčových cílů vzdělávání (*key competences*) byl schválen v roce 2006 jako Referenční rámec klíčových kompetencí pro celoživotní učení.¹⁵ V oblasti jazykové přípravy a jazykové výchovy se školy měly soustředit na rozvoj vícejazyčnosti a schopnosti žáků číst a konceptualizovat přečtené, tedy transformovat to ve vlastní znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. V roce 2018 nabízí nový návrh doporučení přerámování těchto obsahů v souladu s aktuální teorií učení jazyků. Kompetence pro ovládnutí rodného jazyka se v novém dokumentu objevuje již jako **Gramotnost (Literacy Competence)**. Kompetence k ovládnutí cizích jazyků se nově nazývá **Jazyky (Languages Competence; srov. EU, 2018, s. 3)**.

Návrh referenčního rámce obsahuje vymezení cílů *Literacy Competence* a také nezbytné učivo (znalosti a dovednosti) potřebné k dosažení požadované úrovně gramotnosti i kompetence¹⁶. Gramotnost má být rozvíjena v předmětech zaměřených na **(1) rodný jazyk, (2) jazyk vyučování nebo (3) oficiální jazyk státu**. Z velké míry obecnosti projekcí je vidět, že se jedná primárně o politický dokument. Dokument naznačuje také vzdělávací obsah a učivo nutné ke zvládnutí kompetence na požadované, samostatné úrovni činnosti: **znalost slovní zásoby, gramatika a fungování jazyka (jazyková pragmatika)**, dále znalost různých **forem jazykového vyjadřování**, typů a druhů a sociálních typů jazykových projevů a znalost stylistiky. Žáci a studenti mají mít vybudovanou **znalost komunikovat písemně a verbálně tak, aby to odpovídalo situaci** (situace vyhodnocovat a přizpůsobovat jim formu a styl komunikace).

V oblasti **tvůřivé práce s textem** dokument vyzdvihuje jako hlavní cíl práci s různými zdroji, jejich posouzení a využití ve prospěch vlastní komunikace v odpovídající kvalitě a přesvědčivosti. Vyžaduje se aktivní přístup žáka, zapojování se do dialogu – žák tedy má být vybaven schopností vést „dialog kriticky a konstruktivně“ (EU, 2018, s. 3), má mít zároveň pozitivní vědomí o zásadách estetiky a etiky, komunikovat „sociálně odpovědně“ (v této souvislosti jsou míněny zejména sociální sítě a šíření poplašných zpráv), respektovat druhé a zajímat se o jejich názory a východiska. Tyto principy a cíle je možné ve škole utvářet, směřovat k nim žáky činnostmi, při nichž budou mít **hlavní úlohu žáci a jejich autentická činnost**: aktivní, samostatná tvořivá transformace jazykových projevů různých druhů, včetně uměleckých.

¹⁴ Revize klíčových kompetencí pro celoživotní učení je součástí doporučení Rady a je na začátku roku 2018 v procesu schvalování. Dostupné zdroje informací a obsah analytické zprávy Komise pro Radu (*Working Document*) jsou zde: https://ec.europa.eu/education/initiatives/proposal-council-recommendation-key-competences-lifelong-learning_cs

¹⁵ *Key Competence for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Evropská komise, 2007. Dostupné z: <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>

¹⁶ Rozdíl mezi tím, co představuje gramotnost a co kompetence v didaktice, naznačili autoři Slavík et al. (2017, s. 189–197) v míře přenositelnosti, tedy uplatnitelnosti dané znalosti či dovednosti v širokém rejstříku neočekávaných situací (vyšší je u kompetence).

Standardy pro základní vzdělávání¹⁷

Standardy byly zpracovány ve více vlnách, v první vlně standardy pro cizí jazyk, český jazyk a literaturu a matematiku již v roce 2011. Byly zpracovány pro pátý a devátý ročník základního vzdělávání. Standardy jsou publikovány ve struktuře, kterou dokumentujeme v boxu 19 pro první stupeň a v boxu 20 pro druhý stupeň: očekávaný výstup RVP ZV, indikátory, ilustrační úloha a komentář. Podle jejich preambule se nejedná o evaluační standard, ale o *inspiraci* pro učitele. Takto je tedy nyní lze posuzovat: jaké postupy rozpracování učiva a vzdělávacího obsahu autoři Standardu ČJL doporučují, aby měl téměř každý žák příležitost zažít úspěch?

Box 19. Standard k OV RVP ZV, Český jazyk a literatura, 5. ročník, Literární výchova (interpretace)

OV: žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

Indikátor 1: žák zpracuje stručné sdělení (referát) o přečtené knize, prezentuje ho spolužákům, zakládá do portfolia nebo zapisuje do čtenářského deníku

Indikátor 2: žák řekne, jak na něj vyslechnutá/přečtená ukázka působí

Ilustrační úlohy:

Indikátor 1

Záznam o přečtené knize (rozsah minimálně 50 slov):

- autor, název knihy, ilustrátor, rok vydání, nakladatelství
- stručně, o čem kniha je
- proč se čtenáři líbila/nelíbila – zdůvodnění
- doporučení ostatním – zdůvodnění
- případně jednající postavy, hlavní postava
- přečtení vybrané ukázky (zdůvodnit svůj výběr)

Žák prezentuje ostatním spolužákům, ti se ho ptají na další informace o knize, které je zajímají. Žáci zpracovávají záznamy o knihách do čtenářských deníků nebo na volné listy papíru, které zakládají do svých portfolií.

Indikátor 2

Na základě vyslechnutého textu (přednes učitele, audiozáznam) žák stručně vyjádří hlavní myšlenku ukázky, zda se mu ukázka líbila/nelíbila, své tvrzení zdůvodní (dialog, diskuse)

Poznámka:

Žák je schopen se stručně, jasně a srozumitelně vyjádřit o přečtené knize nebo přečtené/slyšené ukázce.

Box 20. Standard k OV RVP ZV, Český jazyk a literatura, 9. ročník, Literární výchova (interpretace)

OV: žák uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla

Indikátor 1: žák odliší řeč vypravěče a řeč postav

Indikátor 2: žák správně určí básnické prostředky ozvláštňující literární dílo (jednoduché příklady personifikace, metafory, metonymie)¹⁸

Indikátor 3: žák doplní do básně slovo ve správném rýmu podle rytmu a smyslu textu

Indikátor 4: žák vybere z nabídky A–D hlavní myšlenku předloženého úryvku

Ilustrační úlohy:

Indikátor 1

- úryvek ze známé prózy, kde je jasně patrná řeč autorská a řeč postav

Indikátor 2

- úryvek (nebo krátká báseň), kde se objeví jeden z navrhovaných jevů (nejlépe personifikace či metafora)

Indikátor 3

- v téže básni vynechat jeden rým, který žák doplní

Indikátor 4

- nejlépe čtyři ucelené úryvky, ze kterých žák vybere a vypíše hlavní myšlenky (úryvky nejlépe prozaické či z epické poezie)

¹⁷ Standardy pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura. NÚV, 2013. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67488&view=9832>

¹⁸ Označeno autory studie. Příklad tohoto „indikátoru“ dokládá problematičnost kurikulárního kontextu literární výchovy: požadováno je doložit v textu poznatky (často o *formě* sdělení) zcela odtržené od obsahu, významu sdělení literárních textů.

Poznámka:

Všechny čtyři indikátory zkoumají, zda je žák schopen pochopit literární text, do jaké míry mu porozumět a zároveň zda je schopen se i v rámci uvedených textů k textům souvisle vyjádřit.

I z této stručné ilustrace je vidět **velká trivializace vzdělávacího obsahu**, zejména na druhém stupni základního vzdělávání, jež je ústředním principem. Standard, který má ilustrovat učitelé minimální úroveň naplnění očekávaného výstupu RVP ZV, namísto toho vede učitele druhého stupně **od komunikativně tvořivého, na autentickou žákovskou transformaci textů zaměřeného paradigmatu (didaktického pojetí literární výchovy) RVP ZV k tradičnímu transmisivnímu paradigmatu** založenému na učení se o dílech a dokládání výkladu učitele v textu. Standard namísto ilustrace učitelé, co je dobrá a prospěšná praxe, ho alespoň v oblasti literární interpretace a sdílení zkušeností z četby **zavádí od tvořivosti k opakování**, vrací učitele didakticky daleko před vydání RVP ZV.

Vedle toho, že je standard co do obsahu nekoherentní s RVP ZV, vnáší zejména na druhý stupeň **přístup nízkých očekávání** od žáků. Obecná didaktika naopak dokládá, že základním předpokladem posilování samostatnosti, aplikace znalostí na vysoké úrovni a prohlubování zájmu o předmět výrazně posiluje učitelovo očekávání **vyššího výkonu** a jeho schopnost žákům i se znevýhodněními k vysokým výkonům, k náročnému výstupu dopomáhat (PISA, 2015).

Doporučením této studie je tedy **dopracovat ilustrační část nově vydávaných RVP v duchu samostatné, tvořivé transformace literárního textu žákem. Oporou nemůže být tento původní text standardu**, jeho následující revize provedené v *metodických komentářích* (viz níže) ale již ano. Nový standard či nová ilustrace očekávaných výsledků učení žáků v RVP by tedy neměla opomíjet nabídku činností pro učitele a žáky, mezi nimi:

- samostatnou, tvořivou analýzu a interpretaci i náročnějších (vzhledem k věku ale přiměřených) textů;
- reflexi této transformace formami dialogu:
 - mezi žákem a autorem
 - mezi žákem a podavatelem příběhu (různé perspektivy v literárním textu, srov. výše u Klumparové, 2013; Altmanová, Klímová, 2015)
 - mezi žáky ve třídě
 - mezi žáky a učitelem
- při takové aktivní a tvořivé reflexi pak učitel bude dbát na to:
 - aby se cílové literární abstraktní pojmy a kategorie utvářely vždy na konkrétním zážitku z práce s literárním textem
 - aby reflexe také odhalovala jemu i žákům samotným, do jaké míry správnosti se tyto kategorie a pojmy utvořily.

Metodické komentáře a úlohy ke Standardům ZV – Výchova k občanství

[https://clanky.rvp.cz/wp-](https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf)

[content/uploads/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf)

Metodické komentáře (Altmanová, Klímová, 2015) navázaly na tvorbu Standardů a dopracovávají ilustrační a motivační Standardy do více úrovní komplexnosti žákovských výsledků učení, čímž by měly **napomoci učitelům při práci s heterogenními skupinami žáků různě připravenými na samostatné (literární) úlohy a tvořivou práci s texty**. Už ze samotného úvodu k ilustrativním úlohám je vidět, že hlavní editorky přihlížely při jejich tvorbě zejména k vymezení vzdělávacího obsahu RVP ZV, a naopak nepřihlížely významně k formulaci jeho

konkretizace ve Standardech (2011), která je spíš než konkretizací jeho trivializací, zejm. co se druhého stupně týče (Altmanová, Klímová, 2015, s. 144):

Cílem ilustrativních úloh je inspirovat učitele k tomu, jak postupně u žáků ověřovat dosažení očekávaných výstupů RVP ZV, a to jak ve výuce, tak při hodnocení. Materiál je rozvržen do tří úrovní očekávaného výkonu žáka – minimální, optimální a excelentní. Zahrnuje perspektivu rozvíjení čtenářské gramotnosti a aktivního, poučeného a sebevědomého čtenářství žáků. **Jedním z hlavních cílů literární výchovy je to, aby byli žáci motivováni k četbě, tj. výchova k uvědomělému čtenářství...**

Standards měly učiteli pomoci při orientaci, jaký výkon by měl podat žák minimální, optimální a excelentní úrovně, a to pouze u vybraných dovedností, které jsou součástí obecného očekávaného výstupu. Zároveň nabízí

Box 21. Standard k OV RVP ZV, Český jazyk a literatura, 5. ročník, Literární výchova (interpretace)

OV: žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

Ilustrativní úlohy

Minimální úroveň

(viz box 19)

Optimální úroveň

Uspořádejte ve třídě diskusi k vám vybrané knize:

- a) Vysvětlíte, co chtěl autor čtenářům sdělit, proč si asi téma vybral*
- b) Vyberte společně kladnou a zápornou postavu / kladné a záporné postavy a odůvodněte, proč jste se tak rozhodli. Použijte co nejvíce argumentů*
- c) Která část textu vás nejvíce zaujala a proč?*
- d) Dostali jste se někdy do podobné situace jako některá z postav? Pokud ano, porovnejte ji s vlastními zkušenostmi.*
- e) Prožívali jste při čtení knihy např. radost, smutek, lítost? Ve které části to bylo? Svoje rozhodnutí odůvodněte, příslušnou část volně reprodukujte.*

Metodické poznámky

Uvedené otázky a úkoly jsou pouze návodné. Diskusi ke zvolené knize povede vybraný žák nebo dobrovolník, kterému návodné otázky a úkoly nabídneme, ostatní s nimi dopředu neseznámíme. Doporučujeme, aby každý ze žáků napsal na lístek otázku, která ho během čtení knihy napadla. Tyto otázky si moderátor vezme a zváží, které z nich do diskuse zařadí. Moderátor zároveň vysvětlí, čím ho otázka zaujala, proč vybral právě tuto.

Ostatní se k ní pak během diskuse vyjadřují.

Excelentní úroveň

Píseň o slabikáři

Zní opět staré vzpomínky, / nikdo jim neodolá: / Jde chlapec vedle maminky / a už začíná škola.

Slabikář vidím v duchu zas / s obrázky Alšovými. / Bože, bylo tam tolik krás, / jež dávno zapadly mi.

Neskáče už pes přes oves / Jak tenkrát v písničce skromné, / Větríček sice foukal dnes, / neshodil hruštičku pro mne.

Tak jenom napadlo dneska mi, / Jak jsem si v knížce té čítal. / Čas letěl nad těmi deskami, / Já roky nepočítal. (Jaroslav Seifert)

1. Zamyslete se nad tím, kdy autor báseň napsal a co ho k napsání asi vedlo. Zkuste si tuto situaci představit a popsat.

2. Jakou náladu ve vás báseň vyvolala? Vysvětlíte proč.

3. Přečtete si báseň ještě jednou samostatně. Poté zavřete oči a přemýšlejte... Co se vám v souvislosti s jejím obsahem vybavilo? Porovnejte svoji představu s ostatními.

4. Kdybyste měli pro báseň vybrat barvu, kterou byste zvolili a proč?

Literatura Šebesta, K., Váňová, K. Čítanka pro 5. ročník základní školy. Plzeň: Fraus, 2011, s. 8–9.

Metodické poznámky

Děti vnímají přečtený text velmi individuálně, jejich vlastní zkušenosti z četby je výrazně ovlivňují, je třeba to respektovat a vést k respektu rozdílných názorů i žáky. Pokud si žák vybírá text sám, je samozřejmostí, že výběr titulu dopředu konzultuje s vyučujícím, který musí posoudit jeho vhodnost a předejít případnému zbytečně vynaloženému úsilí v případě, že by si dítě vybralo nevhodný titul. Doporučujeme držet se zásady, vše je správně – „správnost“ či „nesprávnost“ při posuzování tohoto výstupu není na místě. Vhodně vybrané literární texty jsou výborným pomocníkem při osobnostní a sociální výchově žáků.

metodické komentáře činností směřujících k tomu, aby **práce s literárním textem byla pro žáky zajímavá, přínosná, kreativní, aby učitel dokázal pojmut literární výchovu v širších souvislostech...**

Výběr doporučené literatury a filmografie, který je připojen k ilustrativním úlohám, má učitelům sloužit k rychlejší orientaci v daných tématech i jako zdroj textů pro další učení žáků nebo pro práci v hodině (za předpokladu, že budou odborné texty přizpůsobeny věku, znalostem a dovednostem žáků). Rovněž je velmi

důležité doplňovat průběžně do hodin literární výchovy ukázky z regionální literatury, sledovat knižní novinky v oblasti literatury pro děti a mládež a zařazovat je do výuky. Doporučujeme rozšířit výuku **o literární exkurze, popř. besedy se spisovateli, pokusit se zapojit do čtení další čtenáře – rodinné příslušníky žáků**. Více už v rozpracovaných komentářích.

V následujícím krátkém exkurzu se zaměříme na to, jak je v komentářích ilustrován a konkretizován vzdělávací obsah RVP ZV vedoucí **k samostatné literární interpretaci žáků** a sdělování prožitků z četby (a ze sledování jiných kulturních obsahů). Metodické komentáře mají vést učitele k reálným proměnám práce: k respektu ke vzdělávacím potřebám a předchozím dovednostem žáků a také k nabízení tvořivých činností a náročných úloh, byť s poskytnutou kvalitní podporou pro žáky s obtížemi. Metodické komentáře ke standardu interpretace a sdělování pro první stupeň jsou v boxu 21 a pro druhý v boxu 22.

Box 22. Standard k OV RVP ZV, Český jazyk a literatura, 9. ročník, Literární výchova (interpretace)

OV: žák uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla

Indikátor 1 (nový): žák jmenuje (bez přeřikávání celého děje) hlavní postavy přečteného příběhu, řekne, kde se odehrává, stručně vystihne hlavní děj, případně které hlavní děje se proplétají – odliší vedlejší děj od hlavního

Indikátor 2 (nový): žák v textu vyhledá místa, kde je vyjádřen pohled a názor vypravěče a kde je vyjádřen pohled nebo názor postavy

Indikátor 3 (nový): žák rozpozná v textu místa, která se liší od běžného dorozumívání svou formou nebo významem, a vysvětlí, jak na něj místo působí (i bez použití termínů)

Indikátor 4: žák vyjádří s pomocí učitele hlavní myšlenku díla (literárního, filmového, divadelního)

Ilustrativní úloha k indikátorům 1–4, minimální úroveň

Výchozí text k úlohám pro minimální úroveň

To v krčmě bylo rybářské, / kde matrozů je dům, / tam ze všech krajů sedali – / od Golfu k ostrovům – / a prášili a bařčili / a pili džin a rum.

O moři lhali ohnivém, / kde bez pomoci jsou, / o zemi lhali pod nebem / a hvězdách nad hlavou – / kdo chtějí rum a pijí líh, / jak promluví, tak lžou.

Ilustrativní úlohy – minimální úroveň

Promysli a vysvětlí, jak se ti v předloženém textu líbí výběr postav nebo prostředí, v němž se příběh odehrává. Najdi místa, která se liší od běžného dorozumívání.

Ilustrativní úloha k indikátorům 1–4, optimální úroveň

Výchozí text k úlohám pro optimální a excelentní úroveň:

Do školy jezdím ze čtvrti s chrčivým jménem Krč. Cesta trvá skoro hodinu. Vlastně jsem rád, že je to tak dlouho. Poslouchám hudbu ze sluchátek a můžu se v klidu chystat k proměně. Protože zatímco doma mluvím vietnamsky, jím hůlkama a jmenuju se Long, ve škole mluvím česky, jím přiborem a jmenuju se Láďa. Což je děsný. Proměna se ale děje jenom uvnitř. Vzít na sebe jinou podobu jako Dračí král samozřejmě neumím. Někdy bych to fakt dost rád udělal.

Potíže s mým vzhledem jsou odjakživa. Už když jsem byl úplně malinký. Pamatuju si zvláštní pohledy maminek na sídlištním hřišti, když jsem si chtěl hrát s jejich dětmi. Později zvláštní pohledy těch dětí. A navíc žluťáku, číňáku, tongu... Ptal jsem se bezelstně mámy, co to znamená, ty jména, kterými mě oslovujou. Máma zrudla a neuměla nic říct a děda brblal, že všude na světě se najdou stejní blbci.

První hroznou potupu ve škole jsem ale neutrpěl kvůli vzhledu. Bylo to ve třetí třídě, když jsem si vzal na školní výlet hůlky místo lžice. Přišlo mi, že když je to mimo školu, můžu snad jíst normálně. Naštěstí učitelka zakročila a já jsem směl předvést žasnoucí třídě, jak bravurně umím jíst hůlkami guláš z hliníkového ešusu. Ale taky jsem se od spolužáků dočkal upřímného obdivu, když jsem měl jako první ve třídě empétrojku nebo notebook, což děda zařídil přes své známý v tržnici.

Ve škole teď nejvíc kámoším se Světlanou. Přišla k nám v září jako nová. Ne že bych se nekamarádil s klukama a s jinýma holkama, ale Světlana je prostě jiná: Rovnou mi řekla: „Všichni si myslí, že Ukrajinci jsou jenom zedníci a dělníci nebo prodavačky. Ale to tak jenom vypadá. Můj táta v Praze pracuje na stavbě, ale u nás doma byl chirurg a operoval lidem srdce.

Odjeli jsme do Čech, protože táta nevydělával dost peněz a tady nás takhle užíví.“ A mně došlo, že s náma je to stejný. Lidi si myslí, že Vietnamci jen mají restaurace nebo stánky s jídlem nebo obchody s hadrama, a už nevědí, že jsme mnohem zajímavější. Tohle nás se Světlanou spojuje. To tajemství, že ve skutečnosti jsme jiní, ale musíme se chovat, jak to lidi chtějí vidět.

Ve spoustě dalších věci se samozřejmě lišíme. Například Světlana má světlé vlasy a šedý oči, a já jsem ... prostě Šikmookej. A navíc ona může klidně říkat „u nás“, protože na Ukrajině bydlela celý život a má tam babičku a tak. To já si odjakživa pamatuju jen Prahu a sídliště Krč a kromě Pham a strejdy Cuonga a jejich dětí, kteří jsou taky v Praze, žádný příbuzný nemáme. Světlana jezdí domů každý rok na celé prázdniny. Jednou se mě ptala, jestli bych taky chtěl jet tam k nám. Ale já nevím. Proč bych tam jezdil? Pro mě to žádný doma není. I když Vietnam sleduju a studuju. A dost často se mi o něm zdá.

(Alena Ježková: Dračí polévka; Zkráceno)

Ilustrativní úlohy – optimální úroveň:

1. Zvažte, proč autorka užila slova nebo jejich tvary, které neodpovídají spisovné normě.
2. Vyhledejte v textu ukázky vyjádření vlastností postav, u dospělých také povolání a vztahy a znázorněte je v sociogramu.
3. Co si myslíte o chování matek a dětí na sídlišti?
4. Vymyslete pro ukázkou co nejvýstižnější název a poté o něm ve třídě diskutujte.

