

Pojetí výuky literární výchovy na 1. stupni ZŠ

Barbora Šiková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Barbora Šiková**
Osobní číslo: **H19868**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Pojetí výuky literární výchovy na 1. stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o literární výchově na 1. stupni základní školy.

Vymezení teoretických východisek týkajících se pojetí výuky literární výchovy s ohledem na možnosti podpory čtenářské gramotnosti žáků na 1. stupni základní školy.

Příprava metodologie výzkumné části, stanovení výzkumného problému, výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

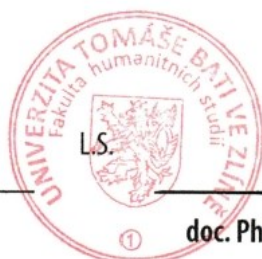
- Freebody, P. (2007). *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future*. Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=aer>
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Univerzita Karlova.
- Jindráček, V. (2018). Literární výchova v období kurikulární reformy: Rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvality výuky a její výzkum. *Paidagogos*, 2018(1-2), 42–80. <https://paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4>
- Komberec, F. (2022). Naratologie jako výzva pro literární výchovu. *Didaktické studie*, 14(1), 33–48. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2022/10/DidStu.1_22kn.bl_.TISK_.pdf
- Koubek, P. (2019). *Literární výchova a literární komunikace*. Národní ústav pro vzdělávání.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 10.4.2024

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na literární výchovu a podobu její výuky na prvním stupni základní školy. Cílem diplomové práce je popsat přístup učitelů k této výuce. Teoretická část práce se zabývá terminologickým vymezením literární výchovy a představením východisek o možných přístupech a metodách práce ve výuce literární výchovy. Praktická část práce se zabývá kvalitativním výzkumem a následně jeho závěry. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných interview s prvostupňovými učiteli základních škol. Výzkumná zjištění ukazují, jak učitelé k výuce přistupují, jak naplňují princip komplexnosti, jak výuka probíhá a jaký význam literární výchově učitelé přikládají. V závěru práce jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření včetně uvedení limitů výzkumu.

Klíčová slova: didaktika literární výchovy, literární výchova, princip komplexnosti, čtenářská gramotnost, přístupy k výuce literární výchovy, role učitele, metody v literární výchově

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the literary education and the form of its teaching in primary education. The aim of diploma thesis is to describe the teacher's approach to this teaching. The theoretical part of the thesis deals with the terminological definition of the literary education and the presentation of the starting points about possible approaches and methods of work in the teaching of the literary education. The practical part of the thesis deals with the qualitative research and its conclusions. The research investigation was realized by semi-structured interviews with teachers in primary education. The research findings show how the teachers approach teaching, how they fulfil the principle of complexity, how teaching takes place and what importance teachers attach to literary education. The thesis is concluded with a summary of the research findings including the limitations of the research.

Keywords: didactics of literary education, literary education, principle of complexity, reading literacy, approaches to teaching literary education, teacher's role, methods in literary education

Úvodem bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborné vedení práce, projevenou podporu v průběhu zpracování práce, ochotu, vstřícnost a cenné rady, které mi pomáhaly diplomovou práci dokončit. Dále bych chtěla poděkovat všem prvostupňovým učitelům základních škol, kteří byli ochotni zapojit se do výzkumného šetření a poskytnout mi odpovědi na stanovené otázky.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala rodině a příteli za podporu během mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	12
2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	16
2.1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	18
2.1.1 Revize RVP ZV v oblasti literární výchovy	22
2.2 TRANSFORMACE LITERÁRNÍ VÝCHOVY V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
2.2.1 Výzvy oborové didaktiky literární výchovy	24
3 VÝZVY LITERÁRNÍ VÝCHOVY V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	26
3.1 KONCEPCE VÝUKY LITERÁRNÍ VÝCHOVY	30
3.2 PŘÍSTUPY K VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY	32
3.3 METODY PŘI PRÁCI S ŽÁKY V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ.....	34
3.3.1 Metody práce s textem	34
3.3.2 Metody práce s poezií	35
3.3.3 Metody tvůrčího psaní.....	36
3.3.4 Metody tvořivé dramatiky	37
3.3.5 Tvořivá interpretace	38
3.3.6 Metody práce s ilustrací	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	41
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	42
4.3.1 Základní informace o participantech.....	42
4.4 METODA SBĚRU DAT	44
4.5 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	45
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	45
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	46
5.1 TVOŘIVÝ PŘÍSTUP K HODINÁM	48
5.2 PREFERENCE PROSTŘEDKŮ V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ.....	53
5.3 FORMOVÁNÍ ČTENÁŘŮ	60
5.4 ROZDÍLNÉ PŘÍSTUPY K HODNOCENÍ	67
5.5 (NE)PROLÍNÁNÍ SLOŽEK VÝCHOV	73
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	78

7	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	80
	ZÁVĚR	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	89
	SEZNAM OBRÁZKŮ	90
	SEZNAM TABULEK.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Literární výchova hraje v životě žáků velmi podstatnou roli, protože se v ní učí číst a hlavně porozumět tomu, co čtou. V dnešní době však literární výchova ztrácí svůj význam v životě žáků, jelikož jsou obklopeni velkým množstvím digitálních technologií. Nelehkou úlohu pak mají samotní učitelé, kteří by měli žáky pomocí literární výchovy motivovat k další četbě a utváření si vztahu ke čtení. Proto je zde velmi podstatné, jak je výuka literární výchovy pojímána a zdali se učitelé snaží žáky v této výuce zaujmout tak, aby u nich vztah ke čtení skutečně podporovali. V souvislosti s tím je i cílem naší diplomové práce popsat přístup učitelů k výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy. Téma práce považujeme za přínosné především z hlediska toho, že prvostupňoví učitelé mohou v této práci získat přehled o možných změnách, které ve svém přístupu k této výuce mohou učinit, aby u žáků rozvíjeli čtenářskou gramotnost, zároveň práce poskytuje přehled metod, které mohou učitelé ve výuce využívat, aby podporovali vztah žáků ke čtení, literární výchova byla pro žáky zajímavá a tím vnímali literaturu jako potřebnou součást svého života.

Cílem teoretické části je shrnout pojetí výuky literární výchovy v rámci kurikulárního dokumentu a představit teoretická východiska sloužící jako výzvy pro učitele, kterými mohou podporovat žáky v zájmu o tuto oblast. Teoretickou část jsme rozdělili do celkem tří hlavních kapitol. V první kapitole se zaměříme na vymezení teoretických východisek primárního vzdělávání. Stručně zde popíšeme transformaci primárního vzdělávání, dále se budeme zabývat jeho pojetím, obsahem a cíli. Ve druhé kapitole se zaměříme již na samotnou literární výchovu a její vymezení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V úvodu kapitoly se nejprve budeme věnovat teoretickému vymezení literatury a literární výchovy. Následně se již podrobně zaměříme na vymezení literární výchovy v kurikulárním dokumentu, též zmíníme transformaci, kterou si literární výchova prošla stejně, jako primární vzdělávání. Ke konci kapitoly nastíníme pohled na výzvy oborové didaktiky této výchovy. V poslední kapitole popíšeme přístupy k této výuce, ale též možné metody, které mohou učitelé v hodinách využít pro tvořivou práci žáků.

V praktické části práce představíme kvalitativní výzkum, který jsme realizovali prostřednictvím polostrukturovaných interview s učiteli vyučující literární výchovu ve čtvrtém a pátém ročníku prvního stupně základní školy. Dále představíme zvolenou metodologii výzkumu, výsledky výzkumného šetření, jeho interpretaci, shrnutí výsledků výzkumu, diskusi, v rámci které zmíníme i doporučení pro praxi a limity, se kterými jsme se při výzkumu setkali.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

V první kapitole teoretické části práce se nejdříve zaměříme na vývoj, pojetí, obsah a cíle primárního vzdělávání v České republice tak, abychom mohli následně lépe porozumět samotnému procesu výuky literární výchovy v primárním vzdělávání.

Dříve, než se začneme věnovat podobě primárního vzdělávání, vymezíme si jeho terminologii. Spilková (2022) jej považuje „za ontogeneticky významný a didakticky specifický stupeň v systému celoživotního učení člověka“ (s. 158), v němž dochází k procesu osvojování základů pro toto učení, gramotnosti a získání elementárních dovedností. Žáci zde rozvíjí své jazykové dovednosti, které jsou důležitým faktorem pro vyšší stupeň vzdělávání, též dochází k rozvoji jejich osobnosti (Spilková, 2022). Také Stará a Wildová (2020) považují primární vzdělávání za jeden z důležitých pilířů vzdělávacího systému, jelikož jeho kvalita je podstatná právě pro úspěšnost, již zmíněného, celoživotního učení žáků. Podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání (ISCED, 2012) chápeme primární vzdělávání na úrovni ISCED 1 – Primary Education, jež zahrnuje žáky ve věku od 5 (6) do 10 (12) let, v České republice (dále jen ČR) se jedná o 1. stupeň základní školy (Spilková, 2022).

Samotná koncepce primárního vzdělávání si však za posledních třicet let prošla značnými transformacemi, na které měly vliv zejména společenské a politické změny po roce 1989 (Spilková, 2022). Proto, abychom se mohli zmínit o pojetí, obsahu a cílech primárního vzdělávání tak, jak jej známe dnes, je potřebné vymežit si i hlavní směry této transformace, které se primárního vzdělávání dotkly.

Spilková (2005, 2022) považuje za východisko pro koncepci proměn vzdělávání analýzu vývoje vzdělávací politiky, současně i hlavních trendů vývoje edukačních soustav ve všech vyspělých zemích a posudku situace vzdělávání v každé zemi včetně českého vzdělávání. Pro vývoj primárního vzdělávání v ČR byl podstatný vznik Národního programu rozvoje vzdělávání, neboli Bílá kniha, která přinesla nutnost změny paradigmatu vzdělávání týkající se mimo jiné zásadních změn v pojetí výuky. Zároveň koncipovala vznik Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, v němž již došlo ke konkretizaci požadavků státu na podobu vzdělávání. Na konkretizaci primárního vzdělávání se podílely také Strategie 2020 a Strategie 2030+. Strategie 2030+ představuje dva cíle pro rozvoj českého vzdělávání, jimiž jsou: zacílit vzdělávání větší měrou na rozvoj kompetencí, které budou žáci potřebovat v občanském, profesním i osobním životě a na snížení rozdílů mezi vzdělávacími výsledky žáků.

Za hlavní proměny primárního vzdělávání můžeme považovat zdokonalení přechodu mezi primárním a sekundárním stupněm, což by mělo za efekt snížení množství žáků, kteří museli na druhém stupni základní školy ročník opakovat. Ovšem zásadní pro transformaci primárního vzdělávání v ČR byla idea humanizace vzdělávání, která měla nejvýraznější vliv na pojetí a cíle primárního vzdělávání a jejímž posláním bylo orientovat se více na aktuální potřeby, zájmy žáka a jeho osobnostní rozvoj, což vyplývá i z výzkumů zaměřených na kvalitu tohoto vzdělávání, snažící se o jeho zlepšení tak, aby došlo ke zmíněné orientaci na potřeby žáka a docházelo k podpoře celoživotního učení žáků (Janík, 2016), o čemž je pojednáváno i v samotném terminologickém vymezení primárního vzdělávání. I my sami ji považujeme za velmi podstatný milník, jelikož se v rámci tohoto vzdělávání snažíme rozvíjet žáky tím způsobem, aby byli vybaveni nejen pro svůj osobní, ale i občanský život z hlediska jak znalostního, tak i osobnostního a současně je připravujeme pro vyšší stupeň vzdělávání.

V pojetí primárního vzdělávání hraje důležitou roli institucionální stránka, obecný kontext a samotná struktura systému každé školy, zároveň také již zmiňovaná návaznost z předškolního stupně a na sekundární stupeň vzdělávání. Typ školského systému pak zřetelně působí na celkové pojetí primárního vzdělávání, pro něhož je příznivější integrovaný školský systém¹.

Klíčovou funkci v pojetí samotného vzdělávání však hraje učitel. Spilková (2005) poznamenává „*pojetí vzdělání představuje východisko každého rozhodnutí učitele, tzn. určuje jeho priority v oblasti cílů, výběru obsahu, metod, organizačních forem, komunikaci s žákem i jeho hodnocení*“ (s. 48). S tímto pojetím z pohledu učitele se dostáváme hlouběji do samotného procesu vzdělávání a to k vyučování, což je záměrná činnost učitele, kterou učitel usměrňuje učební činnost žáka (Polák, 2012).

Mezi základní znaky v pojetí kvalitního vyučování, které bude hrát podstatnou roli i v níže vymezené literární výchově, patří respektování individuálních zvláštností a potřeb žáků, příležitost k jejich osobnostnímu rozvoji. Podstatnou funkci sehrává také partnerský přístup učitele k žákům, jenž vychází z úcty, tolerance a porozumění každému žákovi. Dotýkáme se zde i otázky individualizace vzdělávacích postupů, které jsou pro pojetí vyučování v primární škole velmi podstatné, jelikož je požadováno přizpůsobování vzdělávacího procesu potřebám a poznávání žáků. Z hospitací České školní inspekce (dále

¹ Integrovaným školským systémem rozumíme absolvování celé povinné školní docházky žáky, kdy během něj dochází k respektu k žákům, snaze vyrovnat sociokulturní rozdíly mezi žáky a utváření podmínek, které by žákům pomáhaly v osobnostním rozvoji a v zvládnutí požadavků vzdělávání (Spilková, 2001).

jen ČŠI) vyšlo najevo, že kvalita individualizace v primárním vzdělávání je na poměrně slušné úrovni, kdy i žáci se slabšími znalostmi zažívají při hodinách pocit úspěchu, taktéž se zde učitelé snaží podporovat osobnostní a sociální rozvoj žáků (ČŠI, 2022). Abychom však mohli mluvit o celkové pružnosti organizace vyučování v primární škole, mělo by se namísto frontálního vyučování využívat více skupinového či projektového vyučování tak, jak uvádí Spilková (2005). Tento fakt byl potvrzen i ČŠI (2022), která předkládá, že vyučování v primární škole je do značné míry považováno za pestré a obvykle je postaveno na prolínání skupinové práce či práce ve dvojicích, nebo na prolínání frontálního vyučování se samostatnou prací žáků.