Ilustrativní úlohy – excelentní úroveň:

1. Zamyslete se nad motivem kamarádství Ládi a Světlany a poté o něm se spolužáky diskutujte.
2. Jaké povolání vykonávají u nás Světlanini rodiče? Znáte podobné příběhy ze svého okolí nebo z médií?
3. Vyhledejte ve škole žáka-cizince a udělejte s ním na základě ukázky rozhovor pro školní časopis.

Metodický komentář:

Cílem úkolů je na textu s aktuální problematikou etnického soužití v našich školách vést žáky k promýšlení struktury sdělení, motivů, jazyka a výstavby ukázky. Při práci s textem se uplatní čtenářské strategie jako vyvozování, předvídání, kladení otázek aj. S textem je možno pracovat ve všech úrovních. Zaměříme se např. na jazyk vypravěče, na tematickou stavbu, motivy, vykreslení postav...

Doporučujeme zařadit poslech zvukové nahrávky knihy, kterou v roce 2013 připravila Krajská vědecká knihovna v Liberci s herci Divadla F. X. Šaldy a s dětmi z Liberecka <http://www.kvkl.cz>.

Na jiném místě knihy hrdina reaguje i na popálení dvouleté romské holčičky Natálky, k němuž došlo na jaře 2010 v Moravskoslezském kraji. Je možno pracovat také s touto pasáží a s pasáží, v níž se Long střetne se skinheady, a doplnit úlohy zaměřené na odsouzení rasismu a xenofobie. Rovněž doporučujeme zařadit diskusi o současné situaci (vysvětlíme rozdíl mezi uprchlíkem a imigrantem). Jako vhodnou motivaci můžeme využít píseň „Asie“ od hudební skupiny Chinaski, která se dotýká některých stereotypů.

<https://www.youtube.com/watch?v=TufJQ-NvCIU>

Metodický komentář ke Standardu ČJL pro základní vzdělávání nastavuje nově úroveň komplexnosti očekávaných výsledků učení žáků. Komentář neobsahuje metodické vedení pro učitele, jak realizovat výuku adaptivně, tak, aby byla atraktivní a náročná pro různě disponované žáky, kteří se v podmínkách běžné české základní školy společně v jedné třídě vzdělávají. V tomto smyslu zůstává vlastně jen pouhou nabídkou, byť propracovanou, různě komplexních učebních činností adekvátních různě disponovaným žákům. Komentář je ale cenný tím, že učitele provází didakticky podnětně pojatou literární výchovou (zacílenou na tvořivou transformaci uměleckých textů) zajímavým a pro naši další práci při revizi RVP inspirativním způsobem – zachovává paradigma RVP ZV soustředěním se na autentické utváření znalostí a dovedností žákem v interakci s textem a podtrhuje je **řazením atraktivních textů tematicky a jazykově blízkých cílové skupině žáků a přitom netriviálních, s aktuálními tématy, a zejména tím, že je zapojuje do bádání, do učení se z textů, a to samostatně, soustavnou snahou najít v textu to zvláštní, zajímavé, co dělá literaturu literaturou, nikoliv to, o čem se domnívá, že je zajímavé, autor učebnic nebo učitel.**

2 Identifikace nových společenských potřeb

Společnost ve dvacátém prvním století je v pohybu, lidská práce není fixovaná na místo ani na subjekt, podnikání se mění, do hry vstupují překotné inovace, často spojené s digitalizací a robotizací. Co se mění také, je distribuce informací. Informace k nám nyní nepřistupují jen z tištěných a elektronických médií. ***Proud informací míří k našemu uchu a oku prakticky 24 hodin denně, valí se na nás z věcí, z elektroniky denního používání, od zdatných, v manipulaci cvičených pracovníků call center on-line marketingu, ale i od tzv. trollích farem, které vyrábějí manipulace v rychlém tempu a na míru cílové skupině a účelu, který financují státy za účelem posílení svého vlivu a oslabení jiných entit mezinárodní politiky a ohromné korporace, které mají jediný účel, multiplikaci zisku.*** Tyto duchovní jevy („memy“) šířené ohromnou rychlostí za účely ne vždy konformními samotné existenci svobodného světa samozřejmě vyžadují jinak připraveného, jinak gramotného člověka než doba, kdy se informace šířily jen kapilárně (mezi lidmi) a pak organicky nebo formou masových médií poloviny dvacátého století (McQuail, 1999).

Na tyto jevy reagují nadnárodní entity mezinárodního veřejného práva, vysoké školy a státy samy, zahrnují nový svět do svých strategických dokumentů, snaží se nabízet veřejné služby, které by změny světa chápaly jako příležitosti ke zlepšování své práce a přípravu občanů na takový svět jako svůj velmi důležitý úkol. V této kapitole shrneme reflexi nových potřeb v několika kapitolách a v následující kapitole syntetizujeme to, co výzvy a zjištění z první kapitoly naznačují naší revizi kurikulárních dokumentů a k čemu nás vyzývají.

2.1 Analýza strategických materiálů z relevantních sfér rozvoje společnosti

Klíčové kompetence pro celoživotní učení (EU, 2018)¹⁹

Dokument je součástí strategie udržitelnosti a růstu EU. Relevantní kompetence pro naši studii jsou ***Gramotnost (Literacy)***; šíře v kapitole 1.5) a ***Kulturní povědomí a tvořivost (Cultural Awareness and Expression)***. Gramotnost má být rozvíjena na bázi jazykových znalostí jako soubor dovedností ke čtení podle účelu a potřeby jedince. Kulturní povědomí je široký a významný cíl pro proměňující se svět. V literární výchově můžeme kulturnímu povědomí pomoci tím, že se žákům budou předkládat ***literatury různých kulturních okruhů***, aby si uvědomovali stejnost i různost jako jev k přemýšlení, nikoliv jako neznámý objekt, jehož je nutno se obávat. Zároveň kulturní povědomí obsahuje znalost, kterou dokument (EU, 2018, s. 6) nazývá ***znalost lokální kultury***. V domácí pedagogické tradici je naplněním tohoto cíle ***místně zakotvené učení***, jemuž literární výchova přispívá tím, že se zařazují díla beletrie, ale i kroniky nebo místní tisk ze současnosti a minulosti jako součást „běžné“ výuky literární výchovy, tedy jako ***jiný obsah se stejným čtenářsko-literárním kontinuem*** obsahů a cílů. Rozšiřování kulturního povědomí lze realizovat v reflektované literární výchově progresivně, neboť literární produkce v současné době zobrazuje realisticky jak ***chování lidí, tak různá prostředí, včetně rituálů a zvláštností*** nejen v chování, ale i v oblékání nebo architektuře. Literární výchova otevírá pro obohacení kulturního povědomí mnoho prostoru. Tato kompetence má v sobě v neposlední řadě podporovat pro dítě přirozený ***zájem o svět***,

¹⁹ Jedná se o návrh doporučení připravený pro ministerskou radu.

zvídavost (curiosity); což je důležitá postojová součást literárně vzdělaného člověka – proč číst vietnamské básně nebo africký román...

V této kompetenci má ústřední roli **tvořivost**: jedná se zejména o **sociální tvořivost** (srov. Valenta, 2015, s. 405), **tedy o schopnosti související s adekvátní a respektující komunikací v kontaktu s lidmi z různých prostředí**. V době internetových „sociálních bublin“ se v případě respektu k různosti v komunikaci jedná o jeden z nejdůležitějších cílů vzdělávání. Primárně se jeví jako cíl nad rámec gramotností (*powerful knowledge*). Tvořivost je však svého druhu gramotností též, neboť soubor kreativních schopností a *připravenost tvořit* je využitelná v širokém spektru životních situací i jako hlavní prostředek obživy jedince. Proto se **jedná o cíl/obsah, na nějž se musí upírat výraznější pozornost, než je zjevně zvykem ve vzdělávání**.

Strategický rámeček Česká republika 2030 vlády ČR²⁰ konstatuje, že vzdělávání nemůže být fixováno na statický trh práce, ale musí naopak počítat s velmi **variabilními možnostmi uplatnění** absolventů škol na pracovním trhu a stále více v podnikání. K tomu jsou nezbytné kompetence, mezi nimi jedna z významných je **kreativita** (povšimněme si souvislosti s dokumentem navrženým EU (2018).

Rozvoj kompetencí

Vzdělávání nemá sloužit pro přípravu pracovní síly pro aktuální potřeby zaměstnavatelů, naopak cílem má být rozvoj kompetencí pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Důležitým aspektem bude propojování různých oborů a oblastí lidské činnosti. Naopak snížit se musí objem osvojovaných faktů, které brání kreativitě a hlubšímu poznání vyučovaného tématu. Jedině tak je možné nastartovat cestu k udržitelnému rozvoji.

Vzdělávací systém dnes dělí děti v útlém věku na talentované a netalentované a směřuje je do různých typů škol, protože nedokáže rozvíjet různé předpoklady žáků. Tím omezuje životní šance dětí a ochuzuje společnost. Mezi různými vzdělávacími cestami proto musí existovat vzájemná prostupnost. Stát zajistí, aby vzdělávací systém i nadále plnil svou socializační funkci podporující soudržnost společnosti. Musí zajistit takové podmínky, v jejichž rámci má každý žák nebo žákyně možnost začlenit se a vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu. Škola je vedle rodiny jediným místem socializace, které bude do budoucna zaručovat sociální soudržnost.

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*²¹ literární výchovu nebo tvořivost jako významné příležitosti rozvoje vzdělávání v ČR v textové části *nikde nerozpracovává*. Jen konstatuje ne-funkční čtenářskou gramotnost žáků v nematuritních oborech středního odborného vzdělávání (MŠMT, 2013, s. 18–19).

V části vize se objevuje **tvořivost** v kontextu společenských a profesních potřeb jedince jako její předposlední součást (poslední je požadavek *data-based policy*): „vzdělávání se opírá o aktuální výsledky lidského poznání, podporuje tvořivost a vychází vstříc dlouhodobým potřebám společnosti a trhu práce.“ (MŠMT, 2013, s. 8)

Kreativita zde zůstává reflektována jen v oblasti mládeže, tedy školských zařízení volného času. Jedná se o signifikantní fakt velmi významně korelující se sděleními této studie. **Jak citlivě a s jakým reálným angažmá vnímá ČR roli kreativity jako ústředního cíle učení i prostředku školní formace?**

²⁰ Vzdělávání. In *Strategický rámeček Česká republika 2030*. Úřad vlády ČR, 2017. Dostupné z <http://www.cr2030.cz/cile/1-4-vzdelavani/>

²¹ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. MŠMT, 2014. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

V *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015–2020*²² samostatnost a tvořivost, včetně literární výchovy **není nijak pojata**; opět signifikantně vzhledem k zaměření a obsahu této studie. Výraz tvořivost je uveden pouze jednou a to v marginální souvislosti společenského trendu inkluzivního vzdělávání: „MŠMT bude směřovat ke vzdělávacímu systému, který stimuluje maximální rozvoj a plné využití potenciálu všech žáků včetně rozvoje jejich tvořivosti, a to již od předškolního věku, přičemž tato podpora je dlouhodobá a systematická, zahrnuje oblasti formálního, zájmového i neformálního vzdělávání.“ (MŠMT, 2015, s. 51)

Literárněvýchovné záměry zahrnuté v dokumentu jsou:

1. centrální hodnocení slohových prací jako součásti společné části maturitní zkoušky (není uvedeno, jak bude hodnocení sloužit k diagnostice a evaluaci systému)
2. zaměření na přípravu a celoživotní podporu učitelů směřující k změně pojetí výuky a její zacílení na rozvoj základních gramotností (vč. čtenářské gramotnosti; realizováno s podporou OP VVV: tedy systémovými projekty jako PPUČ, P-KAP, SYPO, SRP apod.)

*Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020*²³ obsahuje téma rozvoje kulturního povědomí dětí a mládeže jako jeden z cca 20 specifických cílů: „SC 13: Nabízet dětem a mládeži rozmanité cesty ke kultuře, umění a tradicím“ (MŠMT, 2014, s. 21). Tvořivost jako specifický a významný cíl péče o mládež ve volném čase celým dokumentem prolíná a **tvoří jeho páteř**. Tvořivost jako specifický a významný cíl určuje již preambule dokumentu: „(Strategie, pozn. autoři) reflektuje potřeby mládeže zejména v oblasti vzdělávání a mobility, zaměstnanosti a podnikání mladých lidí, kultury a tvořivosti, jejich participace, zdraví a zdravého životního stylu, mládeže s omezenými příležitostmi a dobrovolnictví.“ (MŠMT 2014, s. 2). Jako hlavní oblast k uplatnění tvořivosti je tvořivé užívání médií, což zřejmě odpovídá charakteru společnosti a požadavkům mládeže a rodičů. **Nicméně tato strategie se nedotýká kurikula škol**. Vzdělávání ve volném čase je sice významným, ale pouze doplňkem školního vzdělávání, které jediné je pro všechny děti a žáky. Tato studie zároveň reflektuje, že systém péče o mládež je doplněk kvalitní, soudě už jen podle toho, že se jedná o veřejně deklarovanou intenci a nabídku konkrétních cílů, obsahů a forem formulovaných v uvedené koncepci.

*Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020*²⁴ si všímá školní a mimoškolní podpory nadání, přičemž konstatuje, že cíl je i nadále nabízet nadaným podporu otevíráním možností **angažované, tvořivé činnosti**. Týká se jak oblasti volného času (MŠMT, 2014b, s. 7), činností ve škole a ve spolupráci školy a partnerských organizací, vysokých škol a jiných (MŠMT, 2014b, s. 13), tak přípravného a dalšího vzdělávání učitelů (MŠMT, 2014b, s. 18). Koncepce uvádí jako cíl vytvořit systém podpory nadání ve vzdělávání na krajské bázi. Literárněvědná podpora nadání se soustředí výhradně na domácí a zahraniční literární soutěže (MŠMT, 2014b, s. 29).

²² *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. MŠMT. Dostupné z: https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhodoby-zamer-cr-2015-2020.pdf

²³ *Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020*. MŠMT, 2014. Dostupné ze <http://www.msmt.cz/mladez/narodni-strategie-pro-mladez>

²⁴ *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020*. Dostupné z: [file:///C:/Users/petr.koubek/Downloads/Koncepce%20podpory rozvoje nadani 2014-2020-1.pdf](file:///C:/Users/petr.koubek/Downloads/Koncepce%20podpory%20rozvoje%20nadani%202014-2020-1.pdf)

2.2 Studium výsledků sociologických a psychologických výzkumů týkající se potřeb a očekávání mladých lidí

Takové výzkumy relevantní k tématu studie nebyly nalezeny.

2.3 Studium veřejně zaujímaných postojů ke vzdělávání

Za posledních 16 let se objevila celá řada snah o iniciování široké diskuse o účelu a cílech školní literární výchovy a tvořivosti. V roce 2002 publikoval Jiří Kostečka (2002; <http://www.ceskaskola.cz/2002/03/jiri-kostecka-vyzva-k-celonarodni.html>) výzvu k otevření výuky literární výchovy a českého jazyka pragmatice a zejména **tvořivosti žáků pod samozřejmým patronátem a s intencí učitele**. Kostečka také založil spolu s dalšími odborníky, často z okruhu odborného didaktického časopisu Český jazyk a literatura, *Asociaci češtinářů*, která podporuje didaktický a oborový diskurz a učitele češtiny konstruktivně ke zvládnání nových výzev. Asociace se zaměřuje primárně na SŠ. Její členové se silně angažovali v diskusi o podobě společné části maturitní zkoušky, v níž prezentovali konzervující proud.

Vedle tohoto významného konzervativního proudu učitelů češtiny, nebo spíše v reakci na něj, vznikla ještě další asociace: Společnost učitelů českého jazyka a literatury. Společnost se snaží o zvýšení prestiže učitelů českého jazyka, jedná se stejně jako u asociace předchozí o fungující profesní společenství. Společnost usiluje o návrat maturitní zkoušky do škol. Je sporné, zda by to vedlo ke zvýšení prestiže učitelů a oboru, ale v diskusi je to legitimní a jasný požadavek.

Obě asociace publikují **aktuální metodickou podporu pro učitele** a také pro veřejnost a jsou viditelnými představiteli protichůdných pozic v diskusi o výuce a didaktice českého jazyka a literatury. Další asociace a nevládní sdružení, jako je SKAV apod., se věnují pěstování debaty například formou nahrávaných a *streamovaných* kulatých stolů. Ty se ale nezabývají konkrétní oborovou didaktikou, ale obecnějšími problémy a tématy vzdělávacího systému, reforem, zavádění novinek, formování podpory škol a učitelů za podpory financí z EU, kariérním systémem pro učitele, podobou maturitní zkoušky či přijímací zkoušky na střední školy aj.

Rozporuplné reakce a četné diskuse o cílových strategiích, obsahu a interpretační metodice literární výchovy vyvolaly třeba jen změny deklarované kurikulární reformou. Na stránkách odborného časopisu *Český jazyk a literatura* se v rubrice *Diskuse* každý rok objeví několik polemických článků. Již výše ve studii jsou reflektovány texty publikované ve významných pedagogických časopisech. Mezi nimi se reflexím školní literární výchovy a diskusím o její kvalitě věnovala např. Moldanová (2011), Hoffmann (2012–2013), Lederbuchová (2013–2014), Chaloupka (2012–2013), Stohler (2013). V některých publikacích reflektujících konkrétní výzkum uvedeny výsledky, které svým pojetím vyzývají k diskusi o literární výchově (Hník, 2015; Slavík, Stará, Uličná, Najvar, et al., 2017; Vala, 2017 aj.).

V denním tisku či elektronických médiích diskutovaná témata blízká literární výchově a jejímu účelu ve vzdělávání dětí a žáků škol se zaměřením této studie z velké části nerezonují. Zkvalitňování literární recepce a interpretace mezi žáky soustavnou, aktivní transformací uměleckých textů v dialogu žáků mezi sebou a s textem samotným není tématem veřejných debat ani aktuálních zpráv, snad s výjimkou vzdáleně příbuzné reflexe agregovaných výsledků mezinárodních šetření a maturitních testů. Tyto texty ale iniciují jiný charakter debaty, navýsost *up-to-date*, politizující stav vzdělávání, nesoucí se v daleko větší míře obecnosti a nižší míře strukturovanosti, než aby byly využitelné v této studii. Za zcela výjimečný lze v tomto smyslu označit text, jímž polemicky a s využitím citací významných odborníků na literaturu a její didaktiku a autorů české současné literatury otevírá téma školního čtenářského kánonu časopis Respekt (Lauder, 2018).

2.4 Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro danou vzdělávací oblast

Důležité konkrétní výsledky vědy a výzkumu relevantní pro naši studii jsou uvedeny v kapitole 1.3. V roce 2013 byla navíc realizována **anketa** mezi oborovými didaktiky z kateder české literatury a českého jazyka a literatury na téma, jaké máte poznatky a jaké podněty z nich plynou k revizi státních kurikulárních dokumentů. Její výstupy se zčásti týkají této studie. Byly součástí dokumentu *Souhrn námětů na úpravy vzdělávacího obsahu RVP ZV z dostupných zdrojů* (NÚV, 2013), jehož kapitola věnovaná českému jazyku a literatuře je přílohou 2 této studie.

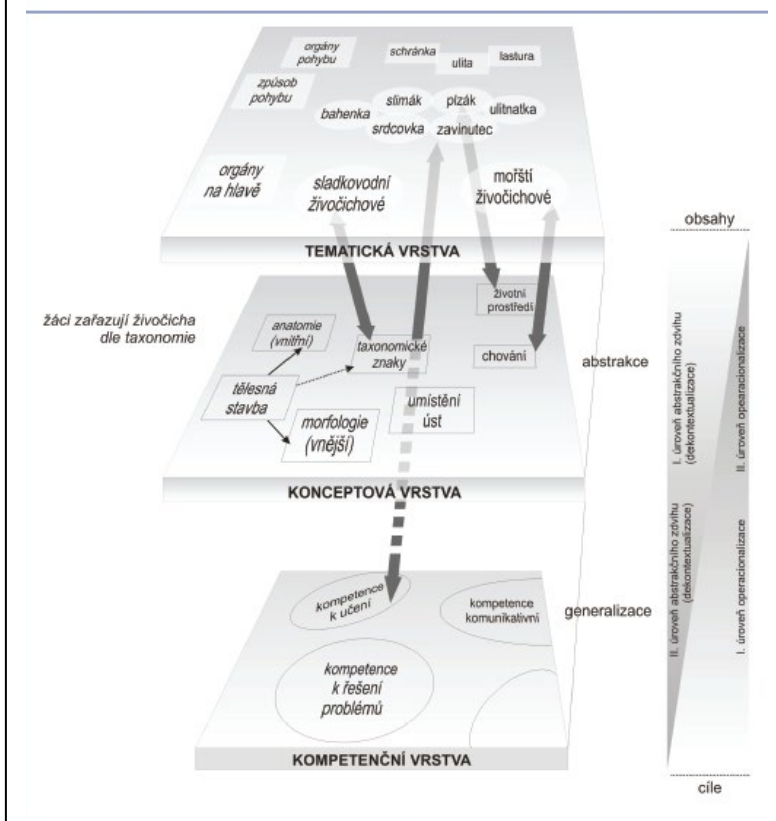
Některé tam uvedené výsledky se odrážejí v této studii (viz předchozí kapitoly), jedná se zejména **o společenský tlak na pragmatizaci výuky** a na její větší zaměření na rozvoj **funkční gramotnosti** žáků. Identifikovaný však dosud **není znalostní základ**, který by byl nutný k rozvíjení vyšších složek gramotnosti (srov. *powerful knowledge*). Jednalo by se podle autorů studie **o vhodný cíl pro široký pedagogický a multidisciplinární výzkum** financovaný státem a zahrnující výzkum potenciálu jazykové pragmatiky ve školách a ve výuce.

Další závěr ankety byl vytvořit dlouhodobě **spolupracující skupinu pracovišť**, která se obsahem i pojetím

výuky ČJL zabývají nebo ji budou svou činností ovlivňovat; při úpravách kurikula **neopomenout nejvýznamnější vědecké práce na téma kvality vzdělávání** a zajištění kvality a přenosu vědeckých poznatků do škol. Míněn je zejména nový, **trojdimenzionální model kvality (ve) vzdělávání** autorského týmu Janíka, Slavíka a kol. (Janík et al., 2013, s. 226–232). Tento model přinášíme v boxu 23 a zde je k němu připojen krátký komentář.

Model kvalitní výuky je nástroj pro rozvíjející hospitaci v modu 3A (anotace, analýza, alterace), který slouží k **mini-akčnímu výzkumu společenství myslí** tvořeného alespoň dvěma subjekty: učitelem a expertem, například oborovým didaktikem. Ti společně plánují (anotují) aktivitu a reflektují výukové procesy za účelem analýzy z hlediska tří vrstev a pohybů, jimiž se utvářejí znalosti. Vrstvy výukových situací jsou **tematická** (odpovídá pragmatické rovině a v didaktickém slova smyslu jde o *prekoncepty*), **konceptová** (systém znalostí, které by žák měl přijmout jako systém) a **kompetenční** – což jsou dovednosti, které žák uplatní mimo laboratorní prostor výuky, znalosti transversální, účinné v mnoha nečekaných a nepredikovatelných situacích běžného života. Utváření znalosti se v tomto modelu odehrává mezi tematickou a konceptovou vrstvou pohybem **generalizačním** a z konceptové vrstvy do

Box 23 Trojrozměrný konceptový diagram pro záznam kvality ve vzdělávání (Janík et al., 2013, s. 229)



vrstvy kompetenční přecházejí znalosti v pohybu *abstrakčním*. Ověření účinnosti kompetencí v dalších situacích se nazývá pohybem *operacionalizačním*. Kvalitní výuka má obsahovat potenciál pro všechny tři pohyby učení.

V souvislosti s novými požadavky na kvalitu výuky, tedy *de facto* na její nové, nově rámované cíle a obsahy, byl kladen důraz na nutnost zjištění reálného využívání času učiteli a posouzení časové dotace literární výchovy (i jazykové a komunikační), aby mohla nejen formálně naplňovat nové společenské požadavky a výzvy doby, zejména rozvíjet účinně znalosti a dovednosti žáků až na pragmatickou a transverzální rovinu kompetence.

2.5 SWOT analýza kurikula literární výchovy v předškolním, základním a středním vzdělávání v ČR

Silné stránky

1. Literární výchova je etablovaná, její výuka ve školách je poskytována kvalifikovaným personálem.
2. Vlivem hodinové dotace, která tvoří minimálně jednu hodinu týdně ve všech postupných ročnících ZŠ i SŠ, je variabilita výuky a s tím spojená možnost vzájemné inspirace a vzájemného učení se učitelů velká.
3. Dvě desetiletí v ČR působí spolek Kritické myšlení, který vybavil učitele novými pohledy a strategiemi práce s texty, včetně uměleckých (na pozitivní vliv činnosti spolku upozornili v longitudinálním výzkumu české základní školy i Dominik Dvořák a kol., 2010; 2015).
4. Existuje relativně rozsáhlá síť často krajem zřízených organizací poskytujících metodickou podporu, bude dále posílena z prostředků EU: budou se například obnovovat krajská didaktická centra disponující vybranými učiteli, která budou poskytovat přes „okresní“ pobočky metodickou podporu učitelům a školám.
5. Aktivní jsou i knihovny, které se školami organizují řadu iniciativ, společných projektů nebo jen personálně či institucionalizovaně spolupracují; sama síť veřejných knihoven je pozitivní fakt, na němž se dá stavět.
6. Díky šablonám a tematickým výzvám na gramotnosti z OP VK (předchozí programovací období v OP VK rozdělilo přes 50 mld. Kč na měkkou podporu kvality vzdělávání) byly dobudovány a aktuální knižní produkcí skvěle vybaveny školní knihovny, učitelé dostali též základní proškolení (víme, že sporné úrovně), jak vést ve škole čtenářské kluby a dílnu čtení v literární výchově.
7. Systémové projekty a v jejich rámci i projekty tematické z OP VVV jsou zaměřeny na sjednocování metodické podpory učitelů, její lokalizaci a podporu nových forem kolegiální podpory online i ve školách a regionech.

Slabé stránky

1. Společensky a profesně ukotvená a poměrně silná sdílená představa („skript“), v němž převažuje důraz na faktografii, popř. na výuku o textech, nikoliv výuku s texty a v textech (srov. Hník, 2015).
2. Nevyrovnanost učebnic a metodické podpory učitelů.

3. Převaha jazykovědného pojetí předmětu ČJL na základní škole (možný vliv národního testování nebo již zmíněného skriptu) a (nedůvodně, bez ohledu na RVP) převažující literárněhistorická faktografie na střední škole.
4. Analýza výsledků šetření TALIS (Kašparová, Potužníková, Janík, 2013) konstatuje jen velmi malou efektivitu dalšího vzdělávání a malou pestrost forem celoživotního učení, včetně neformálního a informálního, a jeho podporu ve školách.
5. Částečně nevalidní národní testování, jehož validní část (písemné práce a ústní zkoušky) se nijak na národní úrovni nevyhodnocují.
6. Jen dílčí výzkum literární výchovy v kontextu kurikula ve školní praxi. Výzkum je atomizovaný, není soustředěná publikační činnost a nejsou koordinovaná témata dílčích výzkumů, aby bylo možné je například sekundárně vyhodnocovat jako podklady pro kurikulární politiku státu; takto lze jen z dílčích sond nespolehlivě usuzovat na míru realizace/nerealizace aktuálně sdílených principů oborové didaktiky tvořivých a jazykových předmětů ve školách.
7. Chybějící oborově didaktická platforma, odborný časopis²⁵, metodické opory pro učitele (nemusejí být ani součástí státem schvalovaných učebnic), síťování relevantních veřejných a neveřejných pracovišť a iniciativ, národní konference (IPs PPUČ a P-KAP vše nezajistí).
8. Neexistující kariérní systém pro učitele jako podpora celoživotního učení a vzdělávání se učitelů, existence doporučení a standardů pro kvalitu učitelské profese bez *high-stakes* dopadu do praxe, na kvalitu výuky.
9. Rámcové vzdělávací programy vymezují vzdělávací obsah natolik obecně, že jej lze operacionalizovat moderně i naprosto zastarale, faktografickými úlohami národního testování.
10. V RVP pro střední odborné školy je literární výchova řazena zejména do oblasti Umění, zatímco ve všeobecně vzdělávacích oborech vzdělání je řazena jen do oblasti Jazyk a jazyková komunikace.
11. Koncepce literární výchovy se v kurikulu předškolního, základního a středního vzdělávání liší natolik, že mnohdy není zjevná souvislost a návaznost.
12. Chybí široká diskuse o literární výchově a kreativních, symbolicky zobrazovacích předmětech / vzdělávacích obsazích ve škole, ačkoliv kulturní povědomí a tvořivost patří mezi klíčové dovednosti v dokumentech EU i v národních strategiích (i když někdy redukováná jen na vlastenectví, méně na evropanství, zatímco EU je vnímá jako kulturní otevřenost).
13. Učitelé neznají způsoby, jak vyhodnocovat čtenářský posun a čtenářskou reakci žáků na předkládané texty a nemají znalost o literatuře pro děti a mládež, zejména pro náctileté chlapce.

²⁵ S výjimkou recenzovaného, ale dost konzervativního časopisu Český jazyk a literatura.

14. Nevede se diskuse o kanonizaci základních literárních děl české a světové literatury: v inspirativním modu, v počtu desítky titulů pro každý stupeň a druh školy, s popsáním/nepopsáním vývojovým kontinuem znalostí a dovedností.

Příležitosti

1. Výzkum reálných procesů – smíšený design, financovaný z veřejných zdrojů, centrálně koordinovaný v institucionální spolupráci fakult připravujících učitele, jiných organizací a subjektů a státu (MŠMT).
2. Tvorba kvalitních učebnic, popř. reforma schvalování učebnic.
3. Další vzdělávání a celoživotní učení postavit na reflektovaných potřebách ve škole, kapacity mentoringu je třeba k tomu ale výrazně posílit, bez toho nebude reflexe validní.
4. Sjednocení státních politik formulování kurikula, zjišťování výsledků učení žáků a dalšího vzdělávání a učení se učitelů (kariérní standard a kariérní systém).
5. Vytvoření (resuscitace) národního panelu pro čtenářskou gramotnost a vznikání center podpory a metodických kabinetů v území.
6. Přítomná revize RVP, která vychází z dat a analýz a vzniká konsenzuálně se zapojením podstatných stakeholderů z VŠ, státu, škol, z řad rodičů, angažované veřejnosti, médií apod.
7. Bude vytvořena databáze modulů a celých ukázkových ŠVP na národní či jiné úrovni, bude otevřen prostor ke sdílení kurikulární zkušenosti mezi školami a odbornou veřejností.

Rizika

1. Výzkum na centrální platformě nebude iniciován.
2. Tvorba a schvalování učebnic (a celý *reálně-tržní* stav) neprojde revizí.
3. Další vzdělávání a celoživotní učení nebude soustavně podporováno a vyhodnocováno, nebudou vznikat platformy pro oborově a transoborově vázanou podporu učitelů a dalších pedagogických pracovníků.
4. Nezládnutá reforma kurikula a práce učitelů s ohledem na inkluzivní proměnu školy (nový charakter vzdělávání ve vnitřně heterogenních kolektivech a neadekvátní, nevalidní podpora).
5. Nenastane kongruence mezi aktéry kurikulární politiky mezi příspěvkovými organizacemi řízenými MŠMT (NÚV, NIDV, CZVV), a harmonizace se strategickými dokumenty a s principy otevřenější, diagnosticko-evaluační činnosti ČŠI.
6. Národní platformy podpory, odborné panely pro gramotnosti, kompetence a hodnocení ve vzdělávání, regionální metodické kabinety a další centra podpory učitelů nebudou po skončení financování z EU dále systémově (např. zavedením účinnějšího kariérního systému) podporovány a zaniknou nebo jejich činnost bude stagnovat, bude jen formální.
7. Revize RVP a následný sběr dat o implementaci a realizaci kurikula bude za zavřenými dveřmi, bez účasti stakeholderů.

8. Kurikulární politika nebude vyztužena národními, validními doporučeními, nebude vytvořena národní nabídka modulů k profilaci školy a celých ŠVP pro ty školy, které nemají lidskou a znalostní kapacitu k *ontodidaktické* činnosti, nebude se zkvalitňovat a zintenzivňovat oborová a transoborová diskuse o kvalitě, cílech a obsazích vzdělávání.

3 Návrh na revidované RVP v dané vzdělávací oblasti

Shrnutí stavu kurikula literární výchovy v realitě školního vzdělávání

1. Je rozpor mezi formálním a reálným kurikulem; formální kurikulum udává komunikační pojetí předmětu, které ale není v praxi naplňováno.
2. Z výzkumu reálného kurikula, pozorování, rozhovoru se žáky a učiteli vyplývá následující:
 - Převažuje faktografické pojetí nad komunikačním.
 - Převažuje frontálně předávaná literární historie (sekundární vzdělávání; Radváková, 2009).
 - Četba, diskuse o díle a interpretace (tvořivá práce žáka s textem) je zcela marginální, nalezne-li se ve výuce vůbec.
 - Už sama forma výuky, kdy je v rozporu s formálním kurikulem často aktivní vyučující, vede žáky k pasivitě a neschopnosti tvůrčího přístupu²⁶.
 - Když se bavíte s učiteli, co je interpretace, jaké je jejich pojetí, je vidět, že si sice myslí, že realizují komunikační modus výuky a interpretativní pojetí předmětu, ale vlastně jej nerozlišují od pojetí tradičního, tedy zůstávají reálně u tradičního pojetí při realizaci výuky.
 - Učitel hodně pracuje s ukázkami děl: „čteme si ukázky a ukazujeme si na textu to, co jsem předtím vyložil“ – text v tomto pojetí představuje pouze doklad výkladu učitele (authority; pouze dokládací funkce četby ve výuce LV).
 - Komunikační či interpretativní pojetí, které je závazné v RVP, tedy takové, kde je text a interpretace tvůrčí čin žáka, není naplňováno, popř. je deklarováno učitelem (pro střední vzdělávání; viz Radváková, 2009; Vala, 2011; Hník, 2015).
 - Plnohodnotný způsob poznávání je tvorba: formální kurikulum při tom nabízí výraznou prevalenci samostatné tvořivé činnosti žáků; která se v reálné škole odehrává „až po klasifikaci“(Porubský, 2007).
 - Poznatky, které si žák odnese z výkladu učitele (položky v paměti), jsou krátkodobé povahy a jsou atomizované. Myšlenky, znalosti a dovednosti plynoucí z empirie jsou dlouhodobé („předává se tolik faktografie, že v ní samotné selháváme“).
 - Tyto myšlenky vytvářejí komplex, zatímco znalosti jako otisky pouček učitele v paměti žáků jsou atomizované, nespojité, netvoří systém pro další poznávání (srov. *powerful knowledge*).

Východiska k žádoucí změně RVP

Kvalita vzdělávání – cílem jsou funkční a dlouhodobě udržitelné znalosti a dovednosti; z toho plyne požadavek na proměnu reálného kurikula.

²⁶ Jedná se o zjištění zásadní. Je v zásadním rozporu s tím, že formální kurikulum zavazuje školy k pojetí předmětu v komunikačním modu: nikoliv k převládajícímu výkladu a dokládání výkladu v rozborech učitelem vybraných textů.

Kvalita vzdělávání se ukazuje také na funkčnosti poznatků (*powerful knowledge*), tedy na funkčním systému operací a instrumentů, který ale vzniká pouze z empirie se samostatnou činností a tvorbou žáků s texty.

Cílem literární výchovy je více než čtenářská gramotnost; LV je více než ČG a už vůbec nelze literární výchovu ztotožnit s užším pojetím ČG, které se odráží se v testování nadnárodních institucí nebo ČŠI.

Jak může formální kurikulum napomoci zlepšování literární výchovy v praxi škol

- Očekávané výsledky učení formulovat tak, aby zajistily posun od frontálně předávané faktografie k interpretačnímu a komunikačnímu pojetí.
- Modelové příklady činností umožní učiteli nahlédnout to, že řadu vzdělávacích obsahů lze uchopit činnostně, poznatky lze vyvozovat na základě empirie (různí autoři, podavatelé se například mohou na jeden fenomén ze svého kontextu dívat různě; tímto cvičením může učitel nahradit celý výklad o soudobé próze apod.).
- Takto vzniklé dovednosti teprve tvoří udržitelnou výbavu občana pro recepci uměleckých textů a dalších příbuzných obsahů – tedy literární *powerful knowledge*, funkční systém znalostí a dovedností pro celoživotní učení a *nejen pro učení*.
- Interpretační pojetí posouvá těžiště poznatků, tedy i znalostí a dovedností, od poznatků čistě faktografické povahy (pozitivismus) k poznatkům uměleckovědné, estetickovědné povahy (jak vzniká text, co je na něm zajímavé, co zvažuje autor, když uvádí motiv, postavu...).
- LV v pojetí dialogu – může být alternativní pohled na průběh výuky vedené aktivitou učitele i žáků.
- V rámci OVU lze formulovat deskriptor, že žák pracuje s poznatky plynoucími ze zkušenosti, ze samostatné, tvořivé a interpretační činnosti opřené o texty.

Konkrétní návrh pojetí literární výchovy ve formálním kurikulu

Literární výchova bude v kurikulu pojata nečleněně, spojitě, pro lepší, přirozenější přenositelnost do praxe: činnosti zahrnující různé roviny LV nebudou násilně členěny ani testy, ani reálnou praxí.

Literární výchova je z povahy uměleckovědný, estetickovědný předmět, tudíž může, být v omezené míře, na ZŠ a SŠ suplovat část estetické výchovy.

Do RVP: v učitelově kompetenci je:

- Stanovení cíle včetně „standardů“ hodnocení (inspiruje se ve formálním kurikulu, pokud mu dává oporu)
- Výběr opory (učebnice, pomůcky...)
- Výběr učiva k dosažení stanovených cílů
- Formativní hodnocení

Obavy ze změn RVP

Pojmout úpravy jako ulehčení, jako součást podpory učitelů. Nabízí se možná „obhajoba“ plánovaných změn: očekávaný výstup, byť estetickovýchovného zaměření, v současně platném pojetí mnohdy předurčil literárněhistorické učivo. Nyní se nabízí možnost jiná: na jednom autorovi lze pracovat v mnoha kontextech literární historie a teorie, aniž by se ve výuce musely zmiňovat všechny detaily a kontexty: učitel v 21. století má tuto možnost a jedná se o profesní povinnost: vybrat literární cíle a učivo s ohledem na zastupitelnost témat.

Podpora pro učitele je to, že nové kurikulum je obohaceno o příležitosti, náměty, jak určité cíle se žáky realizovat, jak jich dosahovat a ověřit je.

Strategické zahrnutí fakult připravujících učitele

1. **Fakulty se nemohou zříci své zásadní odpovědnosti za reálné kurikulum; to samozřejmě nenesou jen formální národní autority, MŠMT, ale přebírají to také učitelé, ředitelé a fakulty připravující učitele.**
2. **Fakulty musejí vzít vážně oborovou didaktiku.**

Fakulty mají mít specifikum přípravy učitelů jako výchozí princip celého pojetí studia, mělo by jít napříč všemi předměty studia (například výuka literární teorie by měla vypadat zcela odlišně v učitelských a neučitelských oborech, podobně v přírodovědných či technických oborech studia).

Další dimenze práce fakult připravujících budoucí učitele: kvantita a kvalita pedagogické praxe studentů (náslechové, souvislé, krátkodobě zaměřené i dlouhodobé, komplexní): tedy reflexivní praxe propojená neoddělitelně s kurikulem studia realizovaným ve škole (viz předchozí bod)

K obsahu (to je ale zejména úkolem skupiny expertů)

1. Literární výchova ve škole by se měla stát vedle svého přirozeného účelu enkulturačního také plnohodnotným prostorem k rozvíjení kreativity: hlavním principem školní literární výchovy bude nově autentická samostatná žákovská transformace literárního textu, dialog s autorem a se spolužáky a utváření konceptu díla v interakci; na základech takto vybudovaných dovedností lze následně ve vyšším vzdělávání (gymnázium) stavět i sofistikovanější analytický aparát.
2. Rámcově řečeno, půjde o to, nastavit koherentní vzdělávací program, který jasně, na práci s textem utváří základní znalosti a dovednosti, mezi něž nepatří literárněteoretická analýza, ale obsahová a formální analýza a dialog o smyslu a významu textu; teprve sekundárně analýza jazykových a jiných zvláštností, často bez zavádění složité a někdy i sporné terminologie (např. jazykové prostředky přeneseného významu...).
3. Výchozím dokumentem pro revize se může stát i **metodický komentář ke standardům ZV** (Altmanová, Klímová, 2015).

Řízení změny

4. Je třeba **zpřesnit formulaci cílů** a vytvořit kontinua klíčových znalostí a dovedností umožňující učitelům rozvíjet je intencionálně soustředěně po celou dobu povinného a středního vzdělávání.
5. Do úvah o změnách řízení školního kurikula je potřeba zahrnout také revizi **učebnicové politiky** a v rámci existujících nebo nových nástrojů (PPUČ, krajské metodické kabinety, ministerské webové portály na podporu učitelů) sjednotit pojetí literární výchovy a její podpory: když stát schvaluje nemoderní učebnice, není to chyba jejich autorů!
6. Je třeba maximálně sjednotit také **státní zjišťování výsledků** ve vzdělávání, aby bylo validní vzhledem ke společenské poptávce po literární výchově, která bude vybudována na práci s texty.
7. Je třeba dále posilovat a koncepčně sjednocovat **výzkum** reality vyučování a učení ve školách (*black box*), sblížovat východiska výzkumů (pojetí kvality ve vzdělávání a kvality výuky: hodně práce na tom učinilo pracoviště IVŠV MU Brno a ČŠI).
8. Je nutno vyřešit **umístění literární výchovy mezi kulturní povědomí a tvořivost a jazykovou a komunikační výchovu**, zjasnit a dále *hlídat* vtahy, překryvy a hranice oblastí.
9. Je nutné **reflektovat celospolečenskou diskusi** na téma potřebné/únosné míry pragmatizace literární výchovy ve škole. Přitom ale nezhoupnout pověstné kurikulární „kyvadlo“ od jedné extrémní polohy: výhradně teoretizující, transmisivní literární výchovy, která je bohužel dnešní realitou ve školách sekundárního stupně; do druhé: jen ke hrám a čtení „toho, co žáky baví“. Jako dobré východisko se nám jeví práce odborného panelu pro čtenářskou gramotnost IPs PPUČ (NÚV 2016–2021). Ten rozpracovává vývojové kontinuum čtenářství směřující od autentické práce s texty k utváření a ukotvování pojetí žáků o ustálených prvcích umělecké literatury (základ pro utváření systému terminologie, který ale není maximalistický, jak se ukazuje třeba v maturitním katalogu a kánonu didaktického testu).
10. Doporučujeme důsledně a ze všech perspektiv **zvážit** formulování inspiračního, **ne-povinného kánonu (několika málo) literárních textů**, který by mohl pomoci učitelům a významně také autorům učebnic, čítanek a metodických doporučení pro učitele k zaměření výuky na podstatné hodnoty (a výkony) evropské a globální kultury.
11. Je možné zvážit, zda poskytnout učitelům deskriptory popisující různé úrovně samostatného zvládnutí požadovaných dovedností a znalostí (obdobně jako je to součástí kurikulárních dokumentů zemí britské koruny).
12. Lze naznačit některé intervence, způsoby podpory učitelů, zejména v oblasti plánování, reflexe a hodnocení výuky/výsledků žáků. To bude součástí návrhu rámce změn, který následuje.