V ČR i v zahraničí se můžeme setkat s poměrně stabilní podobou obsahu primárního vzdělávání. Patrné rozdíly lze shledat v důležitosti dílčích vzdělávacích oborech (Spilková, 2001). Jelikož v následující kapitole budeme pojednávat o obsahu vzdělávací oboru Český jazyk a literatura, považujeme za vhodné poznamenat, že z hlediska obsahu je zde značná shoda v jeho pojetí vyznačující se důrazem na rozvoj komunikativních dovedností, rozvíjení čtenářské gramotnosti a výchovy ke čtenářství žáků (Spilková, 2001).

Pro primární vzdělávání, které je orientováno antropologicky², je příhodnější integrativní přístup, jenž má svou důležitost i pro jeho obsah, jelikož umožňuje utvářet obsáhlejší vzdělávací celky i témata, které vedou k propojení poznatků, z čehož tedy vyplývá, že pro zajištění kvalitního vzdělávací obsahu primárního vzdělávání orientovaného na žáka, by mělo docházet k prolínání látky s reálnými situacemi a zkušenostmi, které budou pro žáky známé a kterým budou rozumět (Spilková, 2022). Propojenost teorie s praxí zastával i např. Jan A. Komenský se svým principem názornosti. Samotná propojenost je velmi podstatnou pro kvalitní osvojení poznatků, jelikož to, co žáci názorně vidí, si dokáží lépe zapamatovat.

Janík (2016) v souvislosti s obsahem vzdělávání se dotýká otázky s širší veřejností, jež se zajímá o to, co se jejich děti ve škole učí a jak se ve školách vyučuje, kdy na základě toho usuzují kvalitu vzdělávání. Stejným způsobem se vyjadřuje i Spilková (2022). Podle autorky při návrhu obsahu vyučování není podstatná kvantita, ale jeho kvalita, která souvisí s volbou vhodného učiva. Pomocí takto zvoleného učiva mohou žáci lépe porozumět tomu, co a proč se učí, mohou učivo prožívat a spojovat jej s vlastními zkušenostmi. Z šetření ČŠI (2022)

² Antropologicky orientovaným primárním vzděláváním chápeme takové vzdělávání, kde je důraz kladen na specifické věkové zvláštnosti žáků (Spilková, 2001).

vyplývalo, že v primárním vzdělávání dochází ke střídání různých metod výuky a žáci bývají v hodinách aktivní.

Základním cílem primárního vzdělávání je, dle Spilkové (2001, 2005), všestranný rozvoj osobnosti všech žáků. Podstatná je vyrovnanost mezi rozvojem osobnostním, intelektuálním, ale i etickým, emocionálním, sociálním nebo estetickým. Mezi další důležitý cíl patří získávání základních znalostí a dovedností, poznávání světa i získávání hodnot. Rámcový vzdělávací program pojednává oproti tomu o obecném cíli základního vzdělávání, za který považuje „*pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání*“ (RVP, 2021, s. 8). Lze tedy vidět, že obě vymezení si kladou za velmi podstatné propojovat teorii s praxí a rozvíjet osobnost žáka.

Pokud bychom se zaměřili opět na vyučování a jeho cíle v primárním vzdělávání, můžeme říci, že korespondují se základními cíli primárního vzdělávání. Jejich cílem je též budování osobnosti žáka, osvojování elementárních kulturních dovedností potřebných pro další vzdělávání a poznávání světa kolem sebe. Z hlediska cílů zaměřených na předávání znalostí nepatří mezi hlavní cíle jejich transmisivní způsob předávání, ale jejich vlastní objevování, hledání a ukotvení žákem samotným, jejichž prostřednictvím žák lépe porozumí souvislostem a využije získané poznatky při řešení různých problémů (Spilková, 2005).

V současné době se v primárním vzdělávání můžeme setkat s různými koncepty a pojetími, mezi které patří např. skupinové či kooperativní vyučování, do popředí se dostává taktéž projektové vyučování. Obecně je tak kladen důraz především na přechod od transmisivního vyučování ke konstruktivistickému, při němž jsou v aktivní roli žáci, jak jsme ostatně již výše zmiňovali. Proto i z hlediska jednotlivých vzdělávacích oblastí by mělo docházet k využívání různých metod aktivizujících žáky v procesu vyučování či k přechodu od tradičního vyučování k způsobu, jenž by byl žákům bližší. Z toho důvodu se v následujících kapitolách podrobněji zaměříme na jednu vzdělávací oblast, jejíž součástí je, pro nás podstatná, literární výchova.

2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Abychom se mohli věnovat tomu, jak je literární výchova vymezována v kurikule pro základní vzdělávání, či jakou transformací si prošla, je potřebné si nejprve stanovit terminologii literatury a literární výchovy, ale taktéž její vymezení či funkce.

Podle Freebodyho (2007, s. 6) je definování literatury obtížné, jelikož cílem literatury není jen popsat komplexní soubor praktických činností, ale obtížné je to i z důvodu, že se do jisté míry musí přizpůsobit konkrétním rysům jazyka, vzdělávacím a kulturním kontextům, ve kterých se očekává jejich uvedení do činnosti. Jiný pohled na literaturu přináší Peterka (2007), jenž se ji snaží definovat jako „*otevřenou množinu jazykových textů esteticky zaměřených = orientovaných na čtenářský zážitek z obsahu i formy*“ (s. 21). Oba pohledy však v sobě nesou ukrytou praktičnost, která předpokládá, že čtenář prožije s literaturou čtenářský zážitek. Čtenářský zážitek se má odrážet i v samotné literární výchově, protože „*literární výchova má působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus*“ (Hník, 2014, s. 12). To znamená, že aby literární výchova mohla působit na rozum dítěte a jistým způsobem formovala jeho vkus musí „*zahrnovat takové aktivity zaměřující se na propojení teoretických znalostí s praktickými, jež podporují výuku čtenářské gramotnosti u žáků*“ (Freebody, 2007, s. 4). Aktivity s textem, skrze něž bychom mohli působit na rozum i city dítěte, by měly být dle Koubka (2019) v podobě „*samostatné práce dětí a žáků směřující k autentické interpretaci daného textu: aktivní, tvořivé uchopení, konstrukce a rekonstrukce (transformace) textů žáky, a to ve spolupráci s učitelem, podle jeho záměru*“ (s. 6). Je tedy zřejmé, že v literární výchově má učitel poskytovat žákům prostor pro samostatnou práci s texty, která by u žáků vedla ke čtenářskému prožitku z čteného, zároveň ale rozvíjela osobnost žáka i po rozumové stránce, rozvíjela jeho čtenářskou gramotnost³ a směřovala jej k utváření vlastního vkusu. Podstatou výše zmíněného tak je, jak u literatury, tak i literární výchovy, propojenost teoretického s praktickým, čehož lze v literární výchově dosáhnout skrze různé metody a tvořivý přístup učitele k těmto hodinám, o čemž se blíže zmíníme ve třetí kapitole naší teoretické části.

Rámcově se procesem a vymezením literární výchovy a vzdělávání zabývá didaktika literatury. Jejím posláním je popis obsahu a cílů literární výuky, dále metod a forem práce, které jsou využívány při výuce literární výchovy tak, aby směřovaly k rozvoji čtenářské

³ Čtenářská gramotnost je definována jako „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (PISA, 2018, s. 12).

gramotnosti žáků (Bubeníčková, n.d.). O didaktice literární výchovy lze říci, že se jedná o obor, „jenž uvádí poznatky literární vědy do vzdělávací praxe“ (Hník, 2014, s. 12). Její předmět zkoumání, jenž je obsáhlý a vnitřně strukturovaný, je obtížně zajistitelný z hlediska jak výzkumného, publikačního, ale do jisté míry i z hlediska personálního. Hník (2014) dále pojednává o tom, že didaktika literatury musí obsáhnout:

- Literární výchovu v předškolním vzdělávání = čtenářskou pregramotnost
- Čtení a literární výchovu v primární škole
- Literární výchovu na druhém stupni základní školy
- Literární výchovu na střední škole
- Vysokoškolské literární vzdělávání (Hník, 2014, s. 13).

Pro účely naší práce je potřebná didaktika literární výchovy v primární škole. V rámci didaktiky literatury se dostáváme k oborové didaktice, která je vázána na specifický vzdělávací předmět. V našem případě bude jeho obsahem především česká literatura, tedy vázanost na české tradice, kulturu, prostředí a samozřejmě i na český jazyk, jakožto jistý materiál česky psané literatury (Hník, 2014).

Pokud vezmeme v úvahu samotné vymezení literární výchovy v návaznosti na to, o čem pojednává Bubeníčková (n.d.), můžeme ji zařadit mezi tzv. estetickovýchovné předměty. To znamená, že je recepčním předmětem, jehož hlavním posláním je činný kontakt žáků s literárním textem pomocí čtení. Literární výchova taktéž pracuje s produkcí žáků, kdy žáci např. tvoří vlastní prozaické texty, skládají básně apod. (Bednářová, 2008). Podle Hníka (2014) lze o literární výchově uvažovat také jako o předmětu expresivním, jenž má výrazný komunikativní i sociální rozměr.

Petrů (2000) popisuje, které tři základní funkce literatura svým obsahem zastává. Jedná se o funkce informativní, estetické a formativní. Provázanost a poměr jednotlivých funkcí se podle tématu v daném literárním díle odlišuje. Právě díky hierarchickému postavení funkcí můžeme, podle autora, pracovat v současné době i s díly, které by z aktuálního hlediska mohly být vnímány jako naukové (Petrů, 2000, s. 13). Pod funkcí informativní ve vztahu k literárnímu dílu chápeme předání informací čtenářům vztahující se k literární reflexi a interpretaci. Formativní funkce zastává roli při utváření postojů a hodnot čtenářů. Avšak mezi nejvýznamnější funkce literatury patří bezesporu funkce estetická, kterou je tvořen samotný základ literární výchovy. Estetická funkce umožňuje čtenářům zažívat estetické

prožitky a rozvíjet svou fantazii. Peterka (2006) poznamenává, že díky této funkci je literatura pro čtenáře zajímavá a nabádá je k četbě, z toho důvodu, jak jsme již zmiňovali výše, patří, dle Hníka (2014), k estetickovýchovným předmětům. Kromě zmíněných tří základních funkcí vymezuje Culler (2002) i funkci reflexivní, tedy dovednost čtenářů uvažovat o tématu, situacích apod. zachycených v literárním díle a na základě toho si pak vytvářet vlastní postoj na literární text i samotného autora, čímž by čtenáři měli dospět k subjektivnímu porozumění čteného textu.

Obdobně na funkce literární výchovy ve školním vzdělávání nahlíží i Koubek (2019). Za vyšší funkci literární výchovy považuje tvorbu. Principem tvorby zde myslí smysl této výchovy a definuje jej jako „*aktivní transformace čteného do autentických, kognitivních, afektivních a jiných obsahů myslí dětí a žáků*“ (Koubek, 2019, s. 4). Ovšem za nejvyšší funkci literární výchovy považuje nabývání zkušeností, učení se novým dovednostem, utváření znalostí a postojů žáků umožňující jim orientovat se v jejich společenském okolí, v dnešní době, kultuře, či porozumět historickým souvislostem. Tuto funkci jinak nazývá jako nauková složka literární výchovy a považuje ji za významnou nikoli za zásadní.

Obecně bychom mohli funkce literární výchovy shrnout tak, že literární výchova má u žáků cílevědomě rozvíjet zážitky a fantazii, podporovat jejich umělecké zájmy, ale také rozvíjet logické myšlení ve smyslu být schopen si utvářet na přečtený text vlastní názor a stanovisko vedoucí k porozumění čteného, či nevnímat text jen povrchně. Ve škole se skrze literární výchovu mají učitelé snažit utvářet a podporovat komunikační a čtenářské schopnosti žáka, ostatně se nám ve funkcích literární výchovy promítlo vše, co obsahovaly i její samotné definice a co tvoří její samotný základ.

2.1 Literární výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Po základním vymezení terminologie zmíněných pojmů a představení funkcí literární výchovy se v první podkapitole budeme věnovat ukotvení literární výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a následně transformaci, kterou si literární výchova prošla.

Literární výchova je vymežována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), v němž spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato vzdělávací oblast je v RVP ZV pojímána za stěžejní z hlediska vzdělávacího procesu. Obsah dané oblasti je realizován ve třech základních vzdělávacích

oborech, tj. Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (RVP, 2021). Pro naše účely práce nás bude zajímat jen jeden z vymezených oborů, jehož součástí je literární výchova a tím je vzdělávací obor Český jazyk a literatura.

Podle RVP ZV (2021, s. 16) má obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura komplexní charakter, avšak pro lepší přehlednost je členěn do tří hlavních složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Důležité je poznamenat, že ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek navzájem prolíná, což znamená, že i literární výchovu je nutné vnímat jako komplex doplněný o zbylé dvě složky, které výuku literární výchovy přirozeně doplňují. O komplexnosti pojednává také Gejgušová (2007), která uvádí, že je neustále kladen důraz na integritu jednotlivých složek, konkrétně se jedná o integraci složek jazykové a komunikačně-slohové s literární výchovou. Proto, i když je literární výchova vymezena jako jedna ze tří složek, je nutné tento princip aplikovat nejen ve výuce literární výchovy. Metelková Svobodová (2020) však dodává, že většina učitelů na základních školách daný princip nerespektuje, složky mezi sebou neprolínají, spíše je naopak od sebe izolují.

RVP ZV dále pojednává o náplni literární výchovy, v níž by měli žáci především pomocí četby poznávat základní literární druhy, učit se vnímat jejich určité znaky, vyjadřovat vlastní názory o přečteném textu, pomocí kterých se mají učit rozeznávat literární fikci od reality. Zmiňuje se zde taktéž postupné osvojování a rozvíjení čtenářských návyků a dovedností tvořivé recepce, interpretace či produkce uměleckého textu. Žáci tak mají skrze literární výchovu a zmíněné činnosti dospět k znalostem i zážitkům, které mohou kladně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a v neposlední řadě mohou obohatit jejich duchovní život (RVP, 2021, s. 16). Právě edukační prostředí v literární výchově by mělo pobízet žáky k společnému poznávání vzdělávacího obsahu pomocí věkově adekvátních i motivačních úloh, ale především skrze vlastní komunikaci s literárním textem přiměřeného věku žáků včetně jejich intelektové, emoční či osobnostní vyspělosti (Jindráček, 2018). Podle Bílka (2020) totiž není hlavním účelem výuky literární výchovy poskytnout žákům porozumění literatuře, ale důraz má být kladen na poskytnutí kreativně aplikovanému porozumění textů celkově.

U cílů literární výchovy vycházíme z jejího obsahu, který tvoří převážně umělecké texty. Podstatné je pochopení těchto textů žáky, jinak by vzdělávací předmět neměl smysl. Proto i cílem literární výchovy je poskytnout žákům ono porozumění uměleckým textům, díky kterému mohou žáci následně porozumět literatuře jako jednomu celku, jejímu vývoji

apod. (Hník, 2014). Pomocí výchovy k literatuře následně dochází k utváření kultivovaných čtenářů, což je uskutečňováno prostřednictvím čtenářovy estetické komunikace s literárním textem, to vnímá Toman (2007) za prvotní cíl literární výchovy. Stejný názor má i Hník (2014), jenž za klíčový cíl literární výchovy považuje výchovu žáků ke čtenářství. Konkrétní cíle pro literární výchovu jsou uvedeny v RVP ZV, zde je najdeme rozdělené podle období – 1. a 2. období (RVP, 2021).

Očekávané výstupy – 1. období:

Žák:

- ČJL-3-3-01 – čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- ČJL-3-3-02 – vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- ČJL-3-3-03 – rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- ČJL-3-3-04 – pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností (RVP, 2021, s. 21).

Očekávané výstupy – 2. období:

Žák:

- ČJL-5-3-01 – vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
- ČJL-5-3-02 – volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
- ČJL-5-3-03 – rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů
- ČJL-5-3-04 – při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy (RVP, 2021, s. 21).

Pokud bychom se zaměřili na jednotlivé očekávané výstupy, zjistíme, že jsou si v obou obdobích značně podobné. V obou obdobích najdeme výstupy zaměřené na vyjadřování pocitů z přečteného, rozlišování různých typů uměleckých textů, tvoření vlastních textů dle schopností žáků. První období je oproti druhému zaměřeno ještě na techniku čtení, kdy ve druhém období naopak přibýlo používání elementárních literárních pojmů při rozbořech textů, kde se již předpokládá osvojená technika čtení. Každý z očekávaných výstupů tak poskytuje základní okruh toho, čeho by žáci měli dosáhnout, čeho by měli být schopni, proto

poté záleží jen na učiteli, jak daný očekávaný výstup pojme a nakolik kreativně k němu přistoupí. Mnohdy je však patrné, jak uvádí i Koubek (2019), že ve školách dochází spíše k orientaci na znalosti žáka a žáci nemají dostatek prostoru pro vyjádření svých pocitů a dojmů z literárních děl nebo uměleckých textů, či k tvořivé práci s texty, jako je v očekávaných výstupech uváděno. Komberec (2022) dodává, že by se mělo směřovat zejména k rozvoji čtenářských a recepčních kompetencí, jež jsou považovány za předpoklad rozvoje literární kompetence.

Na cíle literární výchovy navazujeme učivem stanoveným pro literární výchovu v RVP ZV. Jedná se o toto učivo:

- Poslech literárních textů
- Zážitkové čtení a naslouchání
- Tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod
- Základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání (RVP, 2021, s. 22).

Z učiva je evidentní, že ve výuce literární výchovy bývají převážně zastoupeny rozhovory o literárních dílech a jeho obsahu, avšak z větší části se jedná o hovor ze strany učitele k žákům, což vede k menšímu zaměření žáků na vlastní text a s ním spojenou estetickou funkci. RVP ZV sice do učiva začleňuje tvořivé činnosti s literárním textem, avšak nejedná se o rozvoj dovedností vytvářet vlastní texty, ale spíše o volné reprodukce již slyšených či přečtených textů, což má za následek minimalizaci zážitků žáků z vlastní tvorby a ochuzování žáků o estetické prožitky z literárních děl a textů (Hník, 2014). Proto je opět potřeba apelovat na učitele, aby s texty nepracovali jen tímto způsobem, ale snažili se zařazovat aktivity, při kterých bude s textem pracováno tvořivě. Na tuto výzvu reaguje i Gejgušová (2007) která uvádí, že literární učivo je osnováno tematicky a žánrově, což si častokrát učitelé spojují s představou nutnosti předat žákům literární znalosti, avšak pravdou je, že výuka literární výchovy na základní škole naopak nabízí prostor pro práci s uměleckými texty a jejich následnou interpretaci. Právě při takové výuce mají žáci možnost utvářet si názory na umělecká díla a získané poznatky z těchto děl následně využívat v literární komunikaci.

2.1.1 Revize RVP ZV v oblasti literární výchovy

Koubek (2019) se ve své publikaci zmiňuje o proměnách naší společnosti ve smyslu jejího proměňování, posouvání dopředu, modernizace a digitalizace. I když zmíněný posun směrem vpřed nemusí být vnímán všemi zcela pozitivně, uvítal by autor tento posun z hlediska kurikula literární výchovy. Z toho důvodu se zaměřil na SWOT analýzu zmíněného kurikula, jelikož v obsahu RVP ZV chybí do značné míry tvořivost žáků, jež by uspokojovala jejich aktuální potřeby. V rámci této analýzy jsou uvedeny silné stránky literární výchovy, mezi které můžeme zařadit např. poskytování výuky literární výchovy kvalifikovanými učiteli, existence metodických podpor pro učitele pro práci s texty apod., dále jsou uvedeny i slabé stránky, v nichž je naráženo na faktografii, výuku o textech, nikoli s texty aj. Důležitým poznatkem vyplývajícím ze SWOT analýzy z hlediska slabých stránek literární výchovy je, že v RVP ZV je vzdělávací obsah vymezen příliš obecně a častokrát mezi stupni vzdělávání chybí jasná návaznost.

Na výzkumná šetření a analýzy navazuje Koubek (2019) možným návrhem na revizi RVP ZV v oblasti literární výchovy z důvodu rozporu mezi reálným a formálním kurikulem, které sice udává komunikační pojetí onoho předmětu, ale v praxi se s jejím naplněním většinou nesetkáme. Je zde tedy poukazováno na možná východiska, která by pomohla ke změně kvality vzdělávání v této oblasti, mezi něž autor zařazuje např. poskytování více příležitostí k tvůrčí práci žáků s literárními texty atp. Možná východiska pro proměnu kurikula literární výchovy uvádí také Hník (2014). Níže si v tabulce ukážeme reálný status literární výchovy a ony možné proměny.

Faktický status vzdělávacího předmětu literární výchovy	Status vzdělávacího předmětu literární výchovy odpovídající současným potřebám a proměnám kurikula
Nauka	Výchova
Historizující nauka	Umělecká výchova
Memorizační faktografická disciplína	Expresivní a zážitková disciplína

Tabulka 1 Status literární výchovy (Hník, 2014, s. 32)

Z tabulky vidíme, že tak jako uváděl Koubek (2019), je značný rozpor mezi faktickým statusem literární výchovy a statusem literární výchovy, jenž by odpovídal aktuálním potřebám kurikula. Potřebné je tedy zamýšlet se nad tímto srovnáním a posunem, který by

pro žáky přinášel zážitky z čteného a obecně u nich podporoval vztah k literatuře jako takové, což by znamenalo, že by nauka přecházela spíše ve výchovu.

2.2 Transformace literární výchovy v primárním vzdělávání

V závěrečné podkapitole se budeme zabývat transformací literární výchovy v primárním vzdělávání, jelikož stejně tak, jako obecně celé primární vzdělávání si prošlo značnou transformací, prošla si i sama literární výchova poměrně zásadními změnami, které měly vliv na její výuku v současné době. Ke konci podkapitoly se též zmíníme o možných výzvách oborové didaktiky literární výchovy.

Transformací literární části vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura jsou myšleny proměny této části, jež se uskutečnily během transformace českého školství po roce 1989 související s politickými či celospolečenskými změnami⁴ (Hník, 2014, s. 22). Prvotní změnu literární výchovy očekávalo mnoho učitelů a odborníků se zavedením nových Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a s nimi spojených Školních vzdělávacích programů v letech 2007/2008. Očekávaným stavem od reformy měla být změna v kvantitě formalismu a paměťového osvojování, jelikož osnovy byly vnímány jako nedostačující pro potřeby dnešních žáků (Hník, 2014).

Pro výuku literární výchovy to mělo znamenat hlavně možnost poskytnout žákům větší prostor k rozvoji jejich kritického myšlení, ale i více prostoru pro vytváření jejich postojů a hodnot. Tím měla literární výchova dosáhnout tzv. statusu kompletní výchovy (Hník, 2014). I přesto všechno se ukazuje, že nově zavedená legislativa nedostatečně naplňuje zmíněné ideály, jež byly se změnou očekávány. Spilková (2005) např. uvádí, že i přes úsilí o změnu v obecném pojetí výuky Českého jazyka a literatury se stále setkáme s pojmoslovným pojetím výuky.

S transformací literární výchovy souvisí i první kritiky její výuky doložené po vydání školského zákona již v roce 1869, kde bylo zakládáno na její faktografické koncepci. Již v té době se však objevili kritici, kteří nesouhlasili s tímto konceptem a začali psát o zaměření literárněestetickém. Postupem času se tak začali v různých časopisech zaměřených na český jazyk a literaturu autoři více odvolávat na potřebu využívat tvořivé metody, aktivizovat žáky

⁴ Dle Průchy et al. (2009, s. 305) se nejedná jen o jednorázové školské reformy, nýbrž o dlouhodobý proces vzdělávací proměny, který je doprovázen jednotlivými reformami či inovacemi, jejichž cílem je primárně zdokonalit kvalitu školního vzdělávání, v této souvislosti tak hovoříme spíše o pojmu vzdělávací transformace.

ve výuce a odkazovalo se na potřebu žáků získávat v těchto hodinách literární prožitky a zážitky z čteného textu (Hník, 2014).

Jelikož jsme zatím nedohledali jediný výzkum zaměřující se na tuto oblast na prvním stupni základní školy, rozhodli jsme se sami provést výzkum, o němž blíže pojednáváme v praktické části, zaměřený právě na současnou podobu výuky literární výchovy na základní škole, proto i závěrečná kapitola naší teoretické části práce se podrobněji zaměřuje na pohled autorů na výzvy k ideální podobě literární výchovy, na přístupy, pojetí, či metody využitelné při práci s žáky sloužící jako teoretický podklad pro naše výzkumné šetření.

2.2.1 Výzvy oborové didaktiky literární výchovy

Vzhledem k předešlým kapitolám týkajících se pojetí literární výchovy v RVP ZV, ale taktéž návrhů na její revizi v kurikulárním dokumentu či její transformace, bychom níže chtěli zmínit pohledy autorů na jisté výzvy oborové didaktiky literární výchovy, jež by přinášely zlepšení výuky literární výchovy v primární škole.

Zlepšení výuky literární výchovy je spjato s její kvalitou. Kvalita musí být oborem didaktiky literatury respektována především proto, aby se mohl vyvíjet jako nezávislý vědní obor. Pokud bude ve školách převažovat nauková složka literární výchovy, nelze zde očekávat patřičnou míru kvality této výuky. Hník (2014) v dané souvislosti hovoří o dvou pojmech, s nimiž výzvy oboru souvisí. Jedná se o pojmy četba a tvorba vycházející z vlastní žákovy čtenářské a tvůrčí aktivity spojené s její následnou reflexí. K těmto dvěma pojmům je přiřazen i pojem nauka. Všechny tři zmíněné pojmy by tak, podle autora, měly mezi sebou existovat ve vzájemném propojení, což by vedlo k vyrovnání rozdílů mezi naukovou a estetickou složkou výuky literární výchovy a tím by bylo „*dosaženo výchovného rozměru předmětu*“ (Hník, 2014, s. 41).

Tvorba vlastního literárního textu spojená se vstupem žáka do role autora textu by se měla projevit v žákových produkčních a recepčních aktivitách, stejně tak i v jeho dovednostech. Právě to je považováno, dle Hníka (2014), za výzvu pro didaktiku oboru literární výchovy. Ve vztahu k tvorbě hovoří Komberec (2022) o jejím propojení s naratologickou teorií (o naratologii jako výzvě pro literární výchovu bude zmínka níže), pomocí které žáci pochopí smysl jednotlivých literárních kategorií. V tomto kontextu bychom mohli mluvit o narativní transformaci, která spočívá v žákově aktivním poznávání literárního textu či díla, se kterým následně tvořivě pracuje, mění jej a provádí reflexi této

změny. Tím má žák možnost uvědomovat si nejen propojení dílčích složek literárního díla jako celku, ale vnímat i např. záměry autora (Komberec, 2022).

Jiný pohled na výzvy oborové didaktiky literární výchovy přináší Komberec (2022). Ve své studii se zaměřil na naratologii⁵, jež přináší literární výchově koncepty sloužící ke zlepšení rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Naratologické koncepty ve výuce literární výchovy mají své místo z hlediska malé náročnosti, motivace a následné aktivizace žáků, nebo z hlediska přenosu poznatků do nového kontextu (Komberec, 2022, s. 36). Tyto koncepty tak mohou žáci aplikovat ve svém běžném životě, jelikož vycházejí z příběhů, s nimiž přicházejí žáci ve výuce literární výchovy do styku. Podle Kubička, Hrabala a Bílka (2013) zahrnutí těchto konceptů do výuky literární výchovy „*podporuje zakotvení didaktiky literatury v oborových poznacích a je příležitostí k rozvoji čtenářské a literární kompetence*“ (s. 200).

Hník (2014) v souvislosti s výzvami oboru didaktiky literární výchovy poznamenává i možný návrh klíčových kategorií vhodných pro tento obor, jelikož zastává názoru, že tyto kategorie jsou nezbytné pro předpoklady tvorby a estetické interakce v literární výchově. Mezi klíčové kategorie tedy zařazuje tvořivou literární expresivitu, jakožto jedna z podstat estetickovýchovných předmětů; zážitkovost spojenou se zážitkem z textu a tvorby; reflexi četby a tvorby, ale i vlastního čtenářství pomáhající k rozvoji osobnosti žáka a uvědomování si role čtenáře; tvořivou interpretaci textů; přímou práci s textem ve vztahu k žákovi, či poznávání textů tvůrčími metodami, o nichž se podrobněji zmíníme ve třetí kapitole. Obdobný názor zastává i Komberec (2022), jenž vyzdvihuje nutnost věnovat pozornost možnostem práce s textem formou hry, rozmanitým metodám pro převyprávění příběhu a celkově k novým možnostem a přístupům k výuce literární výchovy, která by prostřednictvím výše zmíněných rad přispěla ke zvýšení její kvality.