3.1 Návrh na změny v celkové koncepci vzdělávání

Vzdělávací obsah by měl proporčně cílit primárně na tyto cíle učení:

1. otevírání příležitostí k samostatné žákovské práci s literárními texty;

2. umožňování opakovaného sdílení prožitků z literární tvorby a různé formy a kanály sdílení v kontinuu zvyšující se obtížnosti podle věku a obtížnosti dovedností a znalostí využívaných v žákovské komunikaci;
3. podpora rozvoje čtenářské metakognice: od výběru textů přes samostatné vyhodnocování vlastního čtení a čtenářských strategií v průběhu a po čtení, až po rozšiřování těchto strategií v konfrontaci s rozšiřujícím se spektrem četby;
4. odborná platforma, která se sešla při tvorbě této studie, se shoduje na potřebě ***Iniciace soustavného výzkumu tvořivosti ve škole, zejména v literární výchově;***
5. ***iniciování didaktické analýzy učebnic a nabídky hlavních metodických portálů pro učitele.***

3.2 Návrh na hlavní změny v požadovaných výsledcích učení žáků

- a) *Literární výchova iniciuje setkání s textem umělecké literatury, pomáhá sdílet zážitek z jeho četby a umožňuje prohlubovat jeho reflexi.*
- b) *Literární výchova prohlubuje vztah ke čtení, čtenářství a k literatuře. Z české i světové literatury učitel odpovědně vybírá díla hodnotná a adekvátní věku a zralosti žáků.*
- c) *Literární výchova rozvíjí schopnost a dovednost vykládat možné významy různých podob umělecké slovesnosti a vést o nich (produktivní) dialog v bezpečném a aktivizujícím prostředí názorové plurality.*
- d) *Literární výchova dokáže plnohodnotně a energicky zúročit tvořivost žáků, rozvíjí jejich fantazii a kreativitu při práci (nejen) s textem. V komunikaci s textem mají žáci příležitost vyjádřit své první dojmy o literárním díle a mohou tyto domněnky využít k jeho dalšímu poznávání – k vyvozování závěrů o uměleckém textu a jeho významech.*
- e) *Literární výchova pomáhá prohlubovat poznání sebe sama i světa prostřednictvím široké škály příběhů a zobrazovaných situací, zkušeností a stavů. Umožňuje vytvořit si jasnější představu o průběhu lidského života a mezilidských vztazích.*
- f) *Literární výchova pomáhá utvářet postoje a hodnotový systém žáků. Výchova literaturou rozšiřuje schopnost empatie a nazírání světa z odlišného hlediska, posiluje kritické myšlení, vědomí odpovědnosti za vlastní činy a učí přístupům k osudu, bezmoci a neštěstí.*
- g) *Literární výchova dokáže zúročit schopnost písemnictví konzervovat zkušenost, paměť, kulturu a řeč jedince i společenství. Poskytuje příležitost k poznání literární tvorby, která přispívá k vytváření a zachování vědomí kolektivní paměti a identity člověka v lidském společenství.*

Závěr:

Literární výchova není předmět, který by bylo možné v celku pojímat naukově, nezavazuje k ustanovené absolutní znalosti faktů z oblasti literární historie nebo teorie. Výchova literaturou není založena na formulaci obecně platných pravd, ideologizovaných schémat či vžitých výkladových stereotypů. Soubor žádoucích kompetencí, znalostí a postojů není uzavřený, nýbrž reaguje na aktuální potřeby společnosti a na podobu a proměny živoucí současné literatury.

Ukázka kontinua pěti hlavních výukových – cílových linií literární výchovy:

	období				
Obsahový okruh LV (složená kompetence)	PV	3. ročník	5. ročník	7. ročník	9. ročník
Vztah ke čtení	Aktivně komunikuje se slovesným uměním v mateřské škole i mimo ni. Ujasňuje si svůj čtenářský zájem a začíná si samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí očekávaný čtenářský zážitek.	Ujasňuje si svůj čtenářský zájem a začíná si samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí očekávaný čtenářský zážitek.	Samostatně si vybírá knihy, které preferuje a které mu přinášejí očekávaný čtenářský zážitek.	Samostatně si vybírá knihy, které preferuje a které mu přinášejí očekávaný čtenářský zážitek.	Samostatně si vybírá knihy, které preferuje a které mu přinášejí očekávaný čtenářský zážitek.
Kritické čtenářství a myšlení		Aktivně komunikuje se slovesným uměním ve škole i mimo ni. Začíná si uvědomovat souvislosti mezi čteným textem a vlastními životními i čtenářskými zkušenostmi.	Aktivně komunikuje se slovesným uměním ve škole i mimo ni. Uvědomuje si a formuluje souvislosti mezi čteným textem a vlastními životními i čtenářskými zkušenostmi.	Zkoumá, uvědomuje si a formuluje souvislosti mezi čteným textem a vlastními životními i čtenářskými zkušenostmi.	Zkoumá, uvědomuje si a formuluje souvislosti mezi čteným textem a vlastními životními i čtenářskými zkušenostmi.
Strategie čtení uměleckého textu	S dopomocí začíná používat jednoduché postupy, které mu pomáhají vnímat a chápat umělecký text.	S dopomocí začíná používat postupy, které mu pomáhají vnímat a chápat umělecký text.	Začíná používat postupy a strategie, které mu pomáhají vnímat a chápat umělecký text.	Užívá postupy a strategie, které mu pomáhají vnímat, chápat a interpretovat umělecký text.	Záměrně a promyšleně užívá postupy a strategie, které mu pomáhají vnímat, chápat a interpretovat umělecký text.
Obsahová a formální analýza textu	S dopomocí hledá a formuluje některé myšlenky obsažené v jednoduchém textu.	Hledá a formuluje některé důležité myšlenky v jednoduchém textu.	Hledá a formuluje některé důležité myšlenky v textu.	Najde a výstižně zformuluje některé důležité myšlenky v textu.	Najde a výstižně zformuluje některé důležité myšlenky v náročnějším textu.

<p>Interpretace čtenářského zážitku a její sdílení s ostatními</p>	<p>Sdílí svůj čtenářský zážitek a důležité myšlenky textu.</p>	<p>Sdílí svůj čtenářský zážitek a důležité myšlenky textu</p>	<p>Sdílí svůj čtenářský zážitek a podloženou interpretaci textu.</p>	<p>Sdílí svůj čtenářský zážitek a oceňuje důležité myšlenky textu</p>	<p>Sdílí svůj čtenářský a podloženou interpretaci textu. Ocení a vyjádří vybrané silné zážitky z čtení uměleckého d</p>
---	--	---	---	--	--

3.3 Návrh na způsoby hodnocení požadovaných výsledků učení

- a) **Sdílení zážitků z četby a její reflexe mezi žáky a žáky a učitelem nebo prohlubování vztahu žáků k literatuře a umělecké literární tvorbě** není sice na první pohled „výsledek učení“, ale jedná se o jasně vymezenou dovednost, kterou učitel průběžně, formativně vyhodnocuje, zejména tak, že věnuje pozornost žakovským promluvám, prezentacím jejich dovedností, samostatným písemným projevům a ihned jim dává dostatečnou zpětnou vazbu o dosažení/nedosažení požadované úrovně dovedností. Učitel žáka informuje také o možných způsobech nápravy, zlepšení jeho dovedností a znalostí, a to každého žáka při každé příležitosti, kterou k tomu záměrně otevírá.
- b) Úkolem učitele při formování žáka v literární výchově („výchově literaturou“) je **pečovat o jeho aktivní, konstruktivní a relevantní zapojování se do rozpravy o literárním textu**. Tento cíl učení má podobný charakter jako cíle uvedené v bodě „a“, nicméně s jeho zjišťováním a hodnocením mají učitelé daleko větší zkušenosti (Šedřová et al., 2012). V třídních literárněvýchovných dialogích probíhá hodnocení kvality a relevantnosti žakovských promluv učitele velmi často. Hodnotné je zejména tehdy, když je žák upozorněn na nekonzistenci argumentace nebo na chybějící návaznost na obsah a směr dialogu rozvíjený spolužáky či učitelem. Učitel má za úkol zajišťovat v tomto smyslu bezpečné prostředí plurality, neboť žádný z názorů není a priori odmítán z obsahových (ideologických, hodnotových...) důvodů, ale výhradně z důvodů věcných, přičemž mluvčí, tedy žák, musí mít možnost své názory obhájit či přijmout protiargumenty.
- c) Analyticko-syntetické cíle literární výchovy jako **zhodnotit text z hlediska jeho výstavby, hlavního sdělení, zážitku z četby a účinu na čtenáře**, ale také analýzy hlubší, jdoucí po detailní **výstavbě tematické, jazykové a kompoziční**, či dokonce **zhodnocení významu textu pro čtenáře** v kontextu světa, druhých lidí a dalších textů, lze hodnotit zejména v samostatné písemné práci žáků na vybrané téma. Učitel při výběru zadání takové práce dbá na **jasnost zadání a jeho adekvátnost**; zadává tedy úlohy se znalostí literárněvýchovných dovedností žáků osvojených v jím vedené výuce. Významné pro účinnost a kvalitu zpětné vazby vyučujícího je to, zda dokáže postihnout, **kde se žákův výkon nalézá v kontinuu** od excelentního zvládnutí dovednosti (například sdělení účinku literárního díla jasně, koherentně a jazykově korektně) přes optimální a standardní až po zvládnutí ne-dostatečné. Učitel **by měl** pojmenovat silné a slabší stránky žákova výkonu a vést jej k účinné nápravě. Učitel **by neměl** zadávat zadání, která vytrhávají jednotlivé dovednosti z kontextu: například pouze formální analýzy textu bez předchozí analýzy obsahové a čtenářského účinku.
- d) Učitel samozřejmě průběžně vyhodnocuje **těž znalostní bázi literární výchovy**, a to **ne-odděleně od autentické žakovské obsahové, formální analýzy umělecké slovesnosti** v jejích rozličných podobách a analýzy a **syntézy literárního účinku díla** na osobu a osobnost žáka v souvislostech s jeho pocity, vztahy, živými hodnotami, okolím a ostatní literární tvorbou.

Závěr:

Úlohou učitele v literární výchově ve škole je podporovat žáka ve čtení, zvědavosti, vytvářet prostředí pro sdílení zážitků, být mu čtenářským vzorem a pomocníkem, rádcem, pokud to žák potřebuje. Školní literární výchova je rozprostřena na mnoho let a měla by být pojata jako dobrodružství objevování. K tomu je třeba zajistit autentické zážitky přímo ve třídě: ať již při čtení, nebo při debatách o čtení. Úlohou učitele je potom jasně vyjádřit svá očekávání ohledně výkonu, kvality práce žáků a následně je soustavně vést ke zlepšování v zóně jejich nejbližšího rozvoje.

3.4 Popis hlavních učebních činností žáků v příslušné vzdělávací oblasti

Doporučené učební činnosti:

- a) *Žák či dítě se často a v bezpečném prostředí setkává s textem umělecké literatury.*
- b) *Žák či dítě sdílí opakovaně zážitky z četby a formuluje reflexi četby.*
- c) *Žák rozvíjí vlastní vztah ke čtení tím, že vybírá texty umělecké i věcné za účelem, který si určuje, a má možnost účel sdělit ostatním.*
- d) *Učitel odpovědně vybírá díla hodnotná a adekvátní věku a zralosti žáků, aby jejich zájem o čtení dále prohloubil a rozšířil jejich čtenářské teritorium.*
- e) *Žák má opakovaně příležitost vést **dialog, diskusi či polemiku o účincích různých podob umělecké slovesnosti**; učitel k tomu zajišťuje bezpečné, pluralitní a respektující prostředí: zajišťuje, že žák či dítě nebude napadáno kvůli světonázoru, zvnitřněným hodnotám či autentickým projevům zájmu či nezájmu o konkrétní (literární) texty.*
- f) *Žák či dítě má opakovaně příležitost plnohodnotně a energicky zúročit vlastní tvořivost, rozvíjet fantazii a kreativitu při práci (nejen) s textem. V komunikaci s textem mají žáci příležitost vyjádřit své první dojmy o literárním díle a mohou tyto domněnky využít k jeho dalšímu poznávání – k vyvozování závěrů o uměleckém textu a jeho významech.*
- g) *Žák či dítě si může prostřednictvím široké nabídky příběhů a zobrazovaných situací citlivě vybíraných učitelem, zkušeností a stavů vytvořit jasnější představu o průběhu lidského života a mezilidských vztazích.*
- h) *Žák či dítě si během literární výchovy upevňuje hodnotovou orientaci, je schopen prostřednictvím poznání v literatuře nalézat nové vzory a hodnoty a přemýšlet o nich, a tak dotvářet svůj hodnotový systém. Při „výchově literaturou“ si tak žák či dítě rozšiřuje schopnost empatie a nazírání světa z odlišného hlediska, posiluje kritické myšlení, vědomí odpovědnosti za vlastní činy a učí přístupům k osudu, bezmoci a neštěstí.*
- i) *Žák v literární výchově také poznává zásadní kulturní přínos písemnictví v historii a roli literatury v přítomnosti, v proměnlivém, nejistém světě. Žák má příležitost díky adekvátnímu výběru literárních archetypů učitelem pochopit schopnost písemnictví konzervovat zkušenost, paměť, kulturu a řeč jedince i společnosti. Literární výchova jedině tak dává žákovi či dítěti příležitost k poznání literární tvorby, která přispívá k vytváření a zachování vědomí kolektivní paměti a identity člověka v lidském společenství.*

3.5 Referenční komplexní úlohy pro žáky a jejich zdroje

Doporučené úlohy:

Abychom ilustrovali uvedené principy a doporučení, uvedeme na závěr studie příklady otevřených, na kultivování čtenářových postřehů v komplexnější interpretaci zaměřených úloh. Všechny tři jsou publikovány, a prošly tak jistou mírou odborné korekce, diskuse a některé i recenzemi.

První úloha se týká motivace. Jejím autorem je Václav Jindráček a úloha i s uvedením do kontextu tvoří přílohu textu č. 4. Druhou úlohou je práce se zásadní knihou literatury 20. století Jaroslava Valy (příloha č. 5). Třetí je úloha stojící na karetní hře, která vnáší do společné tvorby textů určitou míru gradace obtížnosti a je vhodná jako transformační literární aktivita napříč základním vzděláváním. Autorem této komplexní úlohy či činnosti je Ondřej Hník. Aktivita je publikována ve zde často citované monografii hlavních autorů Slavíka, Chrze a Štecha *Tvorba jako způsob poznávání* (2013, s. 345–375).

3.5.1 Motivace

Jindráček ukazuje možné motivační prvky, které umožňují čtenáři snadnější vstup do komunikace s literárním dílem, než jsou „obligátní“ zadání k diskusi jako „najdi v textu jinotaj“. Jindráček doporučuje učitelům, aby si ještě před zadáváním jakýchkoliv literárněvýchovných úloh uvědomili, **v čem vlastně spočívá podstata umělecké literatury a jak tuto podstatu zprostředkujeme žákům v komunikaci s literárním dílem**. Především je důležité si uvědomit, že text a jeho autor nás určitým způsobem **oslovují**, a chceme-li s nimi navázat dialog, musíme toto oslovení zaslechnout a posléze na něj také nějak zareagovat, odtud pak hledat „odvalu“ k otevřenějším zadáním pro delší diskusi žáků, rámovanou předpokladem, „že samotný text je schopen vzbuzovat otázky už jenom tím, že se k němu čtenář opakovaně vrátí a že se jej třeba pokusí znovu číst tak, aby mohl sledovat, co text dělá. V následné diskusi je pak potřeba vést žáky pomalu k uvědomování, že vlastně často sami hovoří o věcech v textech ustálených, opakujících se: „**titul knihy, tituly jednotlivých básní, celkový rozsah textu, jeho rozmanité grafické uspořádání, délka veršů, rozsah strof a jejich členění a další nápadné zvláštnosti (případné využití různých grafických znaků i typu písma – například v rozličných knižních vydáních Kytice), ilustrace, formát knihy, podoba vazby** atd. Z didaktického hlediska je důležité nezanedbávat tyto první čtenářské okamžiky a „nepřecházet“ je bez povšimnutí.“ Doporučuje Jindráček.

A zadání divergentní tvoří i páteř autorova doporučení pro vedení další části provázení žáka k autentické interpretaci textů: Už tím, že učitel upozorní na zvláštní povahu nadpisů, dejme tomu lyricko-epického Erbenova cyklu, už tím, že v **úvodu hodiny zarecituje a zdůrazní některé části textu**, vytváří podmínky k nastolení otevřených otázek: „Je na titulu / na podtitulech / na sloce / na verších *něco zvláštního*? Co tě nad nimi *napadá*? Co tě na nich *upoutalo*? Co tě *zaujalo*?“.

Učitel tak ponechává „pátrovou iniciativu“ na žákovi, ale sleduje didaktickou intenci: vést jej k vracení se v textu a hledání interpretačních klíčů k porozumění a tvůrčímu rozvinutí dialogu se subjektem básně a dalšími ve společenství takto uvažujících žáků. Žák je totiž při tomto způsobu vedení dialogu o textu stále angažován, jeho názor je debatován, je poměřován názory jiných, není „opravován jako chybný“. Tento postup vede dále až k relativně detailním analýzám textových prvků. I zde autor doporučuje ponechat iniciativu ve výběru toho zajímavého na žákovi: „Čím nás tyto verše upoutaly? Jaký z nich máme dojem? Co nám říkají? Oč asi dále půjde?“ Pozměněním kladení otázek směrem k dílčím prvkům kultivujeme žakovu vnímavost právě těch prvků, které jsou klíči k porozumění poezii, ale na druhou stranu mu nevnučujeme interpretační rámce dané literární historií, dobovou kritikou a podobně. V podobném duchu je formulováno doporučení, jak pracovat s poezií, tentokrát soudobou

českou, např. také u Koubka (2011) v článku na Metodickém portálu RVP.CZ *Jak učit žáky (číst) poezii*. Více o doporučení Václava Jindráčka viz příloha č. 4.

3.5.2 Kritické čtení klíčových autorů 20. století

V podobném duchu se nese doporučení, které bylo vyvinuto spolu s pracovním listem ukázky Orwellovy Farmy zvířat na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Autorkou je Lenka Paučková. Žákovi jsou předloženy evokační otázky, které mají přivést jeho pozornost k možnosti intertextové souvislosti výchozího textu. Ten je samozřejmě plný aluzí a je třeba evokaci pečlivě promyslet, a to s ohledem na třídu, v níž má sám úvod výuky splnit svůj účel (ve třídě plné dětí s mimoevropským původem bude zřejmě vybraná otázka na desatero přikázání fungovat jinak než u dětí s evropskými kořeny).

Další zadání (v průběhu čtení) vedou žáky k opětnému, pečlivému čtení a vyhledání odpovědí: „**Které** zvíře (zvířecí druh) velelo ostatním zvířatům na farmě? **Proč** myslíš, že to bylo právě ono?“ Doporučené otázky otevírají prostor pro autentickou interpretaci, na druhou stranu jsou jasně ukotveny v jednoznačném vyznění textu pro žáky druhého stupně zřejmě dostatečně srozumitelného. V další části následují otázky na indicie, jak bude text pokračovat. Jeho pokračování je následně zařazeno jako tiché čtení. Text pracovního listu a komentáře tvoří přílohu 5 tohoto textu.

3.5.3 Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Didaktická hra „Vyprávěj a hraj“

(Hník, 2013, 345–375)

Zatímco předchozí komplexní úlohy či zadání a doporučení k vedení vyučovacích hodin směřovaly k rozvíjení schopnosti tvořivé recepce a interpretace formou soustavného zařazování žáky navzájem a učitelem reflektovaných čtenářských aktivit, tato ukázka poukazuje na prostor, který vyučování nabízí žákům v poznávání „literárního provozu“. V jednodušší variantě hry, již vyvinul Ondřej Hník, se rozvíjí zejména mezi-autorský dialog, ve složitějších variantách se žák náhle ocitá v opravdu velice živém světě literárních dýchánek, začínajících a zkušených autorů, filmařů čerpajících látku na film z literárních předloh, kritiků, literárních historiků, kteří mohou autorům mnohé ukázat a směřovat je a dokonce cenzorů. Hráči disponují vedle své role také dalšími kartami, jimiž mohou ovlivňovat tvorbu společných příběhů či jiných forem literárních projevů. Tyto tzv. funkční karty používají již i méně zkušení hráči: umožňují zpomalovat či urychlovat děj, zařazovat odbočky, ale zejména měnit role hráčů nebo vetovat rozhodnutí kolem hracího stolu.

Žáci / hráči hry (a také děti, je nejspíše možné uvažovat o zcela základní variantě vhodné i pro předškolní společnou tvorbu příběhu, kde by ale musela dominovat kresba) zažívají ve hře pocit moci nad slovem, který je jinak ve školním vyučování nevídaný. Žák teprve nyní vystupuje zcela z role toho, s nímž je (v jeho nejlepším zájmu) de facto manipulováno, ke zcela plnohodnotnému aktérovi výuky. Podstatou učení se literární výchovy je v představených ukázkách autentická práce s texty, ať již texty uměleckými, nebo vlastními. Děje se tak na platformě poznání, dosavadní zkušenosti žáků (Hník uvádí, že v takto vedené výuce je vše podstatné doslova smyslově dostupné žákovi bez dalšího zprostředkování obsahu, 2013, s. 357).

Tímto příkladem a doložením zcela ve smyslu rolí, funkcí a sil přerámované výuky jako nástroje rozvoje literárněvýchovných dovedností a postojů dětí a žáků ke čtení, literatuře a samotnému médiu slovesné tvorby jako něčemu blízkému text studie ukončíme.

SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
E	kategorie oborů středního odborného vzdělávání s výučním listem
EU	Evropská unie
H	kategorie oborů středního odborného vzdělávání s výučním listem
IEA	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
J	kategorie oborů středního odborného vzdělávání
L	kategorie oborů středního odborného vzdělávání s odborným výcvikem a maturitní zkouškou
M	kategorie oborů středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou
MPO	Ministerstvo průmyslu a obchodu
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV	Mediální výchova
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (2007–2013)
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (2014–2020)
OSV	Osobnostní a sociální výchova
PISA	Programme for International Student Assessment
RE	Rada Evropy
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP SOV	Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SKAV	Stálá konference asociací ve vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu

INFORMAČNÍ ZDROJE

- Altmanová, J., Klímová, K. (Eds.) (2015). *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. Praha: NÚV. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf
- Böhm, F., Riiheläinen, J. M. (2017). *Focus on: Education systems in a post-truth world*. Eurydice. Dostupné z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Focus_on_Education_systems_in_a_post-truth_world
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. MŠMT. (2015). Dostupné z: https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhodob_y-zamer-cr-2015-2020.pdf
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Hausenblas, O. (2010). Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou – při četbě – po četbě literárních textů. In Košťálová, H. et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, s. 51–56. Praha: Česká školní inspekce.
- Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In Stuchlíková, I., Janík, T. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, s. 41–66. Brno: Masarykova univerzita.
- Hník, O. (2013). Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Didaktická hra „vyprávěj a hraj“. In Slavík, Jan, Chrz, Vladimír, Štech Stanislav et al. *Tvorba jako způsob poznávání*, s. 345–375. Praha: Karolinum.
- Hoffmann, B. (2012–2013). O interpretaci literárního uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 63(1), s. 12–19.
- Chaloupka, O. (2012–2013). Interaktivita čtenářství = Readership Interactivity. *Český jazyk a literatura*, 63(2), s. 57–61.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jedličková, A. (2010). *Zkušenost prostoru. Vyprávění a vizuální paralely*. Praha: Academia.
- Key Competence for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Evropská komise, 2007. Dostupné z: <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>.
- Klumparová, Š. (2013). Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Narativní transformace a jejich didaktický potenciál. In Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*, s. 321–344. Praha: Karolinum.
- Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020*. MŠMT, 2014a. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/narodni-strategie-pro-mladez>.
- Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020*. MŠMT, 2014b. Dostupné z: file:///C:/Users/petr.koubek/Downloads/Koncepce%20podpory_rozvoje_nadani_2014-2020-1.pdf.