V kapitolách zaměřených na literární výchovu v RVP ZV jsme nahlédli na to, jak je v rámci tohoto kurikula vymezena a jaké úpravy by v této oblasti autoři uvítali. Nejpodstatnějším odkazem, který vyplývá z návrhů na revizi tak je, aby se učitelé snažili v literární výchově probouzet fantazii žáků, snažili se žáky vybízet k vlastním tvořivým aktivitám s texty, rozvíjeli u nich porozumění textu a neustrnuli jen na přesně definovaných očekávaných výstupech a učivu, které ne vždy vedou k tvořivé práci v těchto hodinách.

⁵ Naratologie bývá nejčastěji definována jako „*disciplína, která se zabývá problematikou vyprávění*“ (Sládek, 2014, s. 279).

3 VÝZVY LITERÁRNÍ VÝCHOVY V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V závěrečné kapitole navážeme na předchozí kapitolu. Podrobněji se zaměříme na to, jak autoři nahlíží na výzvy pro současnou podobu literární výchovy, jak by podle nich měla vypadat ideální výuka literární výchovy, ale taktéž si představíme roli učitele v této výuce. Zároveň nám kapitola bude sloužit jako podklad k výzkumné části.

Podobu dnešní výuky literární výchovy lze odvozovat podle Šed'ové a Šalamounové (2016) od konce devatenáctého století, v němž bylo stanoveno, spolu s vydáním školského zákona, její faktografické pojetí, což představuje, ve vztahu k osvojování literárních znalostí, upozadění estetické funkce při práci s literárními texty či subjektivním čtenářským zážitkem.

Na současnou podobu výuky literatury na základní škole reaguje i Gejgušová (2007) tím, že je stále více od učitelů mateřského jazyka požadováno, aby žáky připravovali na životní situace, aby je učili zvládat komunikace jazykové, umělecké, či komunikace prostřednictvím uměleckých textů. Na požadavky navázala Svobodová (Svobodová & Gejgušová, 2006, s. 35) čtyřmi hlavními principy pro výuku mateřštiny. Jedná se o princip komunikačního přístupu, komplexnosti, orientace na žáka a princip aktuálnosti lingvistických poznatků. Později byly principy sjednoceny do širě pojatého termínu princip komplexnosti výuky mateřského jazyka. Naplněním daného principu je, podle autorky, možno dospět k moderně pojaté výuce českého jazyka na základní škole vycházejícího z propojenosti vnitropředmětových složek, rozvoje klíčových kompetencí, ale taktéž z uplatňování komunikačních dovedností a textových souvislostí. Autorka blíže pojednává o principu aktuálnosti lingvistických poznatků. Tím ve vztahu k literární výchově očekává, že výuka bude probíhat takovým způsobem, aby reagovala na posuny v oblasti literární teorie. Ovšem posuny směrem vpřed ve školní praxi jsou pouze velmi malé a často nenápadné. Podobné je to i s výukou literatury, která jen v malé míře odráží aktuální poznatky o dětském čtenářství. Důležité je zdůraznit mínění autorky, jímž naráží na fakt, že v literární výchově by mělo dojít k oslabení výuky zaměřující se na pojmy. Taktéž Šed'ová a Šalamounová (2016) zmiňují, že literární termíny napříč prvním stupněm by měly být využívány adekvátně k věku žáků, nelze po žácích chtít jejich pamětné zvládnutí či jejich doslovnou reprodukci. Mělo by se vždy cílit na to, aby žáci danému termínu porozuměli i bez jeho memorování. Obdobně reaguje i Koubek (2019), který zdůrazňuje, že je potřeba směřovat od pojetí faktografického ke komunikačnímu, pracovat tvořivě s texty tak, aby docházelo k rozvoji estetických prožitků u žáků.

Srovnatelný názor předkládá i Sulovská (2006), jež poukazuje na skutečnost, že v literární výchově by nemělo jít o pouhé zapamatování si faktů, ale výuka by se měla ubírat směrem podpory rozvoje fantazie žáků a posilování umělecké a estetické stránky četby. Jde tedy především o to, aby žáci ve výuce literární výchovy našli svůj vlastní vztah k četbě, tím získali nejen poučení a citové uspokojení, ale aby při ní měli možnost uplatnit i svou vlastní fantazii a představivost.

Dřívější převahu osvojování faktografických poznatků ve školní literárněvýchovné praxi poznamenává Zítková (2010), kdy v současné výuce již pomalu dochází k posunu, po němž teorie literárního vyučování volala. Na volání reaguje i Hník (2014) tím, že dlouhou dobu se povaha literární výchovy zaměřuje na menší míru popisného postupu a přesouvá pozornost na čtenářské zkušenosti s textem, prožitky čtenáře skrze literární dílo a obecně na výchovu čtenáře. Je faktem, že výuka literatury je ve většině případů již soustředěná na práci s uměleckými texty vycházející z podnětů zážitkové pedagogiky soustředící se na samostatné objevování žákovských poznatků a jejich dalšímu využití (Zítková, 2010). Podle CLPE (2016) je potřeba žákům poskytovat širokou škálu textů, z nichž by si každý žák mohl individuálně zvolit, jaký text chce číst. Tím bude docházet k rozšiřování čtenářských zkušeností žáků a docílí se tak povahy literární výchovy, o níž autoři hovoří. Podstatnou roli zastávají i mezipředmětové vztahy, které se dostávají ve vzdělávání stále více do popředí a s jejichž pomocí je možno vzdělávat žáky komplexněji. Své místo mají i v současné výuce literární výchovy, jelikož vhodně zvolenou motivací a využitím blízkých vztahů především s výtvarnou a hudební výchovou podpoří učitel rozvoj estetického cítění žáků (Sulovská, 2006).

Toman (2007) ve své publikaci pojednává o tzv. aktuální literární výchově. Aktuální literární výchova je součástí obsahové struktury čtení a literární výchovy. Tato literární výchova v souvislosti s důležitou rolí různých masmédií, v dnešním světě žáků, se stává velmi významnou součástí literárněvýchovného procesu na prvním stupni základní školy. Představuje totiž spojení školní literární výchovy žáků s jejich zkušenostmi, poznatky, ale také mimoškolními kulturními aktivitami. Zaměřuje se zejména na umění a kulturní zážitky. Žáky je potřeba seznamovat s hodnotnými knihami, doporučovat jim vhodnou literaturu a podporovat jejich literární tvořivost. Výuka aktuální literární výchovy vypadá tedy tak, že žáci si doma čtou individuálně nebo doporučeně zvolené knihy, které poté ve škole prezentují ostatním žákům. Nejdůležitější součástí výuky je vždy motivace žáků k zájmové četbě. Z výše popsaného je zřejmé, že výuka aktuální literární výchovy je pro učitele náročná

zejména pro její přípravu, protože učitel musí mít přehled o aktuálních knižních titulech určených pro žáky. Na druhou stranu učitelé tato výuka poskytuje prostor pro tvořivou práci. Nezbytné ovšem je, aby výuka aktuální literární výchovy byla vždy orientována na přímou nebo zprostředkovanou vazbu k literatuře a umění. Autor však poznamenává, že v dnešní době je tato výuka považována jako součást běžných hodin zaměřených na práci s čteným textem. Ideálně by jí ale měly být věnovány jedna až dvě samostatné vyučovací hodiny během jednoho měsíce odpovídající potřebám a možnostem vymezených v učebních osnovách daného vzdělávacího programu.

Ze srovnání výuky literární výchovy v České republice a v zahraničí je zřejmé, že u nás převládají spíše klasické hodiny orientované na čtení textu s jeho následnou reprodukcí. I přesto jsou zde však viditelné jisté náznaky změny, kdy by se výuka orientovala spíše na zážitkové čtení. Se zahraniční výukou literární výchovy na základních školách se výuka v České republice shoduje s důrazem na porozumění čtenému textu. V zahraničí je k tomuto procesu přistupováno skrze vhodné pedagogické metody (Freebody, 2007), stejně tak u nás řada autorů volá po tomto odkazu, tj. uplatňovat ve výuce vhodné metody vedoucí k porozumění čtenému prostřednictvím vlastní aktivity žáků, nikoli výkladu učitele.

Oproti České republice funguje ve Velké Británii nezisková organizace The Centre for Literacy in Primary Education, která se dlouhodobě zaměřuje na podporu základních škol v oblasti literární výchovy (CLPE, 2023). V České republice probíhal např. vzdělávací program Učíme se s příběhem, do něhož však spadal z prvního stupně pouze pátý ročník a projekt byl ukončen v roce 2021. Na druhou stranu na území České republiky funguje po delší dobu projekt Celé Česko čte dětem, který se zaměřuje na podporu čtenářské gramotnosti u dětí a mládeže. Projekt slouží především k rozvoji čtení v domácím prostředí, avšak zapojit se do něj mohou i základní školy, jež domácí čtení doplňují.

Je patrné, že v České republice by obdobná organizace školám velmi pomohla se zlepšením současného stavu výuky literární výchovy, ostatně tak, jak je tomu i ve Velké Británii. CLPE má i své webové stránky, kde čeští učitelé mohou čerpat inspiraci pro tvořivou výuku literární výchovy, ale též pro zajímavé zahraniční knihy či autory.

Výuka literární výchovy má v současné základní škole, podle Jíchy (2021), daleko těžší úkol než tomu bylo dříve. Dříve se četba ubírala směrem k poučení o správném ideologickém směřování, dnes se spíše pojímá za nástroj k seberozvoji žáků, ale také ji vnímáme jako konkurenci moderních forem zábavy (např. hraní na počítači). Je tedy nutné zamýšlet se nad tím, co žáky bude ve výuce literární výchovy bavit, jelikož v současné době

můžeme mezi žáky vnímat jistý úpadek čtenářství projevující se tím, že žák nedokáže udržet pozornost nad delším textem, následně mu porozumět a vyjádřit o něm názor. I Hausenblas (2015) uvádí, že žáci mají problémy s porozuměním hlubšího smyslu u čtených textů. Učiteli, kterému jde o estetický prožitek každého žáka z daného textu, realizuje svou výuku pro žáky zábavně, využívá moderní metody, propojuje výuku s jinými předměty, klasickými čítkami, ale též s internetem. Jícha (2021) taktéž dodává: „*Moderní literární výchova je dynamický proces, v němž žák ani pedagog nikdy neztrácejí svoji autenticitu a důstojnost*“ (s. 7).

Samotná úloha učitele vyučujícího literární výchovu je povzbuzovat žáky k četbě, probouzet u nich zájem o literaturu a rozvíjet jejich estetické a emocionální citění (Sulovská, 2006). Podle Fleminga (1992) je úkolem učitele pomoci žákům vytvořit jejich vlastní smysl díla, nikoli předávat žákům hotová fakta a odhalovat objektivní smysl díla skrze učitelovu zkušenost. Pro efektivní způsob práce musí učitelé dobře promyslet, jak literární výchovou pojmu (Pokorná, 2007).

Hlavním posláním současné literární výchovy je úspěšná komunikace mezi literárním dílem a žákem, proto by v hodinách literární výchovy měla být ze strany učitele navozena taková atmosféra, která by dané poslání naplňovala (Sulovská, 2006), protože

O celoživotním vztahu člověka k literatuře se do značné míry rozhoduje při jeho prvních setkáních s knihou, čtenář se setkává s literárním obrazem, který je nasycen bohatou představivostí, v němž se objevuje řada citových složek, který otvírá dítěti nové pohledy a dává mu příležitost aktivizovat vlastní představivost a rozvíjet vlastní poznávací schopnosti a zájmy. Často však ve škole od dítěte žádáme div ne literárněvědný rozbor díla (Chaloupka, 1978, s. 9).

Přes všechna možná doporučení, jak by měl učitel v hodinách literární výchovy s žáky pracovat, nesmíme opomenout skutečnost, že žijeme v době digitálních technologií, žáci jsou obklopeni již od nejútlejšího věku výpočetní technikou, vstupují do internetového prostředí, ovládají techniku k reprodukci hudby, textu i obrazu. Tím přicházejí do kontaktu s uměním (např. film, soc. sítě aj.), jež je ve větším množství inspirováno literaturou. Četba se žákům vlivem technologií jeví jako náročnější a často při rozhodování prohrává. Učitelé tak mnohokrát poukazují na řadu žáků, kteří čtou jen minimálně, ale i na dobu, která pro čtenářství vytvořila a vytváří až nelítostně tvrdé konkurenční prostředí, což pak ovlivňuje pohled na rozvoj čtenářských aktivit. Vlivem toho učitelé své žáky hodnotí jako nečtenáře, nevidí v nich ani možné čtenáře. Čtenářský potenciál žáků tak zůstává skrytý a potlačený (Gejgušová, 2009). Autorka zmiňuje, že primárním, i když těžkým, úkolem učitelů

v literární výchově je poskytnout žákům možnost zažít radost z interakce s literárním textem i z čtení. Také Vala (2017) poznamenává, že je důležité nestavět žáky ve výuce literární výchovy do pasivní role.

Jak již bylo zmíněno, úloha učitele v literární výchově v současné době není příliš lehká, protože jsou na učitele kladeny vysoké pedagogické nároky. Nicméně právě pomocí literární výchovy může učitel smysluplně propojit jednotlivé složky celého oboru Český jazyk a literatura a upevňovat i mezipředmětové vztahy. I my sami jsme se v praxi snažili být učiteli, kteří budou u žáků podporovat vztah ke čtení a nebudou je odrazovat od daného předmětu jeho stereotypním vedením. Snažili jsme se k práci přistupovat tvořivě, stavět žáky do aktivní role a skrze různé práce s texty rozvíjet jejich estetické cítění a čtenářské prožitky.

3.1 Koncepce výuky literární výchovy

S podobou výuky literární výchovy souvisí i její koncepce. Tím myslíme určitý teoretický rámec, který určuje, jak by měla být tato výuka strukturována, či pojata, a jaké prvky by měla obsahovat, aby bylo dosaženo cílů stojících v obsahu samotné literární výchovy. V kapitole se tak budeme zabývat těmito pojetími, ze kterých by měli učitelé ve svých hodinách vycházet.

K pojetí se vyjadřuje Hník (2014), protože je otázkou, jak různá pojetí tohoto předmětu pojmenovat. Pojmenování představuje jistý problém z hlediska různých konotací pojmenování, mezi nimiž uvádí např. pojetí formalistické a faktografické, kdy zejména v kritických diskusích se můžeme setkat spíše s pojetím čtenářským a literárněestetickým. Jelikož se v současné literární výchově snažíme zaměřit především na zážitky, jak již bylo v této kapitole několikrát zmíněno, vyvstává z toho pojmenování zážitková literární výchova. Setkat se ale můžeme i s pojmenováním jako jsou např. tradiční vs. konstruktivistická literární výchova, tvořivá vs. netvořivá literární výchova.

Ideálně pojatá je taková výuka literární výchovy, v níž jsou zastoupeny aktivity zaměřující se na četbu žáků, jež respektují žákovy reálné čtenářské kompetence skrze umělecký literární text. Jde tedy o výuku pojatou komunikačně a čtenářsky. Pojetí výuky koncipované komunikačně a čtenářsky znamená, že učitel pomocí uměleckého textu doplňuje a zpestřuje literární výklad, nikoliv skrze něj předkládá žákům literární pojmy. S texty by mělo být nakládáno inspirativně, jelikož je nutné mít na paměti, že mezi textem a jeho čtenářem dochází k vnitřní komunikaci, jež by měla vyústit sdílenými postoji a názory žáků k danému textu (Gejgušová, 2009). Souhlasně se na pojetí výuky literární výchovy dívá

i Toman (2007), který považuje společnou školní četbu za základní prostředek hodin literární výchovy.

Další koncepcí, o níž je možné v rámci výuky literární výchovy pojednávat je komunikace, tj. komunikačně pojatá literární výchova. Výuka literární výchovy formuje charakteristický prostor, ve kterém dochází ke komunikaci na dvou úrovních. První úroveň komunikace znamená interakci mezi žákem, uměleckým textem a jeho autorem (Gejgušová, 2009). K první úrovni inklinuje i Koubek (2019), jenž předkládá dialog žáků s uměleckým textem vedoucí k jeho pochopení. Jedná se o tzv. tvořivě pojatou literární výchovu. Ta počítá s žáky jako s aktivními iniciátory vlastních dialogů o uměleckých textech. Druhá úroveň představuje již komunikaci, do níž je navíc zapojen i učitel. Podle Gejgušové (2009) by učitel v této komunikaci měl být v roli čtenářsky zbláhlejšího čtenáře oproti svým žákům. Což může ve výuce vypadat jako výklad kategorií učitele, které do textu předem vkládá. Taková hodina pak může působit jako tradičně pojatá výuka literární výchovy, v níž však nedochází k aktivnímu zapojení žáků do dialogu (Koubek, 2019). Podstatné proto je, aby žák i učitel při komunikaci s uměleckým textem, i přes rozdílnou úroveň jejich čtenářských kompetencí, zůstali ve výuce rovnocennými partnery (Gejgušová, 2009).

Rovnocennost se dotýká především pojetí výuky literární výchovy zaměřené na interpretaci textů. Podle Lederbuchové (2002) je interpretace „*procesem komunikace s literárním textem*“ (s. 125). U učitele je nezbytné uvědomění si rozdílnosti pohledů na umělecký text. Zpravidla učitel se dostává do nelehké situace, pokud v hodině pracuje s textem, jenž byl vybrán podle učitelovy preference a pokud od žáků očekává kladné reakce na daný text. Vnímání textu žáky nemusí být jednotné s učitelovým vnímáním textu. Častokrát se ve výuce předpokládá, že texty zvolené učitelem se budou všem žákům líbit, to samozřejmě není zcela možné, avšak žáci mnohokrát nedostanou prostor k vyjádření vlastního stanoviska k danému textu (Lederbuchová, 2002). Nad danou problematikou se zamýšlel i Vala (2017), který zaujímá k interpretaci textu stanovisko poukazující na respektování žákovských postojů a hledání významů v literárním textu s tím, že učitel má s žáky o textu diskutovat a naslouchat jejich názorům, i když s nimi nemusí souhlasit. S tímto pojetím souhlasí i Koubek (2019) uvádějící aktivní roli žáků při sdílení zážitků ze čtených textů. Další autor se vyjadřuje k interpretaci textů následovně

Vzdělávací obsah literární výchovy bez dostatek interpretacího podílu nedává žákům dostatečný prostor nejen k tomu, aby se textu otevřeli, vyjádřili se k němu, sdělili, jestli k nim text promlouvá, zdali se události

textu vztahují k jejich vlastním zkušenostem, ale ani prostor k tomu, aby žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy (Hník, 2014, s. 61).

V současnosti se však nejvíce zmiňuje inovativní pojetí literární výchovy, jež zahrnuje zážitkovou, čtenářskou a interpretativní literární výchovu. Jedná se o to, že stejně jako jiné školní předměty se literární výchova v tomto pojetí stává expresivním⁶ předmětem. Pojetí klade důraz na tvůrčí činnosti i osobnostní rozměr výchovného vlivu u žáků (Hník, 2014).

Na koncepcce výuky literární výchovy je možno nahlížet z několika pohledů. Důležité však je, aby byla vždy pojímána ve prospěch žáků, snažila se o rozvoj komunikačních schopností a čtenářství skrze literární texty, tedy naplňovala cíle jednotlivých koncepcí. Z výše uvedeného vyplynulo, že tak jako současná podoba výuky literární výchovy se snaží o rozvoj estetického citění žáků, komunikace a čtenářství, stejně je to i s její koncepcí.

3.2 Přístupy k výuce literární výchovy

V předchozí kapitole jsme si vymezili, jaké koncepcce literární výchovy existují a co je jejich podstatou. V rámci této kapitoly bychom se tak chtěli zaměřit na přístupy k výuce literární výchovy, které jsou s koncepcemi úzce spjaty, jelikož přístupy k výuce literární výchovy se vždy odvíjí od učitele, tzn., že záleží na učiteli, co ve své třídě v rámci této výuky využívá, jaké metody či prostředky zařazuje, ale také, jaké přístupy volí k dosažení výše zmíněných cílů definovaných jednotlivými koncepcemi literární výchovy. Přístup učitele může být častokrát ovlivněn jeho zkušenostmi, odráží se zde také jeho osobnostní charakteristika, či jiné vlivy, avšak i přesto by měl učitel svým přístupem naplňovat jednu z vymezených koncepcí literární výchovy.

Podle Sulovské (2006) se v současné výuce literární výchovy můžeme stále setkat s klasickým modelem hodiny literární výchovy, jenž zahrnuje četbu vybraného textu, reprodukci přečteného, pár kontrolních otázek vztahujících se k přečtenému, možné následné strohé seznámení se s autorem textu, jeho dalšími díly, shrnutí textu a závěr hodiny. Zmíněný model u žáků jen těžko vyvolá touhu pro čtení a nikterak u žáků nerozvíjí fantazii.

Dalším možným přístupem je přístup tvořivý. S tím souvisí tvořivá literární expresivita⁷, která je v reálném kurikulu literární výchovy značně nedoceněna. Její

⁶ „Základem terminologického vymezení literární výchovy jako expresivního předmětu bude přítomnost tzv. tvořivé expresivity“ (Hník, 2014, s. 36).

⁷ Tvořivá expresivita znamená: „rozšiřující ekvivalent pro umělecký“ (Slavík et. al., 2008, s. 113).

zastoupení v literární výchově může kladně ovlivnit rozvoj osobnosti žáka, jelikož tvořivost je základní lidskou schopností. Své zastoupení zde má tvorba, hra s textem, jeho přetváření, ale i dramatizace, skrze které žáci rozvíjí vlastní čtenářskou intuici. Tvorbu a různé hry s textem jsme do výuky literární výchovy zapojovali i my, protože zastáváme názoru, že pomocí tvořivého přístupu můžeme u žáků podpořit vztah ke čtení, literatuře, rozvíjet jejich fantazii, porozumění textu a žáci si tak mohou odnášet z hodin literární výchovy prožitky a zážitky z vlastní tvorby s textem. Prostřednictvím žákovské tvorby může být výuka literární výchovy odlehčena a poskytuje žákům poznání textů (Hník, 2014). Srovnatelný pohled na danou problematiku má i Pokorná (2007), která uvádí možnosti různorodého přístupu v hodinách literární výchovy vedoucí k tvořivé práci a originální výuce, jež může žáky přivést k zájmu a rozvoji čtenářství a k vnímání uměleckých textů.

Pro důkladnější pochopení toho, jak důležité jsou tvořivé přístupy ve výuce literární výchovy uvádíme níže tabulku srovnávající dva přístupy k této výuce – naukový a uměleckovýchovný. U každého přístupu vyzdvihneme některé jeho zásadní faktory.

NAUKOVÝ PŘÍSTUP V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ	UMĚLECKOVÝCHOVNÝ PŘÍSTUP V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ
Nepřímá zkušenost s textem	Přímá zkušenost s textem
Text plní především dokládací funkci	Text plní především esteticko-vzdělávací funkci
Práce s literárním dílem je minimalizována	Práce s literárním dílem je maximalizována
Obsah literárních děl je sdělován	Obsah literárních děl je nabízen k reflexi a prožívání
Předimenzovanost vzdělávacím obsahem	Prostor pro čtenářský zážitek
Žáci jsou spíše pasivní	Žáci jsou spíše aktivní
Důraz na paměťové osvojení znalostí	Důraz na vlastní konstrukci znalostí: vyvozování poznatků z reflexe četby a tvorby
Důraz na výsledek	Důraz na proces četby, tvorby a reflexe (popř. chápání díla jako tvůrčího procesu)

Tabulka 2 Naukový vs. uměleckovýchovný přístup k literární výchově (Hník, 2014, s. 31)

Z tabulky vyplývá, že uměleckovýchovný přístup k výuce literární výchovy je oproti naukovému přístupu více orientovaný na žáka a jeho estetické prožitky, vnímání a hledání smyslu textů a umožňuje žákům více tvořivé aktivity. Žáci mají díky tomuto přístupu větší možnost porozumět textu do hloubky, jelikož jsou v hodinách více aktivní a je zde také kladen větší důraz na proces tvorby. Hlavním pozitivem uměleckovýchovného přístupu je však přímá zkušenost žáků s textem a jeho esteticko-vzdělávací funkce, na kterou jsme poukazovali i v úvodu celé této kapitoly. Na druhou stranu nelze zcela odsuzovat naukový přístup, kterým si učitel zajistí předání informací v podobě, jež potřebuje. Je však zjevné, že uměleckovýchovný přístup je pro výuku literární výchovy více vyhovující a v žádném případě, jak poznamenává Hník (2014), v něm nedochází k oslabení poznatkové báze.

3.3 Metody při práci s žáky v literární výchově

Ve výuce literární výchovy se můžeme setkat s různými přístupy učitelů. Od přístupů se odvíjí i metody, které učitelé mohou během této výuky využívat. Proto bychom v poslední podkapitole chtěli představit poměrně širokou škálu konkrétních tvořivých metod využitelných při práci s žáky v literární výchově. Tyto metody jsou vhodné zejména z důvodu aktivizace žáků v hodinách literární výchovy, taktéž vedou k rozvoji klíčových kompetencí a čtenářské gramotnosti žáků.

3.3.1 Metody práce s textem

Jejich cílem je především podpořit u žáků schopnost číst s porozuměním, zvýšit komunikační dovednosti a dovednost kritického zhodnocení čteného textu (Čapek, 2015). Níže zmíníme dvě zajímavé metody pro práci s textem ve výuce literární výchovy.

Čtenářské dopisy

Dle Čapka (2015) žáci při této metodě pracují obvykle ve dvojicích. Podstatou je, že po přečtení textu napíší žáci dopisy, v nichž je zachycena jejich okamžitá reakce. Zároveň tak mohou žáci seznamovat učitele či spolužáky s přečtenou knihou. Mohou sloužit i k vzájemnému dopisování se spolužákem, který čte stejnou knihu. Učitel při čtení dopisů neopravuje žákům gramatické chyby, jelikož žáci v něm zachycují již zmíněné prvotní reakce na čtený text, ale soustředí se na to, co žák reflektuje.

Z výzkumného šetření prováděného na prvním stupni základní školy v zahraničí vyplynulo, že učitelé obzvlášťují výuku literární výchovy nejvíce tím, že využívají právě práci s textem zaměřenou na psaní dopisů. Další aktivitou, která se v zahraničí nejvíce

využívá pro zpestření výuky literární výchovy a práci s texty je psaní osobních názorů na přečtený text (Wray, Medwell, Fox, & Poulson, 2000).

Literární kroužek

Podle Čapka (2015) se jedná o formu literární diskuse nad přečteným textem vycházející z určitých rolí žáků. Po přečtení textu učitel žákům představí role, které budou žáci zastávat (např. hledač citací, tazatel, badatel, ilustrátor, dohlížitel apod.). Každá role má svou přesnou funkci. Roli si vyberou žáci, nebo ji přidělí učitel. Následuje samostatná práce žáků, poté si sednou společně do kruhu. Učitel na začátek připomene pravidla diskuse (mluví jen jeden, vzájemné naslouchání, držení se tématu aj.), poté zahájí diskusi ukázkově s náhodnou rolí, následně se vyjadřují žáci. Učitel do diskuse nezasahuje, pouze ji posouvá kupředu. Žáci by spíše měli klást otázky ostatním ve své roli, než říkat, co se dozvěděli oni sami.

Mezi metody práce s textem patří samozřejmě daleko více metod, které jsou ale poměrně známými, proto jsme se snažili uvést ty, které by mohly být těmi méně využívanými. Mezi další metody můžeme tedy zařadit například INSERT značky, 5W, párové čtení, skládání textu, společné čtení, zpřeházené vět, či podvojný deník. V praxi se nám velmi osvědčilo skládání textu ve smyslu, kdy žáci dostali rozstříhaný text na části a měli jej podle toho, jak jdou části pravděpodobně za sebou, poskládat, tato aktivita je velmi podobná aktivitě s názvem zpřeházené věty. Dále jsme využili i společné čtení.