- Koubek, P. (2011). *Jak učit žáky (číst) poezii*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/11557/JAK-UCIT-ZAKY-CIST-POEZII.html/>.
- Kožmín, Z. (1997). *Interpretace básní*. Praha: Nadace UM.
- Kropáčková, J., Wildová, R., Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), s. 488–509.
- Kusá, J. (2012). *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol*. Disertační práce. Olomouc: UP.
- Lauder, S. (2018). Jaké knihy máme číst? Českem hýbe láska k literatuře a nejistota, která díla jsou ta důležitá. *Respekt*, 29(30), s. 14–19.
- Lederbuchová, L. (2013–2014). Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost: ještě k interpretaci uměleckého textu ve škole. *Český jazyk a literatura*, 64(4), s. 191–195.
- Liptáková, Ľ. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Kabinet výskumu detskej reči a kultúry.
- McQuail, D. (1999). *Úvod do masové komunikace*. Praha: Portál.
- Moldanová, D. (2011). Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury. *Pedagogická orientace*, 21(2), s. 240–243.
- Metodika pro hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti*. ČŠI, 2015. Praha: ČŠI.
- Porovnání očekávaných výstupů RVP ZV a standardů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaměřených na čtenářskou gramotnost s vybranými zahraničními kurikuly*. (NÚV, 2013). Praha: NÚV.
- Nezkusil, V. (2004). *Nástin didaktiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií)*. Praha: UK.
- Nezkusil, V. (1993–1994). Vzniká nová učebnice pro 1. ročník gymnázií. *Český jazyk a literatura*, 44 (1–2), s. 13–17.
- Porubský, Š. (2007). Skúmanie subjektívnej teórie učiteľky. In: Porubský, Š: *Učiteľ – diskurs – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, s. 100–134.
- Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. An Annex*. EU, 2018. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
- Radváková, V. (2015). Práce s textem na střední škole. *Orbis scholae*, 9(3), s. 87–109.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Nedělka, M., Valenta, J., Hník, O., Brücknerová, K., Dytrtová, K. (2015). Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. Stuchlíková, I., Janík, T. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, s. 361–422. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., Najvar, P. et al. (2017). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Souhrn námětů pro úpravy vzdělávacího obsahu v RVP ZV z dostupných zdrojů*. (2015). Podkladový materiál v rámci řešení úkolu inovací RVP PV a RVP ZV. Praha: NÚV.
- Standards pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. MŠMT, 2013. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67496&view=9832>.
- Stohler, U. (2013). Faktografická literární výchova v české škole a její kritika. *Bohemistyka*, 13(3), s. 198–209.
- Straková, J., Simonová, J. (2013). Vliv navštěvované střední školy na postoje středoškoláků v ČR. *Orbis scholae*, 11(3), s. 27–47.

- Studie k problematice gramotností v základním vzdělávání.* (2010). Praha: VÚP.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.* (MŠMT, 2014a). Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- Šedřová, K., Šalamounová, Z. (2016). Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *Orbis Scholae*, 10(2), s. 47–69.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Školní vzdělávací program. Elektrotechnika.* (2006). Varnsdorf: Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola, Varnsdorf 5, Mariánská 1100. Dostupné z: http://www.skolavdf.cz/sites/default/files/uploaded/projekty/Osvp-elektrotechnika-vos_a_sps_varnsdorf.pdf.
- Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. Pro obory vzdělání: 7941K/81 Gymnázium (osmileté gymnázium – nižší stupeň), 7941K/81 Gymnázium (osmileté gymnázium – vyšší stupeň), 7941K/41 Gymnázium (čtyřleté gymnázium), 7941K/610 Gymnázium (šestileté dvojjazyčné gymnázium).* (2016). Olomouc: Gymnázium, Olomouc-Hejčín, Tomkova 45, 779 00 Olomouc. Dostupné z: <http://www.gytool.cz/soubory/skolni-vzdelavaci-program.pdf>.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Učíme se pro sebe.* (2017). Liberec: Základní škola, Liberec, Dobiášova 851/5, příspěvková organizace. Dostupné z: <http://www.dobiasova.cz/images/SVP2017.pdf>.
- Teaching Reading in Europe. Contexts, Policies and Practices.* (2011). Brusel: Eurydice.
- Tematická zpráva: Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních školách ve školním roce 2015–2016.* ČŠI, 2016. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_Gramotnosti/flipviewerxpress.html.
- Vala, J. (2015). Specifika lyrické poezie jako učební úlohy. *Orbis scholae*, 9(3), s. 53–67.
- Vala, J. (2017). Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*, 67(3), s. 279–294.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.
- Výběrové zjišťování výsledků žáků 2015/2016 – 6. ročník ZŠ. Školní rok 2015/2016. Čtenářská gramotnost* (ČŠI, 2016a). Praha, ČŠI.
- Výběrové zjišťování výsledků žáků 2015/2016 – 1. ročník SŠ. Školní rok 2015/2016. Čtenářská gramotnost* (ČŠI, 2016b). Praha: ČŠI.
- Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016–2017. Závěrečná zpráva.* (ČŠI, 2017). Praha: ČŠI.
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015–2016.* (ČŠI, 2016d). Praha: ČŠI.
- Vzdělávání. In *Strategický rámec Česká republika 2030*. Praha: Vláda ČR. Dostupné z: <http://www.cr2030.cz/cile/1-4-vzdelavani/>.
- Wildová, R. et al. (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: PedF UK.
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Příloha 1: Analýza výsledků maturitních zkoušek

Maturitní zkoušky ve školním roce 2013/2014

Čistě literární úlohy měly čísla 9, 23, 26, 27 a 28.

Ukázka: úloha č. 9

Úryvek:

Dali mě ze samoty na celu s jedním farářem a s knihkupcem, který tam byl za protistátní činnost. Jednou totiž vedle sebe ve výkladní skříni knihkupectví vystavil tři knihy: Chceme žít od spisovatele Karla Nového, Ažajevův román Daleko od Moskvy a Sinclairův titul Ve stínu mrakodrapů.

Už jenom tohle stačilo, aby ho zabásli. Navíc u něj při domovní prohlídce našli fotku Milady Horákové a u ní černou stužku s nápisem Nezapomeneme... A bylo jasno. Ten se dlouho ven nepodívá. Stejně jako já.

(Vzhledem k povaze úlohy není zdroj výchozího textu uveden.)

Otázka:

Ke kterému z následujících období československých dějin odkazuje výchozí text?

(kompetence dle Katalogu, 1.5 dovede při práci s různými druhy textů využít poznatků z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	87,3 %		12,7 %
Obory kategorie M	65,6 %		35,4 %
Obory kategorie L/LO	66,0 %		34,0 %
Celkem	72,2 %		27,8 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) říjen 1918 – září 1938

B) březen 1939 – květen 1945

C) červen 1945 – leden 1948

D) únor 1948 – srpen 1968

Úloha se zaměřuje na historický kontext literárního díla, distraktory jsou vzhledem k obecně známým životním datům političky Milady Horákové (1901–1950) a okolnostem její politické vraždy formulovány správně: spolehlivě odlišují znalost a neznalost. Není proto zřejmé, proč hodnotitel přikročil k bodovému ohodnocení 2 body za správnou odpověď a 1 bod za odpověď „c“, která je stejně nesprávná jako ostatní distraktory. Takto také odpovědělo jen 0,03 % žáků. Obdobně tomu je i v dalších úlohách, proto hodnocení 1 bodem do analýzy dále již nezařazujeme.

Historický kontext zvolený autory úlohy je legitimní vzhledem k charakteru díla a jeho obsahu; otázkou zůstává, do jaké míry je to ještě literární významný kontext a do jaké míry obecně kulturní, *politicko-historický*. Jinými slovy, namísto cenných literárních dovedností a postojů, jako je vztah čtenáře k postavě, uchopení různých subjektivních perspektiv díla, jeho kompozice a jazyka, estetické působení textu, má tato úloha opravdu projevit *znalost historie*, byť blízké a pro náš národ i danou etapu literárního vývoje (rozdělení národní literatury v době komunistické totality) významné.

Úloha je tedy korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP, nicméně není příliš relevantní s ohledem na reflexi školní literární výchovy zamýšlené v duchu této studie a jejích výsledků.

Výsledky žáků jsou mezi maturitními obory kategorií L/LO a M srovnatelné; významně lepší výsledek zaznamenali žáci oborů K.

Úryvek:

(1) Albertu Einsteinovi nebylo ještě ani 30 let, když v roce 1905 představil světu svoji speciální teorii relativity. O 10 let později vytvořil obecnou teorii relativity. Speciální teorie relativity ukázala, že existují jistá omezení pro všechny tři Newtonovy pohybové zákony; tyto zákony neplatí, když se rychlost přibližuje rychlosti světla. Obecná teorie relativity ukázala, že Newtonův gravitační zákon platí jen za určitých podmínek, neplatí například, když je gravitace velmi silná.

(2) Speciální teorie relativity umožnila lidstvu nahlédnout do vzájemných vztahů mezi hmotou a energií a mezi prostorem, časem a rychlostí. Podle této teorie jsou čas i délka relativní. Při rychlostech blízkých rychlosti světla se čas zpomaluje a délky se zkracují...

Otázka:

Která z následujících osobností se během svého života mohla setkat s Albertem Einsteinem?

(kompetence dle Katalogu, 1.8 prokáže základní přehled o vývoji české a světové literatury)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	77,0 %		23,0 %
Obory kategorie M	49,3 %		50,7 %
Obory kategorie L/L0	47,9 %		52,1 %
Celkem	57,4 %		42,6 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) Karel Čapek

B) Josef Dobrovský

C) Karel Hynek Mácha

D) Jan Amos Komenský

Úloha se z určité části zaměřuje na znalost vývoje české literatury, konkrétně správná odpověď (kromě schopnosti vyhledat informaci v textu a umět počítat přes řád) vyžaduje orientovat se alespoň v řádech 50 let v životních datech významných představitelů české kulturní historie/literatury. Distraktory jsou formulovány odpovídajícím způsobem (s tím, že možnost „D“ je málo pravděpodobná). Spolehlivě odlišují znalost a neznalost. Není proto zřejmé, proč hodnotitel přikročil k bodovému ohodnocení 2 body za správnou odpověď a 1 bod (zřejmě) za odpověď „c“.

Úloha prokázala, že tehdejší gymnazisté měli sice větší ponětí o časové lokalizaci života uvedených významných osobností než žáci odborných škol, ale právě u takto významných osobností indikuje souhrn i jejich odpovědí hlubokou neznalost. To, že K. H. Mácha ani další dvě vybrané osobnosti již v 70. letech 19. století nežili, patří ke znalostem absolventa všeobecně vzdělávacího oboru, s největší pravděpodobností ale každého absolventa střední školy se všeobecnou složkou vzdělávacího programu. Je zřejmě hodno pozornosti, zda není v realitě středního vzdělávání v jeho literárněvědné a literárněhistorické části stále převaha prázdné faktografie bez ohledu na význam předávaných informací.

Úloha je korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP. Vzbuzuje podstatné otázky – jak to, že více než 42 % středoškoláků včetně 25 % gymnazistů (!) neví po částo i čtyřech letech *přehledových literárně historických kurzů (...)*, kdy žili Karel Čapek, Mácha nebo Dobrovský.

Úryvek (pro otázky 26–28):

*Nemohu polknout, tesknou mi v krku vyschlo
vytáčím jako v mdlobách telefonní číslo
– jen jestli zvládnou nahlas vyslovit to jméno!
předčasná starost, *****...
Taky že jo... Jen krátký tón v propasti ticha...
nějaký úchyl do ucha mi šeptem dýchá
mé jméno – z nekonečně vzdáleného blízka
mým hlasem... Hlasem toho, po němž se mi stýská*

(J. H. Krchovský, *Poslední list*)

Text 2 jen k této otázce

OXYMÓRON – spojení slov, jejichž významy se vzájemně vylučují, ale patří do stejné kategorie jevů, např. *svítat na západě, němý výkřik*.

(L. Lederbuchová, *Průvodce literárním dílem, upraveno*)

Otázka:

Ve kterém z následujících úseků básně se vyskytuje oxymóron?

(kompetence dle Katalogu, 1.5: dovede využít informace získané v odborném textu k práci s jinými druhy textů; u části žáků / poučených čtenářů poezie mohla hrát roli i kompetence 1.9: nalezne v textu tropy a figury)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	92,2 %		7,8 %
Obory kategorie M	85,5 %		14,6 %
Obory kategorie L/L0	76,0 %		24,0 %
Celkem	87,1 %		12,9 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) z nekonečně vzdáleného blízka

B) Hlasem toho, po němž se mi stýská

C) vytáčím jako v mdlobách telefonní číslo

D) Nemohu polknout, tesknou mi v krku vyschlo

Úloha se zaměřuje na využití informace z jednoho (odborného) textu pro hodnocení formy/obsahu textu uměleckého. Žáci, kteří se dobře orientují v literární teorii, mohli ke správné odpovědi dojít i bez informace v druhém textu. Nesprávné odpovědi včetně distraktoru „C“, který byl hodnocen jedním bodem, naopak souvisely s neporozuměním odbornému textu nebo s neschopností propojovat informace z více zdrojů při řešení problémů. Distraktory spolehlivě odlišují znalost a neznalost.

Úloha prokazuje poměrně významnou neschopnost pozorného čtení a propojování informací z více zdrojů při řešení poměrně jednoduchého problému u žáků oborů kategorie „L“; na druhé straně může být důkazem, že žáci oborů kategorie „L“ nepřijdou do styku s odborným, literárněvědným textem dostatečně často – jejich porozumění abstraktní definici se jeví signifikantně slabší než u ostatních maturantů. Úloha je korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP, nicméně není příliš relevantní s ohledem na reflexi školní literární výchovy zamýšlené v duchu této studie a jejích výsledků. Nalézat v textu figury na základě významu slov není součástí kritické práce s literárním textem v tvořivé transformaci jeho významu a smyslu; jedná se spíše o *analýzu pro analýzu*.

Otázka: Která z následujících možností nejspíše patří na vynechané místo (*****) v básni? (kompetence dle Katalogu, 1.7 doplní podle smyslu vynechané části textu; zřejmě i 1.5: postihne hlubší /symbolizující/ význam situace konstruované textem, postihne podtext; částečně asi též 1.9: analyzuje zvukovou a grafickou stránku textu a jejich funkci v textu)			
Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	92,2 %		7,8 %
Obory kategorie M	81,3 %		18,7 %
Obory kategorie L/L0	77,4 %		22,6 %
Celkem	84,6 %		15,4 %
Komentář úlohy a výsledků: Nabídka odpovědí a správné řešení: A) já najdu své místo B) hlt a spadne na dno C) třeba bude obsazeno D) mně to okamžitě došlo Úloha se zaměřuje na zjištění schopnosti žáka obsahově analyzovat lyrickou situaci v básni a adekvátně text doplnit (úloha je <u>výbornou literárněvýchovnou úlohou</u> , k níž ale v literárním katalogu Cermatu nenacházíme příslušnou kompetenci). Nesprávné odpovědi souvisely s neporozuměním lyrické situací, situací subjektu básně a celkovému naladění textu; zároveň jsou zde distraktory, které jsou teoreticky možné, ale neodpovídají rytmicky či jazykově (z hlediska textové koheze) originálnímu textu. Žák tedy situaci recipuje a interpretuje na základě analýzy tematických složek (kvalit), jazyka a veršové (strofické) organizace lyrického básnického textu, a to v didakticky korektní, nedělitelné jednotě. Správné je zde také uznání distraktoru „D“ za 1 bod, a to kvůli prostředku/výrazu „okamžitě“, který naznačuje, že se blíží pointa. Tuto možnost nicméně žáci příliš nevybírali (0,02 % odpovědí). Úloha je korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP, a je validní i vzhledem k účelu této studie, prokazuje totiž schopnost hlubokého pochopení a tvořivé transformace uměleckého textu. Úloha prokazuje rozdíly ve čtenářské praxi, ve schopnosti soustředěně přečíst umělecký text a využít vhodné čtenářské postupy k řešení dané úlohy nebo i verbální složky inteligence distribuované mezi žáky v oborech skupin K, M a L/L0.			

Otázka: Která z následujících možností nevystihuje pocity lyrického subjektu vystupujícího v básni? (kompetence dle Katalogu, 1.9: rozezná ... lyrický subjekt, postavy; postihne vztah mezi nimi a způsob, jak jsou textem vytvářeny)			
Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	96,6 %		3,4 %
Obory kategorie M	91,0 %		9,0 %
Obory kategorie L/L0	84,1 %		15,9 %
Celkem	91,6 %		9,4 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) závist

B) obava

C) smutek

D) nejistota

Úloha se zaměřuje na zjištění schopnosti žáka obsahově analyzovat lyrickou situaci v básni a pojmenovat pocity lyrického subjektu). Nesprávné odpovědi souvisely s neporozuměním lyrické situací, situací subjektu básně a celkovému naladění textu. Distraktory jsou voleny tak, že jednoznačně odlišují vcítění se / nevcítění se do pocitů subjektu básně. Není zjevné, za co byl udělen jeden bod ze dvou, které byly uděleny za správnou odpověď (možná za distraktor s označením „D“?)... Úloha je kvůli velké obsahové odlišnosti distraktorů a správného řešení poměrně snadná; obtížnost je zvýšena použitím negace v otázce a také tím, že nejde o triviální poezii. Kompetence zjišťovaná tímto způsobem nicméně nevede k dostatečně tvořivému přístupu při interpretaci. Bylo by vhodné ji nahradit alespoň odpovědí s možností krátké, samostatné výpovědi žáka. Optimálně by odpověď měla být delší a obsahovat zdůvodnění.

Úloha je korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP a je validní i vzhledem k účelu této studie, prokazuje schopnost (existenci strategií) pochopení uměleckého textu. Úloha prokazuje rozdíly ve čtenářské praxi, ve schopnosti soustředěně přečíst umělecký text a využít vhodné čtenářské postupy k řešení dané úlohy nebo i verbální složky inteligence distribuované mezi žáky v oborech skupin K, M a L/L0. U žáků oborů L/L0 lze upozornit na poměrně vysoké množství neúspěšných řešení (na konci testu možná prostě již neměli čas se řádně nad úlohou zamyslet). Bohužel úloha neodpovídá aktuální, tvořivé didaktice literární výchovy, neboť neumožňuje samostatné řešení žákem, třeba jen formou krátké odpovědi, např.: „*vystihni jedním slovem náladu lyrického subjektu básně.*“

Maturita v roce 2014 v didaktickém testu ukázala, že žáci středních škol všeobecně nemají dobře v čase ukotvené základní orientační body vývoje české literatury (úloha 23) a že existují rozdíly ve čtenářských schopnostech a praxi práce s uměleckým textem mezi žáky odborných a všeobecně vzdělávacích oborů středního vzdělání (zejm. úkoly 27 a 28). Doporučením je snížit množství informací literárněhistorické a literárněteoretické povahy předávaných učiteli ve výuce literární výchovy a v souladu s naším úvodem vzdělávací obsah odvíjet od jeho závažnosti.

Samostatnou kapitolou je výběr „literárně či kulturně významných osobností“. Z pohledu autorů studie by se vždy mělo jednat o promyšlený výběr realizovaný samotnými učiteli literární výchovy s jasnou intencí: seznámit žáky s *osobnostmi, jejichž tvorba by měla zůstat živou hodnotou a součástí kolektivní paměti*. Současně je nutné respektovat, že literárněhistorické texty a kánony, které tyto texty prezentují, *nemohou být formulací obecně platné pravdy*, ale konstruktem, který vypovídá mnohé o svém tvůrci. Učitel by se tak měl pokusit oprostit od zkreslujících ideologických schémat a výkladových šablon a měl by v hodinách upnout pozornost k pramenům, tj. k vlastnímu materiálu, vést k jeho četbě současnými očima, a teprve na základě této zkušenosti konstruovat příběh literatury. Ve výuce nemá jít o předávání definitivních soudů, ale o neustálý dialog, v němž neusilujeme o absolutní poznání, ale o nikdy nekončící hledání odpovědí na otázky typu „kdo jsem, kam patřím, kdo jsme, kým jsme byli, kým chceme být a kam směřujeme“.

Maturitní zkoušky ve školním roce 2014/2015

Čistě literární úlohy měly čísla 7, 8, 10, 14, 15 a 16.

7

Úryvek (k otázkám 7–10):

Edgar Allan Poe: Havran (výňatek)

*Vrátil jsem se do pokoje, velmi divě se a boje,
když jsem zaslech trochu silněj nový šramot poblíž mne.*

*„Jistě cos za chumelice padlo mi na okenice;
podívám se ze světnice, co jsi zač, kdo budíš mne –
ztlumím na okamžik srdce, najdu tě, kdo budíš mne; –“
vítr a nic jiného už ne.*

*Vyrazil jsem okenici, když tu s velkou motanicí
vstoupil starodávný havran z dob, jež jsou tak záslužné;
*****, vznešeně jak pán či paní*

usadil se znenadání v póze velmi výhružné

na poprsí Pallady – a v póze velmi výhružné (**zvýraznění pro otázku č. 10, pozn. NÚV**)
si sedl jen a víc už ne.