3.3.2 Metody práce s poezií

Na metody práce s poezií nahlíží Vala (2017) skrze výzkum zaměřený na učitele literární výchovy. Nejvíce důležitou metodou byla zvolena metoda čtení poezie a následná diskuse nad ní. Menší význam přikládali učitelé metodě zaměřené na psaní poezie. Zde se nemusí jednat o zcela nové dílo, avšak žáci mohou napodobovat čtené básně, čímž získají potřebné zkušenosti pro následné samostatné psaní. K práci s poezií lze ovšem přistupovat i skrze tvořivější práci samotných žáků. Lze zařadit např. konstrukci a rekonstrukci textu (Hník, 2014). Ve výuce literární výchovy ve vztahu k poezii můžeme uplatnit např.:

- Transformaci textu do odlišného literárního druhu, čímž se myslí např. přepis básně do prózy, nebo přepis textu praktické povahy do poezie
- Celková konstrukce/rekonstrukce textu – rekonstrukce básně rozstříhané na verše, slova aj.

- Doplnění slov do textu – doplnit do básně vynechaná slova tak, aby byl zachován rým (Hník, 2014, s. 77–78).

Na metodách práce s poezií si lze ukázat, jak je možné uvažovat nad propojením literární výchovy s dalšími dvěma složkami vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a tím naplnit princip komplexnosti. Tento příklad se váže k provedenému výzkumnému šetření v zahraničí (Wray et al., 2000), kdy při psaní poezie měli žáci využít přídavná jména k popisu obrázku (např. zimy) s předem vytvořeným seznamem podstatných jmen vyjadřující, co by žáci mohli v zimě vidět a seznamem přídavných jmen popisující daná podstatná jména. Princip spočíval nejen v nácvičku psaní poezie a jejího přednesu, ale lze si také všimnout, že učitel nad výukou uvažoval tak, aby žáci při psaní básně pochopili rozdíl mezi těmito slovními druhy, zároveň navázal na práci s podstatnými jmény z předešlé hodiny a seznámil žáky prostřednictvím psaní básně s přídavnými jmény, zároveň se však jednalo o popis obrázku zimy pomocí básně.

3.3.3 Metody tvůrčího psaní

Jedná se o činnosti, jež poskytují žákům možnost získat dovednosti, které potřebují pro tvorbu vlastního textu. Pomáhají k jeho talentu, rozvoji osobnosti, fantazie a kreativity. Ve výuce představují zábavnou část, slouží k odreagování (Čapek, 2015). I Fišer (2001) nahlíží na tvůrčí psaní jako na činnost, při které zpravidla vzniká nové dílo, a které jedinci umožňuje rozvíjet své poznání a získat tím vlastní postoj ke skutečnosti. Tvůrčí psaní lze také vnímat jako prostředek, kterým se můžeme přiblížit literárnímu textu. Žáci tedy zpracovávají literární žánry a zároveň o nich získávají poznatky. Fišer (2001) však doporučuje před samotným tvůrčím psaním provést cvičení k psaní určitého literárního textu. Mezi taková cvičení může patřit akrostich, oživené obrazy, brainstorming, technika náhodně vybraných slov aj. Níže si uvedeme dvě z několika možných metod tvůrčího psaní.

Dokončení ukázky

Při této metodě dochází, podle Čapka (2015), k rozvoji kreativity a schopnosti sdělit vlastní postoj. Učitel žákům přečte/promítne příběh a žáci jej dokončí. Metoda je vhodná pro začátky tvůrčího psaní, jelikož žáci netvoří sami celý text. Metodu dokončení ukázky bychom zvolili, jak i sám autor doporučuje, zejména pro začátky tvořivé práce ve výuce literární výchovy, kdy si žáci postupně navyknou na jinou formu práce s textem. S metodou máme i osobní zkušenosti z praxe, kdy jsme žákům poskytli umělecký text bez jeho závěru. Jelikož žáci nebyli na tvořivou práci v těchto hodinách zvyklí, identifikovali jsme tuto

metodu za adekvátní. Metoda dokončení ukázky patří mezi poměrně známé metody, avšak uvedli jsme ji právě z důvodu jejího lehce aplikovatelného využití.

Mapa příběhu = Story map

Lze využít různé formáty, vždy je však důležité, aby formát odpovídal věku žáků. Nejvíce se využívá forma tabulky sloužící žákům k vytvoření si struktury narativního textu. Prostřednictvím rozdělení textu na menší části se vytvoření souvislého textu stává pro žáky jednodušší. U mladších žáků se doporučuje doplnit mapu příběhu různými obrázky či ponechat žákům prostor pro vlastní obrázky (Čapek, 2015).

K dalším metodám tvůrčího psaní patří i příběhy k obrázkům, kdy žáci k předloženému obrázku (více obrázkům) vymýšlejí vlastní příběh. Opět se nám tato metoda velmi osvědčila při praxích, kdy jsme skrze ni rozvíjeli fantazii a představivost žáků. Náročnost aktivity lze odstupňovat právě počtem předložených obrázků, v našem případě jsme pro žáky 5. ročníku využili obrázkové karty (žáci si vybrali tři karty) z deskové hry Dixit, nad kterými se museli hlouběji zamyslet, aby se v příběhu vyskytlo vše z daných karet.

Opět z výzkumu provedeného v zahraničí vyplynulo, že učitelé v rámci metod tvůrčího psaní nejčastěji zařazují psaní textu na určité téma, které si vyberou sami žáci, dále pak psaní textu, který bude pro nějakou významnou osobnost, nebo fiktivní postavu opět podle vlastní volby žáků, nebo také psaní textu podle náhodných slov vybraných ze slovníčku či pomocí banky slov (Wray et al., 2000).

3.3.4 Metody tvořivé dramatiky

Tvořivá dramatika představuje soubor činností, technik a metod, prostřednictvím kterých můžeme u žáků rozvíjet dovednosti komunikační a interpretační, zároveň i žákovu kreativitu či samostatnost (Zítková, 2004). Tvořivá dramatika je adekvátní v případě naplňování literárně-výchovných cílů i cílů vlastních, jimiž jsou rozvíjení osobnosti a socializace žáka. Bývá uplatňována při tvořivém přístupu učitele k výuce literární výchovy (Hník, 2014).

Hník (2014) řadí mezi významné metody tvořivé dramatiky hru v roli, interpretaci a improvizaci. Valenta (2008) je dále dělí na metody plné hry, pantomimicko-pohybové, verbálně-zvukové, graficko-písemné a materiálově-věcné. K dramtizaci ve výuce literární výchovy se vyjadřuje i Jirsová (2007). Hovoří o tom, že hledat s žáky cestu k literatuře pomocí dramatické výchovy zahrnuje vzbuzování aktivity žáků a vede k aktivnímu

poznávání literárního díla nejen duševně, ale i tělesně. Žáci mají možnost prožít dobrodružství s hlavními hrdiny knihy, pochopit jejich charaktery, motivy jednání apod.

Dle Lederbuchové (2010) lze metodu dramatické hry využít také pro interpretaci textu. Aby mohla být metoda efektivně ve výuce využita, musí být učitel schopen sám text interpretovat a umět uchopit text či učivo obecně několika interpretačními prostředky. U žáků se očekává, že se otevřou skrze tuto metodu k interpretaci textu a budou v něm nalézat skryté významy. Pokud ovšem ve výuce převládá situace, kdy je dramatická hra v roli zaměřena na rozvoj schopností žáků a ne na významy týkající se textu, není v takové výuce zastoupena samotná funkce literární výchovy.

3.3.5 Tvořivá interpretace

Podstata tvořivé interpretace tkví v atraktivní činnosti pro žáky, jež je bezprostředně vtáhne do světa čteného textu. Tím způsobem mohou žáci vstoupit do čteného textu jako jednotlivci sami za sebe. Autor uvádí několik příkladů interpretačních aktivit, které může učitel ve výuce využít:

- Doplnování textu – událostí, postav, slov
- Převyprávění příběhu
- Vstup do role postavy v dramatizaci, problémové řešení otázky
- Sestavování osnovy – např. obrázkové (Hník, 2014, s. 62).

Při tvořivé interpretaci se může jednat o tzv. vstup do role autora daného textu, tzn., že žák se ocitá v roli daného autora, tvoří vlastní text. Žákům tato role přináší rozvoj jejich literární tvořivosti a umožňuje jim vnímat smysl vlastního textu. Zároveň musí žák v roli autora řešit i různé problémy, např. O čem budu psát? (tematické); Jako kdo budu v textu vystupovat? (vypravěčské); Jakými prostředky se budu vyjadřovat (jazykové) (Hník, 2014, s. 65). Vstup do role autora umožňuje žákům chápat literární dílo komplexně. Pro výuku literární výchovy je tato možnost velmi významná, jelikož žák jako autor vstupuje do zážitků z tvorby textu; reálných textových problémů; kulturních kontextů a setkává se sám se sebou (Hník, 2014, s. 66). Při hodinách lze uplatnit také to, že při čtení žáky zastavíme a necháme je, aby vymysleli, co by stalo, kdybychom určitou událost v textu změnili.

3.3.6 Metody práce s ilustrací

Metodám zaměřeným na práci s ilustrací se věnuje Zítková (2004). Považuje je za velmi významné, protože v literární výchově naplňují uměleckou a estetickou funkci a pomáhají u žáků dotvářet dojem z celé knihy. Mezi konkrétní metody práce s ilustrací poté autorka zařazuje:

- Hledání místa v textu, které je zachyceno ilustrací
- Vyprávění části děje, jež je ilustrována
- Porovnání ilustrace s textem
- Vytváření vlastních ilustrací k textu
- Komiksy (Zítková, 2004, s. 27–35).

Vymyšlení příběhu podle zadané obrázkové osnovy může být taktéž jednou z metod, se kterou lze při snaze o tvořivé hodiny literární výchovy, v nichž je aktivní žák, začínat. U žáků podpoříme nejen jejich kreativitu, ale také logické myšlení, jelikož žáci musí uvažovat nad sledem událostí na daných obrázcích. Opět s danou metodou máme vlastní zkušenost z praxe, kdy jsme využili komiksu zaměřeného na různé pověsti. Úkolem žáků bylo vymyslet děj podle dané pověsti tak, aby pověst obsahovala úvod, hlavní část a závěr, resp. prvky vypravování. Tím došlo k propojení literární výchovy s komunikační a slohovou výchovou. Taktéž jsme využili metodu vytváření vlastních ilustrací k textu, kdy jsme žákům do dvojice rozdali text, který měli zachytit obrazem. Tímto jsme u žáků podporovali porozumění textu, protože šlo o jeho přesné přenesení do podoby obrazu a zároveň jsme na konci tvorby rozvíjeli jejich komunikační dovednosti, kdy nám měli popsat, jak obraz tvořili a co jim ve výsledku vzniklo.

Pro výuku literární výchovy existuje nespočet metod, které mohou učitelé využít, a pomocí kterých by hodiny mohly být pro žáky více zábavné a rozvíjely by u nich všechny zmíněné prožitky, čtenářskou gramotnost a vztah k literatuře. V současné době se taktéž pořádají různá školení zaměřená na tyto metody a možnosti práce v literární výchově, lze také využít různě dostupných webových stránek, o nichž jsme se již zmiňovali. Vždy však záleží jen na učiteli, zdali bude metody ve výuce využívat a pokud ano, kterou metodu zvolí. Zásadní ale je, aby vždy byla adekvátní nejen věku žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část naší diplomové práce navazuje výzkumným šetřením prováděným formou polostrukturovaných interview na teoretickou část práce, v níž jsme vymezili pojetí výuky literární výchovy v primárním vzdělávání.

Ve výzkumné části diplomové práce se tedy zaměříme na to, jak učitelé přistupují k výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy. Náš výzkum bude orientovaný kvalitativně. Jako výzkumnou metodu korespondující s vybraným typem výzkumu jsme zvolili polostrukturované interview. Vycházíme tedy z rozhovorů s učiteli vyučující literární výchovu na prvním stupni základní školy.

Cílem naší práce je popsat, jak učitelé přistupují k výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy; zjistit, jak učitelé naplňují princip komplexnosti vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura; identifikovat, jak probíhá výuka literární výchovy na prvním stupni základní školy, ale také zjistit, jaký význam této výuce učitelé přikládají.

4.1 Výzkumný problém

V naší výzkumné struktuře je zapotřebí zformulovat si i výzkumný problém. Podle Šed'ové (2007) znamená pojmenovat konkrétně to, na co se budeme ve výzkumu zaměřovat. Často se pro něj používá označení „téma“ výzkumu, neboť je formulován z hlediska gramatiky oznamovací větou. Naším výzkumným problémem je přístup učitelů k výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy.

4.2 Stanovení výzkumného cíle a výzkumné otázky

Jako hlavní výzkumný cíl jsme stanovili **Popsat přístup učitelů k výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy.**

V návaznosti na hlavní výzkumný cíl jsme stanovili i dílčí výzkumné cíle, kterými jsou:

1. Zjistit, jak učitelé naplňují princip komplexnosti vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.
2. Identifikovat, jak probíhá výuka literární výchovy na prvním stupni základní školy.
3. Zjistit, jaký význam přikládají učitelé výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy.

Následně jsme si stanovili taktéž hlavní výzkumnou otázku a k ní navazující dílčí výzkumné otázky, na které v průběhu našeho výzkumu hledáme odpovědi.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé přistupují k výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak učitelé naplňují princip komplexnosti vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura?
- Jak probíhá výuka literární výchovy na prvním stupni základní školy?
- Jaký význam přikládají učitelé výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy?

4.3 Výzkumný vzorek

Náš výzkumný vzorek tvoří učitelé vyučující literární výchovu na prvním stupni základní školy. Jelikož chceme, aby náš výzkumný vzorek reprezentoval zvolený problém, stanovíme si níže kritéria výzkumného vzorku:

- Učitelé vyučující literární výchovu ve 4. a 5. ročníku základní školy
- Učitelé s délkou praxe více než pět let.

Protože jsme si zvolili pouze jednu výzkumnou metodu, tvoří náš výzkumný vzorek učitelé s danými kritérii minimálně na dvou základní školách v okrese Uherské Hradiště. Předpokládáme, že interview bude prováděno s deseti učiteli vyučující literární výchovu ve 4. a 5. ročníku základní školy. Jedná se tak o záměrný výběr, protože naši účastníci budou mít společnou zkušenost s daným problémem. Výsledky tak budou platné pouze pro dané základní školy, na nichž je výzkum realizován, a pro danou skupinu účastníků na zvolených základních školách.

4.3.1 Základní informace o účastnících

V následující tabulce uvádíme přehled základních informací o našich účastnících výzkumu. Jedná se o informace týkající se typu školy, místa působení, délky praxe a zájmů (oblíbené vyučovací předměty, způsoby trávení volného času aj.) oslovených účastníků.

JMÉNO UČITELE	MÍSTO PŮSOBNÍ	DÉLKA PRAXE	ZÁJMY
Paní učitelka A	Málotřídní základní škola v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Anglický jazyk Český jazyk Hudební výchova
Paní učitelka B	Základní škola běžného typu v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Hudební výchova Výtvarná výchova Deskové hry
Paní učitelka C	Základní škola běžného typu v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Bez preference oblíbených předmětů Četba knih Turistika
Paní učitelka D	Základní škola běžného typu v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Český jazyk Výtvarná výchova Sport – atletika
Paní učitelka E	Základní škola běžného typu v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Český jazyk Tělesná výchova Sportovní kroužky Vlastivěda/dějiny
Paní učitelka F	Základní škola běžného typu v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Anglický jazyk Český jazyk Hudební výchova Pracovní činnosti
Paní učitelka G	Základní škola běžného typu v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Bez výhrad – záliba ve všech předmětech

Paní učitelka H	Základní škola běžného typu v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Český jazyk Pracovní činnosti Výtvarná výchova Záliba v knihách
Paní učitelka CH	Základní škola běžného typu v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Bez výhrad – záliba ve všech předmětech Čtení knih Práce jako koníček Turistika
Paní učitelka I	Základní škola běžného typu v okrese Uherské Hradiště	Více jak 5 let	Český jazyk Vlastivěda

Tabulka 3 Základní informace o participantech výzkumu (Vlastní, 2023)

4.4 Metoda sběru dat

Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili metodu polostrukturovaného interview, pro něhož je, podle Gavory (2010), charakteristická dopředu vytyčená základní obsahová osnova a k ní několik elementárních otázek, přičemž další doplňující otázky vznikají v samotném průběhu prováděného interview.

V rámci polostrukturovaného interview se tak opíráme o předem připravené okruhy otázek (viz níže). Na otázky se ptáme účastníků našeho výzkumu, tedy učitelů. Pokud je potřeba využíváme v průběhu taktéž doplňující otázky, které nám pomohou v hlubším porozumění zkoumaného jevu.

Otázky k polostrukturovanému interview:

1. Jak si plánujete výuku literární výchovy?
2. Jaké cíle si pro tuto výuku kladete?
3. Popište mi, jak probíhá výuka literární výchovy.
4. Jakým způsobem zpestřujete výuku literární výchovy?

5. Co je pro Vás důležité, aby si žáci z výuky literární výchovy odnesli?
6. Jak hodnotíte žáky v literární výchově?
7. K čemu se snažíte žáky v literární výchově vést?

4.5 Etické aspekty výzkumu

Jelikož je náš výzkum orientovaný kvalitativně a bude probíhat formou polostrukturovaného interview, je potřebné zamyslet se taktéž nad etickými aspekty výzkumu, ostatně tak, jako je uvádí Švaříček (2007). První zásady našeho výzkumu tvoří důvěrnost a soukromí, které zajistí participantům jejich neidentifikovatelnost skrze publikovaná data. Tento prvek je opatřen tím, že jména participantů i místo výzkumu je uvedeno pod pseudonymem. Dalším prvkem je informovaný souhlas, který má podobu písemného formuláře (viz příloha PI). V rámci informovaného souhlasu jsou uvedeny informace o výzkumníkovi, za jakým účelem je výzkumné šetření prováděno, způsob nakládání se získanými daty, ale též informace umožňující participantům z výzkumu kdykoli odstoupit. Informovaný souhlas tak zajistí seznámení participantů s povahou a jinými aspekty našeho výzkumného šetření. Protože naše výzkumné šetření bude probíhat formou interview, požádáme, na začátku interview, každého z participantů o ještě jedno stvrzení, že souhlasí s nahráváním interview a s následným využitím získaných dat. Jako další prvek je opatřeno emoční bezpečí, jelikož je možné, jak zmiňuje Hendl (2005), že participant se při interview dostanou do situace, kdy pro ně výpověď bude příliš osobní (např. že se sice na literární výchovu specializují, ale neradi ji učí). Posledním prvkem je zpřístupnění výsledků našeho výzkumu zúčastněným participantům v případě, že o výsledky projeví zájem.

4.6 Způsob zpracování dat

Pro zpracování získaných dat z polostrukturovaných interview využíváme otevřeného kódování, které nám má pomoci při hledání odpovědí na stanovené otázky. Získané rozhovory nejprve transkribujeme z mluvené do písemné podoby, poté několikrát důkladně přečteme a následně již začneme provádět zmíněné otevřené kódování, které nám pomůže v tematickém rozkrývání textu tak, že určitým tématům přiřadíme tzv. kódy. Na otevřené kódování navazujeme tím, že vzniklé kódy shlukujeme do obecnějších kategorií, které představují možná pojetí výuky literární výchovy na prvním stupni základní školy, zároveň by nám měly poskytnout odpovědi na naše výzkumné otázky.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V této kapitole se již zabýváme výsledky výzkumu a interpretací dat získaných z polostrukturovaných interview provedených s učiteli vyučující literární výchovu ve čtvrtém a pátém ročníku na základních školách v okrese Uherské Hradiště.

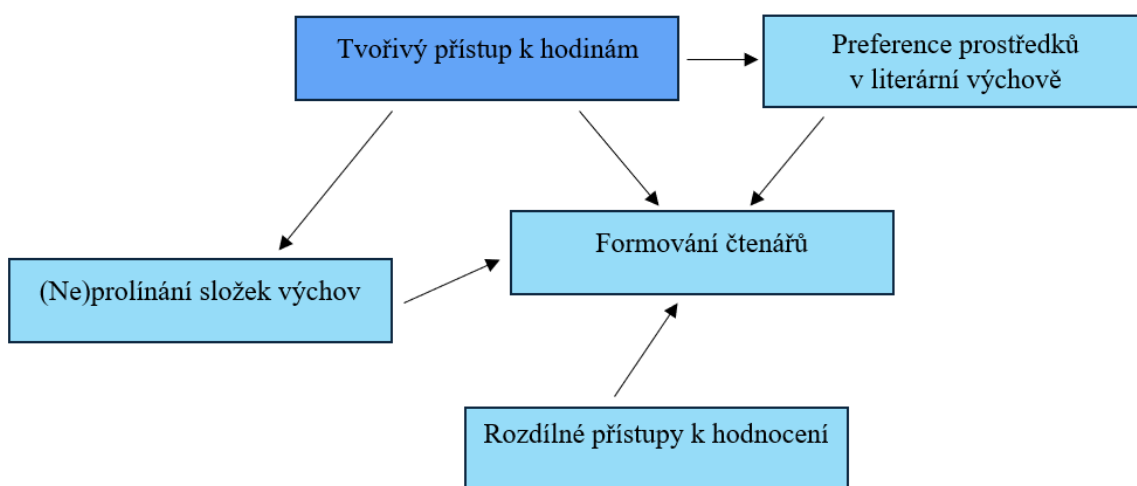
Na základě získaných dat z polostrukturovaných interview a následného otevřeného kódování nám vzniklo pět kategorií. V tabulce (viz níže) uvádíme přehled jednotlivých kategorií a ukázky kódů, které tyto kategorie tvoří.

KATEGORIE	KÓDY
Tvořivý přístup k hodinám	Hodina se odvíjí od učitele, hlavně nenudit, změna role učitele v hodině, důraz na prožitek, inspirativní metody tvořivé práce s texty, neřešit chyby, ale obsah napsaného
Preference prostředků v literární výchově	Různorodost pomůcek do hodin, zařazení audioknih do hodin, využívání čítanek, vyžadování čtenářských deníků, odmítavý postoj ke čtenářským deníkům, vedení literárních portfolií
Formování čtenářů	Hlavně číst, formy čtení v hodině, rozumět čtenému, umět číst s porozuměním, žáci neradi čtou, rodiče už dětem nečtou, motivace ke čtení, čtení obohacuje, zařazení čtenářských dílen
Rozdílné přístupy k hodnocení	Nehodnocení žáků, v hodnocení nevidí smysl, hodnocení jako nutnost, hodnocení v průběhu hodiny, v celkovém hodnocení se odráží všechny složky, známka jako možná motivace ke čtení, hodnocení formou zpětné vazby, nedávání špatných známek
(Ne)prolínání složek výchov	Neřeší rozdělení hodin, propojení složek dle potřeby, rozdělení hodin v rozvrhu, pravidlo

	v rozvržení složek, nestriktní propojení práce u výchov, vazba na sloh
--	--

Tabulka 4 Kategorie, kódy (Vlastní, 2024)

Mezi vzniklými kategoriemi jsme vnímali jistou provázanost, kterou předkládáme ve schématu níže. Kategorii Tvořivý přístup k hodinám vnímáme jako ústřední kategorii, která má vliv na další kategorie, konkrétně na Preference prostředků v literární výchově, Formování čtenářů a Ne(prolínání) složek výchov. Učitelé snažící se podporovat zájem žáků ve výuce tvořit, přistupují k hodinám tvořivým způsobem a volí do nich prostředky, které zmíněnou tvořivost u žáků podpoří. Tato kategorie zároveň ovlivňuje Formování čtenářů, protože od přístupu učitele k této výuce se odvíjí i patřičná míra motivace žáků ke čtení. Preference prostředků v literární výchově je provázána s kategorií Formování čtenářů, jelikož pokud učitel bude využívat jen stereotypní prostředky v podobě čítanek, nebude u žáků nikterak podporovat vztah k literatuře. Tvořivý přístup k hodinám má vliv i na kategorii (Ne)prolínání složek výchov, protože učitelé, kteří k hodinám nepřistupují tvořivě, se ve výuce soustředí jen na literární obsah a zbylé dvě složky do výuky nezačleňují, což má následně vliv i na Formování čtenářů. Kategorie Rozdílné přístupy k hodnocení se poté váže na Formování čtenářů.



Obrázek 1 Vztahy mezi vzniklými kategoriemi (Vlastní, 2024)

5.1 Tvořivý přístup k hodinám

U prvostupňových učitelů je literární výchova oblíbenou složkou výuky českého jazyka. Její obliba vychází ze záliby číst či ze vztahu ke knihám. Tato oblíbenost není podstatná jen u samotných učitelů, ale důležité je, aby ji měli rádi i žáci. Toho mohou učitelé dosáhnout tak, že budou k hodinám přistupovat tvořivě. Znamená to, že se budou snažit výuku literární výchovy zamýšlet pro žáky zajímavým a poutavým způsobem, kdy hodina bude založená na tvořivé činnosti žáků a skrze tuto činnost žáci dospějí k čtenářskému prožitku. Takové hodiny a přístup by tedy neměly zahrnovat jen práci s čítankou. Z výzkumného šetření jsme zjistili, že učitelé se snaží hodiny různě zpestřovat a prolínat je s návštěvami knihoven, prací mimo lavici, zařazováním digitálních technologií apod. Využíváním digitálních technologií i ve výuce literární výchovy mohou učitelé žákům ukázat, že i literární výchova může být pojata moderně a poutavě.

A: „*Obecně se snažím, aby ty hodiny byly takové tvořivé. Aby je to přitáhlo ty hodiny, proto si volím své texty, úkoly k nim, projekty, tu aplikaci. No, snažím se, aby to nebylo jen o čtení textu, otázkách k němu a konec hodiny.*“

Tvrzení učitelky A potvrzuje i učitelka C a D.

C: „*Jo, to já se snažím těm děčkám zpestřovat, aby jen neseděly v lavicích.*“

D: „*Že to není jen takové to otevřeme si čítanku, přečteme si a nakreslíme si obrázek, nebo naučíme se něco z paměti.*“

Učitelé v rozhovorech také zdůrazňovali, že v hodinách musí být aktivní především žáci. Jejich aktivitu podporují učitelé tak, že žáky nechávají tvořivě pracovat s texty, zařazují různé formy práce, aby žáci docházeli co nejvíce do kontaktu s textem prostřednictvím sebe samých. Učitelé si tedy uvědomují, že důležitost tohoto předmětu není postavena na jejich aktivitě, ale na aktivitě žáků. D: „*Dnes už nejsem já ten, kdo říká, teď čteš ty, ale spíše, aby oni byli aktivní.*“ Tvrzení podporuje i Gejgušová (2009) a Vala (2017), kteří vnímají stejnou podstatu v proměně této role v hodinách literární výchovy jako sami učitelé.

I když mají učitelé literární výchovu rádi, uvědomují si význam tvořivého přístupu a hodiny staví na aktivitě žáka, stále se setkáme s učiteli, kteří zaměřují své hodiny tak, že po celou dobu výuky s žáky čtou. Což je samozřejmě v rozporu s tvořivým přístupem a poté je problémem, jak je možné u těchto žáků podporovat emocionální a estetické prožitky z literární výchovy, když v ní sami nejsou nijakým způsobem aktivní. F: „*Tak čteme*

z čítanky, přečteme si nějaký článek. Nic moc jiného jako neděláme no, nestíhám tohle vůbec nějak ještě k tomu tvořivě pracovat.“ Stejně reaguje i další učitelka. B: *„No, jednu hodinu jen čtete.“* Problémem u takových hodin je obvykle čas a priority učitele. Učitel by si měl ale uvědomovat, co je pro žáky v předposledním a posledním ročníku prvního stupně podstatné a zdali je opravdu nutné soustředit se pouze na čtení, které by žáci měli mít již zvládnuté, a není naopak podstatnější rozvíjet u žáků skrze různé činnosti s texty jejich vztah k tomuto předmětu, než je spíše vést k jeho odporu. Potřebné je ukázat i těmto učitelům, jak mohou své hodiny plánovat, aby ve školách nepřevažovaly klasické hodiny nad těmi tvořivými.