*Pták v svém ebenovém zjevu ponoukal mne do úsměvu
vážným, přísným chováním, jež bylo velmi vybrané –*

*„Ač ti lysá chochol v chůzi, jistě nejsi havran hrůzy,
jenž se z podsvětního šera v bludné pouti namane –
řekni mi své pravé jméno, plutonovský havrane!“ –
Havran děl: „Už víckrát ne.“*

Otázka:

Který z následujících veršů vyjadřuje, že se lyrický mluvčí pokouší mírnit projevy svého strachu?

(kompetence dle Katalogu, z DT 1.5 postihne hlubší (symbolizující) význam situace konstruované textem, postihne podtext)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		95,4 %	4,6 %
Obory kategorie M		89,1 %	10,9 %
Obory kategorie L/L0		84,9 %	15,1 %
Celkem		90,4 %	9,6 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) Vrátil jsem se do pokoje, velmi divě se a boje

B) Vyrazil jsem okenici, když tu s velkou motanicí

C) ztlumím na okamžik srdce, najdu tě, kdo budíš mne

D) když jsem zaslech trochu silněj nový šramot poblíž mne

Úloha se zaměřuje na zjištění schopnosti žáka obsahově analyzovat lyrickou situaci zachycenou v úryvku. Nesprávné odpovědi souvisely s neporozuměním lyrické situací, situaci subjektu básně. Klíčovým výrazem položené otázky je „mírnit projevy“. Kdo to řádně pochopil, nemůže v úloze chybovat: distraktory jsou voleny tak, že jednoznačně odlišují vcítění se / necítění se do pocitů subjektu básně. Úloha je tedy poměrně snadná a výsledky žáků tomu odpovídají.

Úloha je korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP a je validní i vzhledem k účelu této studie, prokazuje schopnost (existenci strategií) pochopení uměleckého textu. Úloha prokazuje ne zcela nevýznamné rozdíly, ať již ve čtenářské praxi, nebo ve schopnosti soustředěně přečíst umělecký text a využít vhodné čtenářské postupy k řešení dané úlohy, mezi žáky oborů kategorie K, M a L/L0. Bohužel úloha neodpovídá aktuální, tvořivé didaktice literární výchovy, neboť neotevívá žádnou možnost pro tvořivé řešení.

8

Otázka: Která z následujících možností patří na vynechané místo (*****) ve výchozím textu? (kompetence dle Katalogu, 1.5 postihne hlubší (symbolizující) význam situace konstruované textem a 1.9 analyzuje zvukovou a grafickou stránku textu a jejich funkci v textu)			
Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		97,4 %	2,6 %
Obory kategorie M		92,9 %	7,1 %
Obory kategorie L/L0		89,8 %	10,2 %
Celkem		93,1 %	6,9 %
<p>Komentář úlohy a výsledků: Nabídka odpovědí a správné řešení: A) jeho stín, jímž uhrane B) k ránu odtud vykradne C) bez poklony, bez váhání D) abych skryl své polekání</p> <p>Jedná se o velice snadnou úlohu zjišťující schopnost porozumění básnickému textu, přičemž správnému řešení napomáhá také schopnost orientovat se v rýmovém schématu básně. Distraktory jsou formulovány odpovídajícím způsobem: spolehlivě odlišují (ne)porozumění básnickému textu.</p> <p>Úloha prokázala určitý rozdíl v praxi čtení básnického textu, resp. určitý rozdíl ve schopnosti formálně a obsahově analyzovat básnický text mezi žáky oborů kategorie K a oborů odborného vzdělání.</p> <p>Úloha je korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP.</p>			

10

Otázka: Ke které z následujících bohyní odkazuje úsek zvýrazněný ve výchozím textu? (kompetence dle Katalogu, 1.5: dovede při práci s různými druhy textů využít poznatky z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu)			
Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		57,1 %	42,9 %
Obory kategorie M		45,2 %	54,8 %
Obory kategorie L/L0		43,4 %	56,6 %
Celkem		48,7 %	51,3 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správné řešení:

A) k bohyni lásky Afrodité

B) k bohyni moudrosti Athéně

C) k bohyni věčného mládí Hébé

D) k bohyni ochraňující manželství Héře

Úloha se zaměřuje na zjištění schopnosti využít zkušenosti a znalosti ze školního učení při čtení básnického textu. Nutno podotknout, že v tomto místě nejde o znalost klíčovou pro lepší porozumění textu – socha Athény je zde postavena jako ozdoba samotným tvůrcem; byla-li by to socha jiné bohyně, na lyrickém sdělení básně by se tím nezměnilo vůbec nic. Nejde tedy o úlohu spornou: jedná se o vzdělávací obsah středoškolského kurikula a distraktory jsou správné, ale jedná se o úlohu málo relevantní vzhledem nejen k našemu tázání, ale i ke vzdělávacímu obsahu vymezenému RVP oborů středního vzdělání.

Výsledky žáků jsou mezi maturitními obory kategorií L/LO a M srovnatelné; významně lepší výsledek zaznamenali žáci oborů K. Neznalost skloňování jmen řeckých bohů ale není významná literárněvýchovná dovednost, a to ani v konkrétním kontextu této úlohy.

14

Úryvek (k otázkám 14–16):

„Pane ministře,“ řekl Humphrey, „obviňujete ty nesprávné.“

Jak to myslí? nechápal jsem.

„Pokud vím,“ pokračoval, „tak to byl jeden z vašich kolegů, kdo informoval Brusel o vašem plánu nakoupit hromadně britské textové editory – proto taky narychlo vydali tu směrnici.“

*Takže takhle to je? Opět zrazen? A kolegou z kabinetu! Zatracený Basil Corbett! Když začnu myslet na Basila Corbetta, hned mi ***** Iškariotský případá sympatičtější. **Basile Corbette, udav se těmi třiceti stříbrnými!***

(J. Lynn, A. Jay; Jistě, pane ministře, II. část, upraveno; **zvýrazněno** pro otázku č. 14, pozn. NÚV)

Otázka:

Který z následujících typů promluv se uplatňuje v úseku zvýrazněném ve výchozím textu? (kompetence dle Katalogu, 1.9 rozezná typy promluv: přímá řeč, nepřímá řeč, polopřímá řeč, neznačená přímá řeč)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		34,2 %	65,8 %
Obory kategorie M		33,8 %	66,2 %
Obory kategorie L/LO		32,1 %	67,9 %
Celkem		33,6 %	66,4 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správně řešení:

A) přímá řeč

B) nepřímá řeč

C) polopřímá řeč

D) neznačená přímá řeč

Úloha se zaměřuje na zjištění znalosti kategorizovat promluvy v beletrii. Tedy spíše formální aspekt reflexe uměleckého textu, který ne zcela zásadně ovlivňuje porozumění textu a jeho sdělení: jedná-li se o přímou řeč označenou nebo neoznačenou není ani v tomto úryvku nijak významné, jedná se spíše o hru autora se čtenářem, ale nijak komplikovanou. Úloha je

nesporná, jedná se o základní literárněvýchovnou znalost; a distraktory odlišují znalost a neznalost. Nicméně se nejedná o příliš relevantní zjištění vzhledem k tázání se této studie – jakým způsobem jsou žáci schopni tvůrčím způsobem interpretovat a posuzovat umělecký text.

Co do výsledků úlohy, zarazí, že tento vzdělávací obsah náležející spíše do základního vzdělávání nezvládá poměrně významné množství žáků bez ohledu na kategorii oboru.

15

Otázka: Která z následujících možností označuje vypravěče výchozího textu? (kompetence dle Katalogu, 1.9: rozezná autora, vypravěče / lyrický subjekt, postavy; postihne vztah mezi nimi a způsob, jak jsou textem vytvářeny)			
Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		90,0 %	10,0 %
Obory kategorie M		79,0 %	21,0 %
Obory kategorie L/L0		69,5 %	30,5 %
Celkem		80,9 %	19,1 %
<p>Komentář úlohy a výsledků: Nabídka odpovědí a správně řešení: A) Humphrey B) J. Lynn a A. Jay C) vypravěč přímo se účastní děje D) vypravěč stojící mimo pásmo postav</p> <p>Úloha se zaměřuje na zjištění schopnosti žáka odlišit subjektivitu vypravěče v netriviální současné próze. Úloha víc než cokoliv jiného prozrazuje, že politická satira nachází své čtenáře (zde spíše diváky televizního <i>sitcomu</i>) více mezi žáky všeobecně vzdělávacích než odborných oborů vzdělání. Jinými slovy za výsledky jinak korektní úlohy se pravděpodobně skrývá opravdový kulturní rozhled žáka; ruku v ruce se schopností analyzovat text literárně teoretickými kategoriemi.</p> <p>Znalost aktuální kvalitní politické satiry a satiry vůbec má sociální i politický rozměr. Proto je zjištění této úlohy významné a lze doporučit, aby se s ním nadále pracovalo. Také proto, že se pohybujeme (v souladu s RVP) na samé hranici umělecké literatury: a právě literární výchova ve středním vzdělávání má vést žáky k tomu, aby poznali a pochopili, jak literatura nabývá takové (aktuální sociální, politické) povahy a proč. Tj. jaký dosah taková tvorba může mít, zda má takové umění povahu iluze: kdy je ještě uměním a kdy jím přestává být.</p>			

16

Otázka: Napište jméno biblické postavy z Nového zákona, které patří na vynechané místo (*****) ve výchozím textu:? (kompetence dle Katalogu, 1.9: dovede při práci s různými druhy textů využít poznatky z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu)			
Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	63,4 %		36,6 %

Obory kategorie M	40,0 %	0,1 %	59,9 %
Obory kategorie L/L0	38,9 %		61,1 %
Celkem	47,1 %	Méně než 0,2 %	52,8 %

Komentář úlohy a výsledků:

Úloha se zaměřuje na znalost základního kulturního kánonu Evropy, tedy na Nový zákon. Symbolika postavy zrádce Jidáše je velmi významná pro celé dějiny literatury a jeho aluze jsou četné také v lidové tvorbě. Pro porozumění literárním textům naší, euroamerické kulturní proveniencí je tato znalost základní. V tomto smyslu je úloha korektní s ohledem na kompetenci katalogu, která je zjišťována, i na vzdělávací obsah daný RVP. Ukazuje se, že znalost kulturního kódu Evropy není zřejmě dostatečně upevňována v oborech odborného vzdělávání; výsledky byly neuspokojivé mezi žáky těchto oborů, ačkoliv kodéři hodnotili za alespoň jeden bod i odpověď „zrádce“ nebo podobnou, tedy takovou, která svědčí o porozumění smyslu úryvku.

Úloha vzbudila svého času velké diskuse i mezi laickou veřejností. Pro autory této studie je ale právě takováto úloha validní: indikuje totiž, že aluze, kulturní odkazy mezi texty, zejména texty velmi významnými pro samotnou euroamerickou kulturu, mohou také utvářet překážky porozumění a nečekané sociální bariéry.

Maturita v roce 2015 v didaktickém testu ukázala, že žáci středních škol zvládají základní literárně vědnou terminologii i při jednodušších analýzách textu obstojným způsobem. Ukázalo se také, že se výsledky mezi segmenty vzdělávací soustavy liší v takových úlohách, které se týkají *kvalitního kulturního mainstreamu* – rozšířený televizní sitcom zaměřený na politickou satiru a jeho specifický jazyk plný kulturních a společenských narážek na aktuální dění není zcela srovnatelně recipován mezi žáky gymnázií a středních odborných škol. Doporučením se jeví obdobně jako v analýze výsledků maturitní zkoušky 2014 snížit množství informací literárně historické a literárně teoretické povahy předávaných učiteli ve výuce literární výchovy a prioritizovat výuku: zohlednit podstatné pro utváření euroamerického kulturního kódu. To může přispět nejen k přivádění žáků středních škol k aktuálnímu a náročnějšímu čtivu, ale také, jak uvedeno výše, přispět k snižování zbytečných překážek v porozumění ve společnosti a zvyšování sociální soudržnosti.

Maturitní zkoušky ve školním roce 2015/2016

Čistě literární úlohy měly čísla 3.1, 3.2, 4, 9, 25, 26, 27 a 28.

3.1 a 3.2

(Pozn.: obě úlohy ukazují na schopnost doplnit text podle kontextu konkrétním názvem žánru a jeho představitele. Zřejmě ověřují kompetenci 1.9 katalogu požadavků, „prokáže základní přehled o vývoji české a světové literatury“)

Výchozí text pro otázky 3.1; 3.2 a 4 (a další, zde neanalyzované; pravopisné chyby jsou v původním zadání jako východisko jazykových úloh, pozn. NÚV)

*(1) ***** je žánr drobné epiky, v němž zvířata, někdy i věci vystupují jako alegorické obrazy lidských vlastností a jednají jako lidé. Alegorie pomáhá názorněji vyjádřit autorovu kritiku negativních lidských vlastností, mezilidských i společenských vztahů. Jsou to příběhy didaktické, většinou totiž končí závěrečným mravním ponaučením. Tento žánr má své kořeny ve starověku, za jeho otce je považován*

(2) O tomto antickém autorovi toho dosud mnoho nevíme. Pravděpodobně se narodil v zajetí jako otrok. Podle některých záznamů v mládí vážně onemocněl, z jiných pramenů se dozvídáme, že byl od narození mrzák. O jeho propuštění z otroctví koluje mnoho historek. V jedné z nejznámějších se praví, že díky své chytrosti pomohl svému pánovi vyhrát sázku. Za odměnu od něj získal vytouženou svobodu. Poté hodně cestoval, příliš si však volnosti neužil. Podle pověsti byl křivě obviněn ze svatokrádeže a odsouzen k smrti – údajně byl shozen ze skály do propasti.

(3) Zásluhou kusích informací o tomto neobyčejném člověku nabyl jeho životopis bájných rozměrů. Není proto divu, že se na tuto osobnost nezapomělo a že jeho příběh lákal ke zfilmování. Na sklonku 60. let minulého století natočil bulharský režisér Rangel Valčanov velkofilm, jehož ústředním hrdinou je právě tento mýty opředený autor. Film zobrazuje otrocka, který touží po svobodě a hlásá, že krutovládcům je třeba se směle postavit. Za své přesvědčení je ochoten položit i život. Tehdejší mocipáni se však kvůli tématu snímku rozzlobili a okamžitě podnikli příslušné kroky. Film proto ještě před premiérou zkončil v trezoru, diváci ho tedy měli možnost zhlédnout až po pádu železné opony.

(4) Pro mnoho literárních vědců zůstává otázka, zda tento legendární Řek skutečně žil, stále otevřená. Nikdo však zatím jeho existenci nevyvrátil, a tak se s jeho jménem stále setkáváme, a to zdaleka nejen v učebnicích.

(Vzhledem k povaze jedné z úloh není zdroj výchozího textu uveden.)

Otázka 3,1:

Napište jednoslovné pojmenování žánru, které patří na první vynechané místo (*****) ve výchozím textu:

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		93,8 %	6,2 %
Obory kategorie M		78,7 %	21,3 %
Obory kategorie L/L0		66,9 %	33,1 %
Celkem		81,7 %	18,3 %

Otázka 3,2:

Napište jméno autora, které patří na druhé vynechané místo (.....) ve výchozím textu:

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		67,1 %	32,9 %
Obory kategorie M		39,3 %	60,7 %
Obory kategorie L/L0		33,3 %	66,7 %
Celkem		47,3 %	52,7 %

Komentář úloh a výsledků:

Úloha 3.1 se zaměřuje na znalost základního názvosloví literárních žánrů (*bajka*), resp. propojení uvedené definice a vynechaného názvu žánru. Úloha 3.2 na znalost významných představitelů autorů žánrů (*Ezop* pro bajku). Úlohy se jeví jako jednoduché, protože ověřují vzdělávací obsah (učivo) základního vzdělávání. Jsou to úlohy korektní s ohledem na vzdělávací obsah stanovený RVP i ke katalogu požadavků. Ukazují (překvapivě) poměrně velké rozdíly ve znalosti základů literární *genologie* mezi žáky středoškolských odborných, resp. všeobecně vzdělávacích oborů.

Ačkoliv se nejedná o tvořivou úlohu, na něž se v analýze zaměřujeme zejména, ukazuje rozporný výsledek pravděpodobně na potřebu zaměřit pozornost na *revizi* základního kánonu znalostí a dovedností pro didaktický test stanoveného CZVV; a zejména přizpůsobit jeho šíři potřebám mladých lidí před nástupem na trh práce a do plného společenského života (je-li záměrem LV utváření účinných žákovských *instrumentů* (dovedností pro život), jak to definuje úvod studie).

Otázka: Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je pravdivé (A), či nikoli (N): (kompetence dle Katalogu, 1.5 dovede při práci s různými druhy textů využít poznatků z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu)			
Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	79,3 %	20,1 %	0,6 %
Obory kategorie M	59,0 %	37,5 %	3,5 %
Obory kategorie L/L0	49,0 %	44,9 %	6,1 %
Celkem	64,0 %	33,0 %	3,0 %
Komentář úlohy a výsledků: Žáci zaškrtovali „A“ (ano); „N“ (ne): 4.1 Ve výchozím textu je definován termín z oblasti literární teorie. (A) 4.2 Ve výchozím textu je mimo jiné zmíněn příklad totalitních praktik. (A) 4.3 Ve výchozím textu se vyskytují pouze doložená literárněhistorická fakta. (N) 4.4 Ve výchozím textu se zpochybňuje umělecká kvalita životopisného filmu. (N) 2 body byly uděleny za 4 správné odpovědi, 1 bod za 2 a 3 správné odpovědi. Úloha, která se vztahuje k textu encyklopedického hesla (zřejmě ze zdroje Wikipedia), vyžaduje od žáků znalost dějin literatury a jejich souvislostí s vývojem společnosti ve dvacátém století, konkrétně s životem v tzv. reálném socialismu. Je to úloha hraniční, co se týče zaměření naší studie, neboť možnost 4.2 není řešitelná bez znalostí neliterárního kontextu. Její výběr obhajujeme a analýzu sem zařazujeme zejména z přesvědčení, že soudobé dějiny jako kontext literárního a kulturně společenského vývoje je třeba žákům neustále připomínat. Úloha je korektní z pohledu RVP i katalogu požadavků. Je relevantní vzhledem k zaměření studie. Výsledky žáků ukazují významné rozdíly mezi aplikací znalostí o nedávných dějinách (v literárním kontextu) při čtení populárně naučného textu mezi žáky gymnázií a dalších středoškolských oborů, zejména kategorie L a L0; a to přes relativní snadnost zadání.			

9

Otázka: Přiřadte ke každé z následujících charakteristik (9.1–9.4) příslušného spisovatele (A–F): (kompetence dle Katalogu, 1.8 prokáže základní přehled o vývoji české a světové literatury)					
Úspěšnost řešení	4 body	3 body	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	43,5 %	26,1 %	18,0 %	8,9 %	3,5 %
Obory kategorie M	14,2 %	21,3 %	25,1 %	24,6 %	14,8 %
Obory kategorie L/L0	10,4 %	14,5 %	22,1 %	30,0 %	23,0 %
Celkem	23,0 %	21,9 %	22,3 %	20,4 %	12,4 %
Komentář úlohy a výsledků: Žáci přiřazovali 4 jména autorů (ze 6 na výběr) ke čtyřem slovníkovým heslům. Ukázka správného řešení:					

A/ Émile Zola

Je tvůrcem románového cyklu a význačným představitelem naturalismu. Ve svých dílech se zabýval vlivem prostředí a dědičnosti na utváření charakteru. Tématem jednoho z jeho nejproslulejších románů je rozklad osobnosti člověka závislého na alkoholu.

Tato úloha je typickou ukázkou testování literární výchovy. Nicméně díky výběru skutečně zásadních autorů má jistou poměrně významnou vypovídací úlohu a je pro tuto studii relevantní a validní. Je zároveň korektní, má totiž oporu jak v RVP pro střední vzdělávání s maturitou, tak v katalogu požadavků.

Výsledky žáků ukazují, že na gymnáziích je přehledovým kurzům z dějin literatury (výkladu o textech a o autorech) věnována větší péče než ve středním odborném vzdělávání. Nicméně opakujeme, že (ne)přiřazení např. Dostojevského k heslu: *Základem jeho románů je hluboký psychologický pohled do nitra postav, proto je považován za zakladatele moderní psychologické prózy. Jedním z vrcholů jeho díla je román, v němž hlavní hrdina zavraždí starou lichvářku, ale za svůj čin necítí vinu. Teprve láska jeho milé ho dovede k pokání nesvědčí o kvalitě/nekvalitě literární výchovy ve škole.*

25

Úryvek (k otázkám 25–28):

František Halas: Zpěv úzkosti (zkráceno)

(1)

Kolikrát verši můj

kolikrát klopýtal's

v bolesti lásce žalu mém

soukromém

kolikrát verši můj

kolikrát tancoval's

(2)

Ted' krokem zbrojným

verši můj

pochoduj

(3)

Pěšáckým rytmem zněte slova

úzkostí šikovaná

Té úzkosti dvanácté

(4)

Zvoní zvoní zrady zvon zrady zvon

Čí ruce ho rozhoupaly

Francie sladká hrdý Albion

a my jsme je milovali

(5)

Ty Francie sladká Francie

kde je tvá čapka Mariano

slunečný štít tvůj prasklý je

a hanbou čpí tvé ano

(6)

Je noc a v krytech zákopů

tep krve země zní

za tebe světe za tu Evropu

stydí se voják poslední

(ze sbírky Torzo naděje, 1938)

Otázka:

Ve které z následujících možností se vyskytuje motiv výzvy?

(kompetence dle Katalogu, 1.5 postihne hlubší (symbolizující) význam situace konstruované textem, postihne podtext)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		81,6 %	18,4 %
Obory kategorie M		56,3 %	43,7 %
Obory kategorie L/L0		47,4 %	52,6 %
Celkem		63,0 %	37,0 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správně řešení:

A) kolikrát verši můj / kolikrát tancoval's

B) Je noc a v krytech zákopů / tep krve země zní

C) Pěšáckým rytmem zněte slova / úzkostí šikovaná

D) slunečný štít tvůj prasklý je / a hanbou čpí tvé ano

Úloha se zaměřuje na obsahové posouzení a vysouzení netriviální skutečnosti z úryvku básnického textu autora, jehož vyjadřování je samo o sobě vzdáleno řadě žáků. František Halas ale patří k nejpreciznějším mistrům slova. Proto je volba textu a samotná konstrukce úlohy velmi zajímavá a výsledek je důležitý pro naši studii. Ukazuje se totiž, že na některých typech škol velmi postrádáme jakoukoliv práci s literárním textem lyrické poezie. Gros náročnosti a kvality úlohy totiž spočívá v tom, že odpověď není zjevná z nabídky možností, ale řešitel musí odpověď vysoudit, vynalézt v celém relevantním úseku básně: *Ted' krokem zbrojným/ verši můj/pochoduj// Pěšáckým rytmem zněte slova/ úzkostí šikovaná...*

Úloha je nesporná, odpovídá požadavkům RVP i obsahu katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky.

Její výsledky mohou vést k otázce, zda se významná část žáků středních odborných škol kategorie L a LO vůbec setká s takovými úlohami a problémy. Přitom právě obdobná zadání mohou žáky přivést i ke čtení *lyrické poezie* jako žánru a *media* blízkého malbě a hudbě více než ostatním psaným žánrům.

26

Otázka:

Ke které z následujících historických událostí odkazuje výchozí text, zejména jeho čtvrtá sloka?

(kompetence dle Katalogu, 1.5 dovede při práci s různými druhy textů využít poznatků z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu)

Úspěšnost řešení	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K		66,8 %	33,2 %
Obory kategorie M		43,4 %	56,6 %
Obory kategorie L/LO		39,0 %	61,0 %
Celkem		50,3 %	49,7 %

Komentář úlohy a výsledků:

Nabídka odpovědí a správně řešení:

A) přijetí versailleské smlouvy

B) podpis mnichovské dohody

C) odmítnutí Marshallova plánu

D) vyhlášení Benešových dekretů

Úloha se zaměřuje na historický kontext literárního díla, distraktory jsou vzhledem k obecně známým skutečnostem týkajícím se českých dějin, a konkrétně roku 1938 a okolnostem „Mnichova“ formulovány správně: spolehlivě odlišují znalost a neznalost. Jediné, co snad může ospravedlnit žakovskou neznalost v tomto kontextu je básnickova poetizující hříčka, kdy „mnichovské zrádce“ označuje epitety: *Francie sladká hrdý Albion*. Nicméně podle soudu autorů studie nelze ospravedlnit tímto způsobem třetinu chybných odpovědí gymnazistů a více než polovinu nesprávných odpovědí žáků středních odborných škol.

Podobně jako u položky z maturitního testu z roku 2014 týkající se též dějin dvacátého století zobrazených jako literární motiv lze uzavřít, že kontext zvolený autory úlohy je legitimní vzhledem k charakteru díla a jeho obsahu. Úloha je tedy korektní vzhledem ke katalogu požadavků i RVP. Výsledky žáků nejsou uspokojivé. Žáci nejsou vedeni k myšlení v souvislostech. Je dáno izolovaností jednotlivých předmětů. Výsledky vedou opakovaně k otázce, do jaké míry se školní výuka věnuje „přehledu o knihách a autorech“, a do jaké míry žádoucí práci s opravdu významnými a podstatnými uměleckými texty zásadního charakteru s *živou hodnotou*, které je žádoucí uchovat jako součást kolektivní paměti.

27 a 28

Otázka 27:

Které z následujících tvrzení odpovídá výchozímu textu?

A) Ve čtvrté, páté a šesté sloce se vyskytuje rým střídavý.

B) Ve čtvrté, páté a šesté sloce se vyskytuje rým obkročný.

C) Ve čtvrté a šesté sloce se vyskytuje rým obkročný, v páté sloce je rým střídavý.

D) Ve čtvrté a šesté sloce se vyskytuje rým střídavý, v páté sloce je rým obkročný.

Otázka 28:

Vypište z výchozího textu jeden verš, v němž se vyskytuje epizeuxis:

Správné řešení bylo opsat některý verš s rétorickou figurou opakování nějakých výrazů.

(kompetence dle Katalogu, 1.9 určí typ rýmového schématu a jeho pojmenování: sdružený, střídavý, obkročný, přerývaný; resp. nalezne v textu tropy a figury: ... epizeuxis...)

Úspěšnost řešení	1 bod (rým)	0 bodů (rým)	1 bod (epizeuxis)	0 bodů (epizeuxis)
Obory kategorie K	88,0 %	12,0 %	54,8 %	45,2 %
Obory kategorie M	71,4 %	28,6 %	25,7 %	74,3 %
Obory kategorie L/L0	57,0 %	43,0 %	16,4 %	83,6 %
Celkem	73,9 %	26,1 %	33,5 %	66,5 %

Komentář úlohy a výsledků:

S ohledem na předchozí výklad a analýzy je zjevné, že výsledky těchto úloh nejsou relevantní pro naši práci a ukazují jen signifikantně a symptomatically na fakt, že testové literární úlohy bývají vzhledem k požadavku jedinečnosti správné odpovědi zaměřeny na čistě formalistní posuzování textu bez jakékoliv návaznosti na jeho smysl nebo podstatu sdělení. Žák si zkrátka otázku, proč je v kontextu smyslu a sdělení textu užit ten či onen jazykový výraz, nepoloží. Palčivější je pak otázka, zda si takové otázky položí během výuky, když ta jej má ve své významné části připravit právě na maturitní testy?

Příloha 2: Propojování informací a jejich interpretace v RVP ZV a kurikulech vybraných zemí

Vysuzování a hodnocení – integrace a interpretace textu								
Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.								
Propojit informace v textu a interpretovat jej:								
Žáci:								
<ul style="list-style-type: none"> • propojí informace v rámci textu • interpretují text v celku i v částech 								
ČR, 478	Finsko, 536	Ontario, 524	Polsko, 500	Sasko, 497	Anglie, 494	Slovensko, 477	Lucembursko, 472	Rakousko, 470
Žák uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla Žák formuluje ústně i písemně dojmy ze své	Žák: - posuzuje texty jako strukturní a promyšlené celky. - rozezná autorovy postoje a jejich zdůvodnění. - analyzuje text a kriticky ho interpretuje - prací s aktivním a kritickým čtením a	1. Pochopení významu čteného textu Prokázání pochopení obsahu 1.3 určovat důležité myšlenky a doplňující podrobnosti v jednoduchém i složitém textu (např. vybrat podrobnosti	II. Analýza a interpretace textů. U žáka se zlepšuje přesnost analýzy a interpretace textů; získává nové dovednosti, díky nimž je jeho čtení zralejší a samostatnější; poznává nové literární druhy a	5. vzdělávací oblast - Cesty a bloudění (Wege und Irrwege) Vyjádřit vztah ke zvolené postavě současné knihy pro mladé (Diskuse; jak se mladí rozhodují, jaké řeší konflikty, vztah ke světu zkušenosti žáka Postava mezi ostatními) - jak postava jedná,	Žák: - je schopen interpretovat události vzhledem k sociálnímu, historickému a kulturnímu kontextu. - chápe, proč autor představuje myšlenky a témata zvoleným způsobem, aby měly patřičný účinek na čtenáře.	Vzdělávací a výkonový standard 2. Pochopit text podle implicitních informací. (napr.: 2.2 Žiak dokáže samostatne na základe explicitných, ale aj implicitných informácií: - charakterizovať správanie postav,	2. práce s věcnými texty (literaturou faktu) - formulování tématu textu Standard Žák/žákyně - umí text podle hlavních aspektů (Hauptgesichtspunkten) dělit a každý díl vyjádřit	Vzdělávací standard O textech a mediích uvažovat, reflektovat je Dovednosti: - interpretovat literární texty

<p>četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo Žák porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování</p>	<p>poslechem si zlepší interpretační a kritické čtení. - dokáže charakterizovat postavy na základě jejich jednání a vztahů.</p>	<p>z příběhu a s jejich pomocí vytvořit profil postavy; používat grafické pomůcky na kategorizaci myšlenek v článku). Nápověda učitele: „Jaká je hlavní myšlenka? Jaké podrobnosti tuto myšlenku doplňují? Jsou jednotlivé myšlenky seřazeny v pořadí významu nebo podle nějakého</p>	<p>konvence; využívá naučené pojmy při uvažování o literatuře a hodnotách; čte texty, které odpovídají jeho věku – z oblasti populární literatury i literatury pro mládež; postupně začíná poznávat důležitá klasická díla polské i světové literatury. 1. Čtení a poslech. Žák: 3) uspořádává informace</p>	<p>charakteristika postavy</p>	<p>- umí pracovat s texty podle účelu: instrukce, informace, popis, vysvětlení, analýza, hodnocení, diskuse, polemika, přesvědčování.</p>	<p>- hodnotit ich konanie, - určit ich vzájomný vzťah;) 1.2 žiak vie: - vyvodit záver na základe zistených súvislostí medzi informáciami v texte; - porovnať dve a viac informácií; - analyzovať príčiny; - vyvodit čiastkové témy. 1.3+2.1 žiak vie veku primerane vyhľadať explicitne i implicitne vyjadrené informácie v texte a na</p>	<p>jednou větou nebo souslovím a tak sestavit osnovu - při porozumění věcným textům používá textovou analýzu a klade při čtení textu historické a společenské otázky. - rozumí minulým i přítomným epickým, lyrickým a dramatickým textům přizpůsobeným věku a ročníku a zhodnotí jejich účinek (např.: ...</p>	
--	---	---	--	--------------------------------	---	--	---	--

		<p>jiného organizačních o plánu?“</p> <p>Vyvozování závěrů 1.4</p> <p>vyvozovat a vysvětlovat závěry z jednoduchého i složitého textu a doložit své vysvětlení myšlenkami uvedenými v textu nebo v něm naznačenými (např. uvést seznam slov použitých na popis postavy v povídce a vyvodit z těchto slov závěr o</p>	<p>v závislosti na jejich funkci v rámci sdělení;</p> <p>4) rozlišuje informace o faktech od názorů;</p> <p>5) pozná rozdíl mezi fikcí a lží;</p> <p>6) pozná výpovědi emocionální i persvazivní (přesvědčovací) povahy;</p> <p>7) pozná záměr výpovědi (potvrzení, nesouhlas, negaci, provokaci);</p> <p>8) u výpovědi si všímá případných projevů</p>			<p>základe nich analyzovať text:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vie vyhľadať kľúčové slová v texte; - vie sa orientovať v postavách. <p>1.4+2.2 žiak dokáže samostatne na základe explicitných, ale aj implicitných informácií:</p> <ul style="list-style-type: none"> - charakterizovať a správanie postáv, - hodnotiť ich konanie, - určiť ich vzájomný vzťah; <p>1.5+2.2 žiak vie opísať prostredie, v ktorom sa</p>	<p>umí vztáhnout informace o autorovi a době vzniku, potažmo epochy vzniku díla a zahrnout tyto vztahy do výkladu díla)</p> <ul style="list-style-type: none"> - zkoumá a interpretuje epické, lyrické a dramatické texty (povídka, novela román, milostnou lyriku, sonet, starší i soudobé dramatické formy), pochopení jejich obsahu, 	
--	--	---	---	--	--	--	--	--

		<p>postavě; zamyslet se, zda rytmus básně ovlivnil jejich výklad tématu básně). Nápověda učitele: „Odlišují se výrazněji některá slova použitá na popis postavy od zbytku? Byla tato slova důvodem, abyste začali pochybovat o názoru, který jste si na tuto postavu vytvořili? Proč?“ „Jaké závěry můžeme učinit</p>	<p>agrese a manipulace; 9) pozná polemickou výpověď, uvádí teze, argumenty a závěry; 11) čerpá doplňující informace z poznámek pod čarou. 3. Jazyková gramotnost. Žák: 1) rozumí pojmu styl, pozná styl hovorový, administrativní, umělecký i odborný; 2) pozná mnohoznačné výrazy a rozumí jejich</p>			<p>príbeh odohráva.</p>	<p>vztahy mezi postavami</p>	
--	--	---	---	--	--	-------------------------	------------------------------	--

		<p>z použití tohoto konkrétního obrazu v básni?“</p> <p>Rozšíření chápání textu</p> <p>1.5 rozšiřovat si chápání jednoduchého i složitějšího textu hledáním souvislostí mezi myšlenkami uvedenými v textu a osobními znalostmi, zkušenostmi a postřehy; jinými texty; a světem kolem nich (např. předvádění scénky, jak</p>	<p>smyslu v textu;</p> <p>4) pozná specifické kulturní a jazykové rysy svého regionu;</p> <p>II. Analýza a interpretace textů.</p> <p>Žák zná literární texty a jiná kulturní díla prezentovaná učitelem.</p> <p>1. Úvodní seznámení.</p> <p>Žák:</p> <p>1) popisuje pocity, které v něm vyvolává dílo;</p> <p>2) poznává problematiku u díla.</p> <p>2. Analýza.</p> <p>Žák:</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>by oni sami vyřešili dilema konkrétní postavy; popsat, jaký postoj by mohla mít postava z historického románu k nějakému dnešnímu problému; určit, zda informace v novinovém článku podporují jejich předchozí znalosti získané při řešení nebo z osobní zkušenosti, nebo jsou s nimi v rozporu).</p>	<p>1) uvádí nejdůležitější části výpovědi v pořadí, v jakém se vyskytují v textu; 2) popisuje charakteristiku jedné postavy; 3) rozlišuje vyprávění v první i třetí osobě a umí popsat jejich funkci v daném díle; 4) uvádí funkce stylistických prostředků použitých v díle – z oblasti slovní zásoby (neologismů</p>					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

		<p>Nápověda učitele: „Máte vlastní zkušenosti, které vám pomohly pochopit události popsané v tomto textu?“ „Jaké kulturní rozdíly jsou příčinou toho, že zkušenosti této postavy jsou jiné než zkušenosti vaše?“ „Jak vaše hodnoty nebo přesvědčení ovlivnily váš postoj k této postavě?“</p>	<p>, archaismů, deminutiv, augmentativ, metafor), skladby (opakování, řečnických otázek, vět a větných ekvivalentů různého typu), fonetiky (rýmu, rytmu, zvukomalebných slov); 5) popisuje funkce kompozičních prvků díla (název, podtitul, motto, apostrofa, pointa, vrchol);</p>					
--	--	---	---	--	--	--	--	--

		<p>Analyzování textu 1.6 analyzovat text z hlediska informací, myšlenek, problematiky či témat, o nichž pojednává, zkoumat, jak různé aspekty textu přispívají k prezentaci či rozvíjení těchto prvků (např. stanovit, zda opakování zvuků, slov či frází v básni posiluje její téma; stanovit, jak by se mohl příběh</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>změnit, kdyby jej vyprávěla některá jiná postava z příběhu; stanovit, jak by mohla změna interpunkce ovlivnit informaci obsaženou v reklamě).</p> <p>Nápověda učitele: „Jak byste uvedli téma této povídky? Jaké aspekty povídky vás přivedly k tomuto chápaní?“ „S kterými dopisy čtenářů v dnešních novinách nejvíce</p>						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

		nesouhlasíte ? Proč?“ Porozumění mediálním textům: demonstrov at porozumění různým mediálním textům						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Příloha 3: Souhrn námětů na úpravy vzdělávacího obsahu RVP ZV z dostupných zdrojů. Podkladový materiál v rámci řešení úkolu inovací RVP PV a RVP ZV (2013)

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

K tématu inovace ČJL v RVP ZV, se vztahují náměty, které vyplývají především z publikací a analýz NÚV a ČŠI (příručky Gramotnosti ve vzdělávání, srovnávací analýzy ke čtenářské a matematické gramotnosti, analýzy výsledků českých žáků v mezinárodních šetřeních rozvoje funkční gramotnosti), souhrnu podkladů pro revize, který byl vypracován NÚV v roce 2011, z vyjádření oslovených kateder ČJL vysokých škol vzdělávajících učitele, vyjádření odborníků jednotlivců při různých příležitostech (semináře, expertní posudky apod.), článků a studií v odborných časopisech (Pedagogika).

Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace RVP ZV by měla být zvýrazněna souvislost jazyka a myšlení, neboť výchozí základna myšlenkových operací prostřednictvím mateřského jazyka se vytváří právě v období školní docházky. Opomenuta je estetická stránka, která by měla dominovat v literární výchově. Z podnětů vyplývá požadavek na revizi souladu cílového zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a očekávaných výstupů vzdělávacího oboru ČJL. Při koordinovaném postupu ke konsenzuálním východiskům pro inovace kurikula ČJL neopomenout významné vědecké práce na téma kvality vzdělávání a vzdělávání učitelů.

Spíše dílčí požadavky na doplnění RVP ZV se týkaly většího propojení tematických celků („složek“) vzdělávacího oboru, výraznější fixace správných řečových dovedností pro komunikaci a posílení orientace žáků v jazykovědných příručkách. Jako komplexní a dlouhodobý vzdělávací cíl v oblasti jazykové komunikace by měla být zahrnuta čtenářská gramotnost. O konkrétní podobě takového zahrnutí více v následující části textu.

Zařazení čtenářské gramotnosti do kurikula má oporu v Záměru MŠMT pro rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti v základním vzdělávání, který doporučuje koordinovaný postup při úpravách kurikula, aby vzdělávání směřovalo skutečně ke zlepšování funkčních gramotností žáků. Je třeba, aby byla společně vymezena, přijata a respektována východiska pro chápání literární výchovy i pro jejich propojení s dalšími oblastmi vzdělávání. Odborníci doporučují, aby obecně vymezené gramotnosti byly základem pro integraci vzdělávacího obsahu kurikula.

Pojetí výuky jazyka a literatury jako nástroje vyváženého rozvíjení osobnosti žáka

Čtenářská gramotnost: zvážit, zda má její rozvíjení dostatečnou oporu v ČJL v RVP ZV

Konsenzuálně přijaté pojetí by následně mělo být začleněno do kurikula, další metodické podpory a učebnic.

Prozkoumat dobře vývojová stadia rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a zajistit na základě zjištění podporu učitelům na nižším stupni základního vzdělávání.

Referenční rámce mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA) operacionalizují čtenářskou gramotnost do podrobných, měřitelných kategorií a indikátorů, zatímco v RVP ZV je rozvíjení ČG predikováno pouze v očekávaném výstupu ČJL 5-3-01 a 5-3_03²⁷. Uvažuje-li ČR o soustavné a promyšlené podpoře čtenářské gramotnosti občanů ve školním vzdělávání, bude potřeba upravit také kurikulum. Některé požadované segmenty čtenářské gramotnosti nejsou v kurikulu vůbec obsaženy (čtenářské postoje a jednání, metakognice čtenáře, vysuzování a posuzování v textu nevyjádřených informací, tzv. *inference*). Jiné jsou obsaženy jen potenciálně. Další pak jinde v RVP ZV (práce s nelineárním textem je v Matematice a jejích aplikacích, elektronické čtení a získání, promyšlení a posouzení spolehlivosti informací v Informačních a komunikačních technologiích, posouzení vlastního čtenářského záměru žáka a identifikace, posouzení autorského záměru, porovnání čteného s vlastní životní zkušeností a s dřívější čtenářskou zkušeností žáka, které jsou přítomny v ČJL pouze implicitně).

V roce 2010 a 2011 byl NÚV (dříve VÚP v Praze) pověřen zpracováním podkladů pro revizi RVP ZV. Pro revizi vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura byla sestavena odborná skupina zahrnující odborníky z VŠ připravujících učitele, z asociací pedagogů a z praxe. Mezi hlavní požadavky této skupiny patřila úprava terminologie a její sladění s jazykovědnou terminologií užívanou v odborné literatuře. Mezi doporučené úpravy patřily např.: pojem postoj mluvčího/komunikační funkce/komunikační záměr; žánr/útvár/slohový/jazykový projev; hláska/písmeno aj. *Úpravy terminologie*

Odborníky oslovenými NÚV v roce 2010–2011 a 2014 byly doporučeny k úpravám²⁸ následující očekávané výstupy prvního období prvního stupně: ČJL 3-1-03; ČJL 3-2-02; ČJL 3-2-03; ČJL 3-2-06; ČJL 3-2-07; ČJL 3-2-08; ČJL 3-3-01; ČJL 3-3-03. *Očekávané výstupy ČJL v RVP doporučené k revizi nebo úpravám*

K revizi a následné úpravě byly dále doporučeny tyto očekávané výstupy druhého období prvního stupně: ČJL 5-1-02; ČJL 5-1-09; ČJL 5-2-03; ČJL 5-2-05; ČJL 5-2-07; ČJL 5-2-08; ČJL 5-2-09.

K revizi a následné úpravě byly doporučeny též následující očekávané výstupy druhého stupně: ČJL 9-1-03; ČJL 9-3-02; ČJL 9-3-04; ČJL 9-3-05; ČJL 9-3-07; ČJL 9-3-08.

²⁷ „vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je; rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů.“

²⁸ většinou z důvodu terminologických nepřesností nebo věcných chyb; některé z důvodu nesrozumitelnosti.

Dále skupina doporučila přesunout pravopis v koncovkách adjektiv na druhý stupeň. Zásadním doporučením je doplnit do všech období vzdělávací obsah čtenářské gramotnosti respektující teorii (viz výše) a zřetelněji v očekávaných výstupech formulovat to, co vyplývá z charakteristiky předmětu ve všech třech jeho složkách a z postavení vzdělávacího oboru v kurikulu, tedy potřebu funkční integrace složek výuky jazyka a literatury a v rámci mezipředmětových vztahů ve výuce:

- literární složku pojmout jako rozvoj schopnosti estetického vnímání textů;
- *komunikační a slohovou složku* jako rozvoj jak celostní, tak i detailních dovedností vnímání a produkce komunikátů v souladu se záměrem, komunikační situací a kontextem;
- *jazykovou složku* jako složku vedoucí ke gramatické adekvátnosti tvořených komunikátů.

Zjistit a posoudit dostatečnost času, který se věnuje výuce ČJL v základním vzdělávání a jeho proporční využití učiteli. *Rozsah výuky ČJL ve školách a v kurikulu*

Vytvořit a koordinovat činnost dlouhodobě spolupracující skupiny pracovišť, která se obsahem i pojetím výuky ČJL zabývají nebo ji budou svou činností ovlivňovat. Při koordinovaném postupu ke konsenzuálním východiskům pro inovace kurikula ČJL neopomenout významné vědecké práce na téma kvality vzdělávání a vzdělávání učitelů. *Koordinace odborníků*

Podněty a doporučení

1. Zhodnotit, zda je pojetí očekávaných výstupů vzdělávacího oboru ČJL v souladu s cíli základního vzdělávání a s cílovým zaměřením vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace RVP ZV
2. Zajistit, aby mělo rozvíjení čtenářské gramotnosti dostatečnou oporu v očekávaných výstupech a učivu ČJL v RVP ZV a v dalších vzdělávacích oborech
3. Terminologii a formulace jednotlivých očekávaných výstupů uvést do souladu s odbornou terminologií oboru jazykovědy a literární vědy a se zásadou didaktické přiměřenosti
4. Vytvořit dlouhodobě spolupracující skupinu pracovišť, která se obsahem i pojetím výuky ČJL zabývají nebo ji budou svou činností ovlivňovat; při úpravách kurikula neopomenout nejvýznamnější vědecké práce na téma kvality vzdělávání a zajištění kvality a přenosu vědeckých poznatků do škol
5. Zjistit a posoudit dostatečnost času, který se věnuje výuce ČJL v základním vzdělávání a jeho proporční využití učiteli

Příloha 4 Motivace aneb Jak na poezii v literární výchově

(rukopis V. Jindráčka)

Motivace k četbě, o níž hovoří například V. Nezkusil (2004, s. 29), začíná v literární výchově už tehdy, když si sami jako vyučující ujasňujeme, **v čem vlastně spočívá podstata umělecké literatury a jak tuto podstatu zprostředkujeme žákům v komunikaci s literárním dílem.** Především je důležité si uvědomit, že text a jeho autor nás určitým způsobem **oslovují**, a chceme-li s nimi navázat dialog, musíme toto oslovení zaslechnout a posléze na něj také nějak zareagovat. Odtud didaktika literární výchovy (Kusá, Hausenblas, Nezkusil) vyvozuje několik zásadních otázek:

*Je nezbytnou úlohou vyučujícího, aby vždy, v každém případě aktivizoval žáky pouze zadáváním příslušných otázek, na něž je nutné najít pokaždé adekvátní odpověď?
A nehrozí pak až příliš časté nahrazování „hlasu“ literárního textu hlasem vyučujícího?
A jak tedy podpořit ochotu čtenářů, aby se nechali básnickým textem oslovit, resp. aby zaslechli oslovení samotného textu, na nějž určitým způsobem zareagují?*

V hledání odpovědí na podobné otázky obrací didaktikové pozornost směrem k samotnému uměleckému textu, resp. k tomu, co z něj (třeba jen na první pohled) *vystupuje* a co na sebe dokáže „přitáhnout“ pozornost čtenáře (Nezkusil, 1993–1994, s. 17). Základem je předpoklad, že samotný text je schopen vzbuzovat otázky už jenom tím, že se k němu čtenář opakovaně vrátí a že se jej třeba pokusí znovu číst tak, aby mohl sledovat, „co text dělá“ (Jedličková, 2010, s. 10) a jaký účinek mají jeho vlastnosti, kvality či podněty na čtenáře a jeho vnímání. Otázku

„Jaký se zdá být text na první pohled?“

(předběžný názor o textu, domněnku o povaze celku přečteného díla)

je pak možné později ověřit návratem k prvkům, které při prvním čtení unikly pozornosti, nebo k těm, kterých si čtenář sice všiml, ale jimž se v průběhu četby výrazněji nevěnoval. Pohled na ně buď potvrdí, anebo vyvrátí čtenářův první názor na smysl textu nebo ho upřesní a obohatí o další postřehy.

Erbenova *Kytice* nabízí mnoho příležitostí, jak spontánní zájem o její četbu ve škole efektivně započít. Už v okamžiku, kdy se žák **poprvé setká s textem určité balady** (nebo s celým souborem básní), jej mohou upoutat určité výrazné znaky: **titul knihy, tituly jednotlivých básní, celkový rozsah textu, jeho rozmanité grafické uspořádání, délka veršů, rozsah strof a jejich členění a další nápadné zvláštnosti (případně využití různých grafických znaků i typu písma – například v rozličných knižních vydáních *Kytice*), ilustrace, formát knihy, podoba vazby** atd. Z didaktického hlediska je důležité nezanedbávat tyto první čtenářské okamžiky a „nepřecházet“ je bez povšimnutí. Mohou totiž poskytnout mnoho inspirativních příležitostí k tomu, jak čtenářskou zkušenost žáků rozvíjet už od prvního momentu jejich setkání s textem, případně od prvního zběžného prolistování knížky – to může dětského čtenáře o něčem přesvědčovat, může mu dávat leccos tušit a vyjevit třeba i něco podstatného.

V prvních krocích, které vedou k četbě Erbenovy *Kytice*, dokáže čtenáři mnohé napovědět i vcelku běžná (často neuvědomovaná) složka literárního díla: **titul a jeho poetika.** Již svým názvem a podtitulem, evokujícím „pověsti národní“, i převážně jednoslovnými nadpisy jednotlivých básní z významňuje Erbenovo dílo svůj „prostor“. Ohraničuje jej jako svět nadpřirozených bytostí (Polednice, Vodník), magických časů (Štědrý den), tajemné přírody (Vrba, Lilie), ale také lidských střetů (Dceřina kletba), tajuplných příběhů (Záhořovo lože) a záhadných věcí obdařených mimořádnou mocí (Zlatý kolovrat). Za povšimnutí pak stojí rovněž to, kolik je v nadpisech ukryto konotací spjatých s *postupnou relativizací* výchozích záměrů,

ne-li přímo s jejich konečným popřením: svatební košile předznamenávající radostnou, životní událost jsou nakonec zahozeny „na hrobě za plotem“; poklad slibující osobní obohacení je ve výsledku jen tragickou životní zkouškou; běloučský holoubek svou písní upomíná provinilou ženu a předznamenává její blízkou smrt. Již v rovině rámcové tematizace textů a prvotního významového nasměrování získáváme tedy důležité informace o základním rozpětí sledovaného baladického světa – světa, který rámuje specifické časy, prostor a postavy, jejichž jednání často podléhá prudkým vášním, emocím, instinktům nebo nevysvětlitelným předtuchám. Domníváme se, že v literární výchově ve škole lze tyto prvotní impulsy k interpretaci díla podporovat vcelku běžnou, na první pohled takřka samozřejmou aktivitou – **cíleným (třeba i opakovaným) předčítáním díla učitelem**, který se soustředí na prvky textu, jež mohou čtenáře upoutat, a který takto nechává *promlouvat* zejména samotný text. Jedná se o důležitou činnost.

Učitel totiž přichystá první krok, který umožní vytvořit podmínky k nastavení důležitých čtenářských příležitostí (příležitostí k četbě), jež mohou začít využívat sami žáci v dalších detailnějších vstupech do básnického textu. Už tím, že učitel upozorní na zvláštní povahu nadpisů Erbenova cyklu, už tím, že v **úvodu hodiny zarecituje a zdůrazní některé části textu**, vytváří podmínky k nastolení otevřených otázek:

*„Je na titulu / na podtitulech / na sloce / na verších něco zvláštního?
Co tě nad nimi napadá?
Co tě na nich upoutalo?
Co tě zaujalo?“*

Odtud se rozbíhají cesty k **prvotním dojmům** a k vyjádření intuitivních, ještě nezdůvodněných závěrů o literárním díle, k nimž se lze v **podrobnějším, několikerém čtení opakovaně vracet a které lze takto potvrzovat či přehodnocovat**. Cesty k prvotním čtenářským představám o celku Erbenova baladického díla mohou tedy naplňovat a doprovázet otázky vyrůstající z úvahy o prostoru *Kytice*, v němž se stýkají a potýkají různé světy: světy živých i mrtvých (Svatební košile), lidí a démonických sil (Vodník, Polednice), nejrozumnější protiklady vyplývající z podvojnosti života, lásky a mateřství (Vrba) nebo z koloběhu zrození a smrti (Štědrý den). Z hlediska prvotních impulsů k interpretaci Erbenova cyklu pak mají své opodstatnění i části, které mohou vcelku snadno upoutat pozornost čtenářů a nad nimiž se lze „pozastavit“ i v hodině literatury. Může jít například o **pasáže tvořené či dotvářené efektní zvukovou výstavbou**

(Poklad: „Není zvuk to zvonka jemný“, „co den znějí zvonka zvuky“; Polednice: „Polednice blíž se plíží, / blíž – a již je vzápětí“; Vodník: „Vyvalily se vlny zdola, / roztáhly se v širá kola; / a na topole podle skal / zelený mužík zatleskal“),

dále také o konkrétní výběr slov, jejichž hlásky již na první poslech vytvářejí **nápadnou, rytmem nesenou zvukomalebnou linii verše**

(Zlatý kolovrat: „Okolo lesa pole lán, / hoj jede, jede z lesa pán“; Vrba: „Sedí babka při ohnisku, / měří vodu z misky v misku,“),

může se jednat i o části textu s **osobitými motivy a výrazovými prostředky** (častá citoslovce: „cincin! slyšíš, jak to cinká?“; „A třesk, třesk! huhu! to hučí“). Jde vždy o pasáže, které na sebe v celku Erbenova díla tak či onak upozorňují. Úvodní recitace tak může v hodině literatury podpořit vstupní otázku či situaci:

*„Čím nás tyto verše upoutaly?
Jaký z nich máme dojem?
Co nám říkají?
Oč asi dále půjde?“*

Zdá se, že v tomto okamžiku není nutné upadnout do rozpaků, pokud se jako čtenáři domníváme, že náš první „komentář k textu“ není přesný, výstižný, přiléhavý. Není rozhodně chybou, pokud sdělíme svůj první dojem z textu třeba jen několika slovy: „Báseň se mi zdá nesrozumitelná“; „Text zní zajímavě“; „Připomíná mi něco známého“, „Zdá se mi, jako bych ji už někde slyšel“ atd. Všimněme si, že v této chvíli začíná klást otázky samotný text a odtud vyplývají i zajímavé příležitosti k prvotním úvahám nad textem:

„Proč báseň působí nesrozumitelně?“;

„Proč si s ní nevíme rady?“;

„Proč zní zajímavě?“;

„Proč nám něco připomíná?“.

V hodině literární výchovy lze tyto příležitosti stimulovat vhodným komentářem a otázkami, například:

„Znovu se na text podívejte.

Co vás napadá?

Napadá vás nějaká otázka?“

V popředí pozornosti se nyní vsutku ocitají zvláštnosti Erbenova díla. Je efektivní, pokud žáci konfrontují svá čtenářská očekávání s těmi dojmy, které získají až poté, co **poprvé přečtou básnický text**. Hausenblas (2010, s. 54) proto doporučuje nechat první čtenářský zážitek – alespoň na okamžik – v klidu a v tichosti doznívat. Součástí četby literárního díla by se tak měla stát **chvíle klidu**, během níž je vhodné nechat zážitek v každém z čtenářů usadit, aby ještě po chvíli měli možnost zachytit to, co v nich během prvního čtení vyvolalo určitý dojem, pocit či myšlenku.

První dojmy a představy o díle jsou přirozeně podmíněny *způsobem*, jakým se recipient seznámí s celkem básnického textu: **tichým čtením, vlastní hlasitou recitací, pouhým poslechem nahrávky nebo recitace jiného vnímatele, kombinací tichého čtení a poslechu** atd. Již několikrát jsme v této souvislosti připomenuli pravidlo, na něž upozornil Z. Kožmín (1997, s. 152): seznamovat se s básní také prostřednictvím recitace. Proto se domníváme, že v komunikaci s baladickými čísly Erbenovy *Kytice* je efektivní dát takové hlasité recitaci náležitý prostor. Nabízí totiž žákům příležitost, aby si už od počátku dokázali uvědomovat, v čem spočívají originální zvukové kvality textu Erbenova díla. A na tomto základě lze postoupit i k detailnějšímu sledování zvukové výstavby básnického textu v dalším, opakovaném čtení. Do popředí zde mohou vystupovat i rozličné části textu, pokud záměrně obměňujeme způsob přednesu v **opakované recitaci**:

„Přečtěme si báseň ještě jednou. Tentokrát velice pomalu; velmi nahlas; potichu; šeptem atd.“

Na konkrétním textovém materiálu takto doložíme, že o básnickém textu může mnohé vypovídat už způsob jeho hlasového ztvárnění: do popředí zde vystupuje práce s barvou hlasu, s dynamikou, intonací, artikulací a bezmála také s pauzou a tichem, které je rovněž svébytnou kvalitou zvukové komunikace a může mít výrazný dramatický potenciál (Valenta, 2008, s. 192).

Příloha 5. Kriticky na Orwella

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Jsi: kluk – holka (zakroužkuj)

Třída:

Město (Kde se nachází vaše škola?):

Před čtením:

1. Existují různá psaná i nepsaná pravidla, normy a zákony. Mezi nejznámější patří asi **Desatero Božích přikázání**. Dokázal/a bys vyjmenovat, která přikázání zde patří? (Pokud si sám/sama nevíš rady, můžeš spolupracovat se spolužákem/spolužačkou v lavici.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Jaká **jiná** pravidla, normy nebo zákony ještě znáš? Odkud ses o nich dozvěděl/a?

.....

.....

.....

.....

.....

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

George Orwell

Farma zvířat

Prasata se nyní přiznala, že se během uplynulých tří měsíců naučila ze starého slabikáře, který kdysi náležel dětem pane Jonese a který objevila na smetišti, číst a psát. Napoleon poslal pro hrnce s černou a bílou barvou a zavedl shromážděné k vratům s pěti závorami, jež oddělovala farmu od hlavní cesty. Pak Kuliš, který psal nejlépe, vzal mezi své dva paznehty štětec, zamazal nápis PANSKÁ FARMA a na jeho místo napsal FARMA ZVÍŘAT. Tak se ode dneška měl statek jmenovat. Potom se vrátili na dvůr. Kuliš s Napoleonem nechali přinést žebřík a opřeli jej o vrata stodoly. Vysvětlili zvířatům, že se jim po třech měsících intenzivního studia podařilo soustředit zásady animalismu do sedmi příkázání, která nyní napíšou na zeď. Tato příkázání jsou nezměnitelné zákony, jimiž se na farmě musí zvířata vždy řídit. S jistými potížemi (pro prase to není nic snadného) se Kuliš vyšplhal po žebříku a pustil se do práce, zatímco Pištík o pár příček níže držel plechovku s barvou. Příkázání psali na dehtovou zeď velkými bílými písmeny, která se dala přečíst ze vzdálenosti třiceti metrů, a zněla takto:

SEDM PŘÍKÁZÁNÍ

1. Každý, kdo chodí po dvou nohách, je nepřítel.
2. Každý, kdo chodí po čtyřech nohách nebo má křídla, je přítel.
3. Žádné zvíře nebude chodit oblečené.
4. Žádné zvíře nebude spát v posteli.
5. Žádné zvíře nebude pít alkohol.
6. Žádné zvíře nezabije jiné zvíře.
7. Všechna zvířata jsou si rovna.

Nápis byl velmi úhledný, a až na to, že píť napsal Kuliš –pýt–, a jedno –s– bylo vzhůru nohama, nebyla v něm jediná chyba. Kuliš pak příkázání přečetl všem nahlas. Zvířata přikyvovala v naprostém souhlasu a některá chytřejší se jim začala ihned učit nazpaměť.

„A nyní soudruzi,“ volal Kuliš, odhazuje štětec, „vzhůru na senoseč! Učiňme otázkou cti mít sklizeno dříve, než míval Jones a jeho lidé.“

V tom okamžiku začaly krávy, které vypadaly už nějakou dobu podivně, hlasitě bučet. Dvacet čtyři hodin je nikdo nepodojil a vemena jim téměř praskala. Po krátkém přemýšlení poslala prasata pro kýble a úspěšně krávy podojila – jejich kopyta na to byla jako stvořená. Před zvířaty se objevilo pět kýblů plných pěnivého hustého mléka a všichni si je se zájmem prohlíželi.

„Co se stane se vším tím mlékem?“ zeptal se někdo.

„Jones nám ho občas přidával do kaše,“ podotkla jedna slepice.

„Nestarejte se o mléko, soudruzi,“ vykřikl Napoleon a postavil se před kýble. „Něco s ním provedeme, ale senoseč je přednější. Soudruh Kuliš vás povede a já přijdu za chvíli. Vpřed soudruzi, seno čeká.“

A tak se zvířata vyhmula na louku, aby začala se sklízni, a když se večer vrátila, všimla si, že mléko zmizelo.

ORWELL, George. *Farma zvířat*. 2. vydání. Praha: nakladatelství Práce, 1991. str. 14 – 16. Dostupné online z: <http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna/Farma-zvirat.pdf>

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Nyní na chvíli četbu přerušte a pokuste se odpovědět na otázky.

1. Jak na tebe ukázka působí? Připomíná ti něco? Pokud ano, co?

.....
.....
.....

2. *Proti komu* se zvířata vzbouřila a z jakého důvodu? Co tomu asi předcházelo?

.....
.....
.....
.....
.....

3. **Které** zvíře (zvířecí druh) velelo ostatním zvířatům na farmě? **Proč** myslíš, že to byl právě ono?

.....
.....
.....

4. Zamlouvalo se zvířatům sedmero přikázání, které jim představil Kuliš?

.....

5. Připomíná ti toto sedmero přikázání něco jiného? Pokud ano, co a čím?

.....
.....
.....

6. **Kam** si myslíš, že zmizelo kravské mléko? Jak se bude děj vyvíjet dále?

.....
.....

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

.....
.....
7. Napadly tě při čtení ještě nějaké další otázky, na které bys chtěl/a znát odpověď?

.....
.....
.....
Tajemství, kam mizí mléko, se brzy vysvětlilo. Každý den se přidávalo do krmení pro prasata. Právě dozrávala raná jablka a tráva v zahradě byla plná padavčat. Zvířata pokládala za samozřejmé, že si je spravedlivě rozdělí mezi sebe, ale jednoho dne přišel rozkaz, že všechna budou sebrána a odeslána na komandaturu, kde budou k dispozici prasatům. Některá zvířata reptala, ale nic tím nezměnila. Všechna prasata s tím souhlasila, dokonce i Kuliš a Napoleon. Pištík byl pověřen, aby věc vysvětlil ostatním.

„Soudruzi,“ zvolal, „jistě si všichni uvědomujete, že my prasata to neděláme ze sobectví, či že to snad znamená nějaké privilegium. Mnoho z nás ve skutečnosti jablka ani mléko nesnáší. Já osobně je nesnáším. Jíme je jen proto, abychom si zachovali zdraví. Jablka, soudruzi, a to je dokázáno vědecky, obsahují látky naprosto potřebné pro vývoj prasete. My prasata pracujeme duševně. Celé zařízení této farmy závisí na nás. Ve dne v noci se staráme o vaše blaho. My ta jablka jíme a mléko pijeme pro „vás“! Víte, co by se stalo, kdybychom my, prasata, nebyla schopná dostát svým povinnostem? Jones by přišel zpátky! Ano – Jones by se vrátil! A soudruzi,“ ječel Pištík téměř plačky a poskakoval sem a tam mrskaje ocáskem, „jistě nikdo nechcete, aby se Jones vrátil!“

ORWELL, George. *Farma zvířat*. 2. vydání. Praha: nakladatelství Práce, 1991. str. 20 – 21. Dostupné online z: <http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna/Farma-zvirat.pdf>

Po čtení:

1. Co si myslíš o chování prasat?

.....
.....
.....

2. Jak se asi postaví ostatní zvířata k tomu, jak se prasata zachovala, po projevu Pištíka? Čím by mohl text pokračovat?

.....
.....
.....

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

.....
.....
.....

3. Myslíš si, že bylo **porušeno** některé z oněch sedmi přikázání, která byla na začátku ukázky zvířaty ustanovena? Pokud ano, které a jak? Pokud ne, proč si to myslíš?

.....
.....
.....

4. Připomíná ti příběh něco z tvého života, nebo něco, co znáš? Co?

.....
.....
.....

5. Na co mohl George Orwell ve svém díle narážet? Co se tím asi snaží čtenáři říct?

.....
.....
.....

6. Objevuje se v díle nějaké **varování**? Před čím nebo kým?

.....
.....
.....

Farma zvířat – George Orwell

komentář k pracovnímu listu

Lenka Paučková

Před samotnou ukázkou z knihy Farma zvířat se nacházejí dvě evokační otázky zaměřené na pravidla, normy a zákony, na to, zda žáci nějaké z nich znají a jestli si dokáží vybavit alespoň některá z příkázání desatera. Tyto otázky jsme vybírali z toho důvodu, že jsme chtěli, aby si dospívající žáci uvědomili, že je v životě obklopuje velké množství různých pravidel, kterými se musí řídit. Některé z nich byly vytvořeny tak, aby hájily naše potřeby, zájmy a práva, jiné naopak aby hájily práva ostatních, tak abychom si vzájemně neubližovali a nezpůsobovali si nepříjemnosti. Jinými slovy, aby nebyla omezena svoboda někoho z nás. Někdy jsou však tyto normy nastaveny tak, aby umožňovaly větší prospěch pro jednu ze zúčastněných stran a právě na takové bychom si v životě měli dávat pozor.

Následuje samotný text první části ukázky, za něž jsme umístili otázky zaměřující se na emoce vyvolané četbou, porozumění textu a předvídání dalšího děje. Připadalo nám podstatné zjistit, jak žáci daný text pochopili a zda dokáží vytušit následující dění. Aby byli schopni na otázky adekvátně odpovědět, musí si utřídit vědomosti, které nabyli už v dřívější době, zamyslet se nad jejich souvislostmi s daným textem, vyhodnotit chování uvedených hrdinů a pokusit se podle toho vydedukovat, co se bude v nadcházejícím úseku dít.

Po druhé části ukázky mají žáci možnost přehodnotit své původní domněnky na základě nových okolností. Otázky je nabádají k tomu, aby zaujali určitý postoj k chování zmíněných postav a k tomu, zda byla dodržena původně stanovená pravidla. Zároveň mohou vyjádřit svůj názor ohledně varování obsaženého v textu. Cílem tedy bylo, aby si dospívající žáci uvědomili, že ne vše musí být takové, jaké se to na první pohled zdálo (nikoliv pouze v literatuře, ale také v běžném životě). Různými prostředky se tak snažíme mladým čtenářům dopomoci k proniknutí do smyslu zvolené ukázky.



NÁRODNÍ ÚSTAV
PRO VZDĚLÁVÁNÍ
Weilova1271/6
102 00 Praha 10
www.nuv.cz