Se snahou učitelů zaměřovat hodiny tvořivě souvisí i to, jak sami učitelé literární výchovu vnímají. Mnozí učitelé přistupují k literární výchově jako k důležitému předmětu, ale zároveň jej chápou jako něco oddechového, tvořivého a pozitivního. I: *„Je to kreativnější, takže je to lepší než jen nějaké cvičení pořád, jak v té mluvnici. V té literatuře je to takové hodně jakoby volné, nebo jak to říct, dá se tam toho spousta vymyslet a tak.“* Obdobně odpovídá i jiná učitelka. E: *„Ta literatura, já chci, aby to bylo takové to pozitivní. ... to, co je spíše zážitkové.“* Cílem učitelů je tedy nenudit žáky v hodinách nevhodnými texty, nebo nepřipravovat je o zájem o literaturu jako takovou. D: *„V podstatě i aby to nebyla nuda. Abych jim k tomu nevnukla odpor, abych jim to neznechutila ten předmět.“* Většina učitelů se opravdu snaží o změnu v pojetí literární výchovy způsobem neorientovat ji jen na strohou práci v hodinách, ale naopak aby žáky obohacovala. G: *„Aby to bylo něco, u čeho přemýšlím, tvořím, co mě baví.“*

Samozřejmě narazíme i na pár učitelů, kteří tímto směrem své myšlení neubírají a hodiny pak působí pro žáky nudně. Důvodem zde může být věk učitelů, kdy starší učitelé nejsou zcela ochotni jít s dobou, zařazují věci, které se líbí jim, což současné žáky nemusí nutně bavit. Dosvědčuje nám to i tvrzení učitelky. E: *„Ony pak ty děcka to poznají a nebaví je to tolik, když jim dáte Makovou panenku.“* Vhodným řešením je vycházet ze současných pohádek a věcí, které jsou žákům blízké. Mnohdy neznalost a nezájem žáků o klasické pohádky vnímají i sami učitelé, ale přesto se s jejich zařazením v některých hodinách setkáváme. F: *„A klasické pohádky už jim taky nic moc neříkají teda no. Takže nějaké kvízy, jako jsem dělávala dřív, už moc nejdou použít.“* Dalším z možných důvodů, proč učitelé mohou ztrácet zájem přistupovat k hodinám tvořivě, je složení třídy. Pokud učitel narazí na třídu, kterou hodiny nebaví, nebo která přistupuje k zadané práci lhostejně, tak hodiny

nebaví ani učitele. Tím dochází k tomu, že učitel nemá zájem připravovat hodiny literární výchovy pro žáky zajímavě.

A: „ ... oni jsou prostě ty děcka super, je na nich vidět, že je to baví. Takže díky nim mě ty hodiny taky baví a naplňují, protože ať jim nachystám jakýkoli materiál nebo jakékoli prostě nějaké aktivity tak, tak je to hrozně baví, takže potom to baví i mě, že hledám různé články, se kterými pracujeme, nebo mobilní aplikace využíváme.“

Ve školách se sice stále můžeme setkat s učiteli, kteří hodiny zaměřují na čtení a neprojevují tolik svou tvořivost, přesto jsme ale zjistili, že převládají učitelé, kteří vnímají potřebu předkládat žákům literární výchovu zábavněji a že není nutné již tolik lpět na hodinách čtení. Svědčí o tom i výpovědi jednotlivých učitelů. Do hodin jsou zapojovány nejrůznější práce s texty, příběhy, slovy či básněmi. Učitelé využívají metody dramatické výchovy, které jsou vnímány velmi kladně i žáky samotnými. E: „*Nebo i hraje nějaké kousky textů, např. u pověstí je to super.*“ Stejně se vyjadřuje i další učitelka. G: „*Nebo pak dramatizaci textu dělali v té skupině. Třeba ve skupině si vylosovali pověst a tu si měli nacvičit.*“ Učitelé také vypověděli, že do hodin zařazují metody scénického čtení a vzájemného učení. E: „*Nebo máme i hodiny zaměřené na scénické čtení, melodrama, to je pak super ty děcka pozorovat, jak jsou do toho zabrané.*“ Nejvíce jsou však zastoupeny právě tvořivé práce s texty a příběhy. Důvodem může být rozmanitost toho, jak lze texty různě modifikovat.

Kromě tvořivých činností s texty a jiné formy zpestření hodin, nám učitelé sdělili, že do svých hodin zařazují i metody kritického myšlení. Mezi nejčastěji využívané metody patří metoda pětilístku, INSERT a volné psaní. H: „*Pětilístek, rybí kost, INSERT to děláme fakt často.*“ Obdobě reaguje i jiná učitelka. I: „ ... *udělat z toho pětilístek na to téma, nebo jsme dělali takové volné psaní.*“ Učiteli jsou využívány i další z těchto metod, avšak nebývají zařazovány tak často. I: „*Třeba jsme měli metodu čtyř rohů ve smyslu toho kritického myšlení. Těch metod je spousta – podvojný deník. Jo třeba v rámci té evokace míváme metodu černé ovce, to je taky fajn.*“ Učitelé se ve většině případů inspirovali na různých školení zaměřených právě na metody kritického myšlení v literární výchově. H: „*Jsou fajn různá školení na ty metody v rámci literatury, to je obohacující.*“

Z rozhovorů nám tak vyplývá, že se učitelé snaží sebevzdělávat i v této oblasti tak, aby hodiny byly postaveny na vlastní tvořivé činnosti žáků, literární výchova byla vnímána žáky oddechově, poskytovala jim poznání textů a vedla je k prožitku. Hodiny literární výchovy

pomocí zmíněných tvořivých metod působí originálně a u žáků mohou vést k zájmu a rozvoji čtenářství.

CH: „*Pak využívám i to, že mají text vlastně co jim třeba donesu já a pracuji s tím tak, že ho mají dokončit, jak by mohl pokračovat. Nebo vymyslí jeho název, nakreslí obrázek podle toho textu. Teď jsme měli pohádku Královnu Koloběžku, ale ne tu pohádku, ale v moderní době byla jakoby. Takže i to se dá, že ke klasickým postavičkám z pohádky vlastně, co by mohli dělat jinak než v té době. Hodně pracuji i s básněmi, dělají rýmování, vymýšlejí i celé básně klidně, domýšlení rýmů. Nebo pak i využívám to, aby seskládali neznámý text, co by mohl být začátek a konec. Ještě před čtením neznámého textu děláme třeba podle názvu předvídání, o čem by mohl být.*“

Tvrzení učitelky CH podporují i učitelky A, H, I.

A: „*Nebo třeba si zkoušeli i sami tvořit nějaké bajky.*“

H: „*Jo, tak občas mají za úkol vymyslet jiný konec příběhu, než je v té knížce, nebo právě používám i ty pracovní listy, kde jsou různé kreativní úkoly, jak by mohl děj pokračovat, jak by se příběh mohl jmenovat, takže toto zařazujeme ... nebo zpracovávají pětilístek, nebo INSERT metoda a tyto literární metody.*“

I: „*... co tak ještě používáme nejčastěji, dopisují text, jakože jeho konec, vymýšlejí název toho textu. Osnovu jsme měli ... k tomu vymýšleli text, nebo jsme to zkoušeli i naopak, že text rozdělovali do osnovy. Měli i obrázkovou osnovu a podle toho si psali psanou osnovu a pak to třeba ústně vyprávěli.*“

Významné je zde nejen to, že učitelé zařazují tvořivé práce do hodin, ale také to, jak k práci žáků následně přistupují a co je pro ně samotné důležité. Pokud jde učiteli o estetický prožitek žáka z tvorby textu, neměl by následně řešit jeho gramatickou stránku, ale spíše např. to, zda žák chápe obsah daného žánru, logicky člení své myšlenky a text dává jako celek smysl. Učitelé zdůrazňovali, že je pro ně podstatný prožitek žáka z vlastní tvorby či uměleckého textu a v souvislosti s tím si uvědomují, že v tomto případě není potřebné poukazovat na pravopisné chyby žáka. E: „*Takový ten pocit zážitku. Je to vlastně něco, kde mohou ... vytvořit něco. Takže takový ten zážitek.*“ Obdobně reaguje i jiná učitelka. D: „*Tak asi jako prožitek, aby si to jako prožili.*“ Učitelé při takovém zadání vychází často z fantazie žáků, pracují s ní, rozvíjejí ji, proto tyto chyby neřeší. E: „*Tady je důležitá ta fantazie, na té to mám postavené celé. Oni mají bohatou fantazii a to mě baví. ... tady v literatuře to je o zážitku, fantazii, je to vlastně bonus.*“ Většinou dávají žákovi spíše zpětnou vazbu

k obsahu textu v podobě toho, co by bylo dobré pro příště zlepšit např. pro lepší návaznost textu atp. E: „... *a nekontroluji jim chyby, ale spíše mi jde o to, aby pochopili ten obsah toho žánru, o co tam jde. A pak jim dám já zpětnou vazbu, co se mi tam líbilo, co je tam dobré. Neříkám, co tam mají za chyby ... nezničit je na tom, že napsali příběh a já jim vytknu ty chyby. Ale aby pochopili, jaké styly jsou.*“ Souhlasně se vyjadřuje i další učitelka. F: „... *napiší jim nějakou zpětnou vazbu, ať se třeba zaměří na to, že opakují stále stejná slova, aby věty byly hezky uspořádané apod.*“ Taktéž vnímají, že prostřednictvím prožitků si žáci hlavní znaky určitých žánrů zapamatují lépe. E: „*Aby si to prožili, to co potřebuji, aby se naučili a tím si na to došli sami. Tím si to lépe zapamatují.*“ Stejný pohled má i jiná učitelka. A: „*A určitě to tím tvořením pochopí líp než nějakou definicí zapsanou v sešitě.*“

Z hlediska tvořivého přístupu k hodinám je patrné, že velká část učitelů přemýšlí o hodinách tvořivě, snaží se maximálně aktivizovat žáky a rozvíjet u nich vztah k literatuře. Nejčastěji k tomu učitelé využívají různé tvořivé práce s texty, básněmi atp., které u žáků podporují tvořivost, rozvíjí fantazii a vedou je k prožitku z vlastní tvorby. Při tvořivé práci s texty si učitelé také uvědomují, že je důležité neopravovat žákům chyby, ale dávat jim k napsanému textu zpětnou vazbu, která jim bude užitečná pro další psaní. Dále učitelé vnímají, že prostřednictvím tvořivých činností se žáci volně seznámí s literárními žánry a lépe si zapamatují jejich hlavní znaky, než kdyby museli hlavní znaky hledat např. v čteném textu, nebo se je učit zpaměti. Kromě tvořivé práce s texty jsou do hodin zařazovány i metody kritického myšlení či prvky dramatické výchovy. Z toho vidíme, že učitelé mají přehled o nejrůznějších metodách a sami se často účastní různých školení, aby se obohatili o nové tvořivé přístupy i v této oblasti.

Přesto však narazíme na učitele, kteří tvořivým způsobem své hodiny neubírají a lpí na čtení z čítanek. Takové hodiny u žáků nerozvíjejí nic, co jsme výše zmiňovali. Naopak mohou žáky od vztahu k literární výchově odrazovat. Učitelé si stěžují, že na jiné činnosti nemají v hodině čas. Spíše, než že by skutečně nebyl v hodinách prostor pro jiné pestřejší aktivity, je to o prioritách učitele. Pokud učitel vnímá literární výchovu jako předmět, kde je potřeba číst, tak na něco jiného mít čas skutečně nebude. Pokud by ale naopak přistupoval k literární výchově jako k předmětu, který má svoji důležitost, ale pořád se jedná o výchovu, kde je možné ji brát jako něco oddechového, tak si dokáže hodinu naplánovat tak, aby propojil čtení, pokud na něm ve svých hodinách u starších žáků stále trvá, s tvořivou činností a u žáků tak docházelo k rozvoji estetického, emocionálního prožitku a hodiny byly žáky vnímány jako něco zábavného a tvořivého. Je tedy nutné i u těchto učitelů přemýšlet jiným

směrem a neustrnout na stereotypní výuce literární výchovy, která v současné době nabízí několik možností, jak v ní s žáky pracovat.

Důvodem, proč někteří učitelé stále staví své hodiny na čtení z čítanky může být nejen jejich zaběhlý způsob, který si s sebou nesou od doby, kdy vystudovali a začali učit, ale také to, že často tito učitelé vycházejí z toho, že pokud mají literární výchovu rádi oni, budou v hodinách žákům ukazovat knihy, vykládat jim o tom, jak mají čtení rádi, přenesou tuto oblibu i na žáky samotné. Takto to většinou nefunguje a je naopak nutné, aby učitelé nahlíželi na literární výchovu očima současných žáků, u kterých bohužel upadá zájem o čtení klasických knih, kdy místo nich radši sednou k počítači. Důležité tak je, aby učitelé nevnímali jen to, že to u těchto žáků nemá smysl, ale neustále jejich vztah k literatuře podporovali. Mnohdy se také setkáme s tím, že nám učitelé vypoví, jak je pro ně důležité podporovat u žáků prožitky z vlastní tvorby, pracovat v hodinách tvořivě, ale v praxi se pak s takovou hodinou vlastně vůbec nesetkáme. Opět může být důvodem čas, nebo i to, že si možná učitelé takové hodiny představují, ale ve skutečnosti ji takto nevedli.

Podporovat vztah k literatuře je možné právě tvořivým přístupem k těmto hodinám. Metod a přístupů, jak literární výchovu plánovat, je mnoho. Důležité však je, aby počítala s aktivitami a tvořivostí žáka. Pokud učitelé trvají na čtení v hodinách, mohou jej v hodinách ponechat, ale dá se i tak zbytek hodiny využít k tvořivé činnosti. Žáci mohou např. navázat na děj knihy a dokončit kapitolu jinak, pozměnit vlastnosti hlavních postav, tím se změni i samotný děj apod. V rámci mezipředmětového propojení může být alternativa ke čtení knize tvorba komiksu, kdy žáci čtený text převedou do podoby komiksu, tím dojde k propojení s výtvarnou výchovou.

Metod využitelných pro tvořivou činnost žáka je spousta. Vždy však záleží na samotném učiteli, co je pro něj nejen v hodině, ale i u žáků důležité. Na základě toho si pak plánuje své hodiny. Modernizace se nemusí týkat jen přístupu k hlavním předmětům, ale je možné modernizovat i přístup k této výchově. Zapojit do ní digitální technologie, tvořivost a nechat žáky, aby se v literární výchově odreagovali, zapojili svoji fantazii, nechali se unášet vlastní tvorbou, do které mohou přenést své sny či přání.

5.2 Preference prostředků v literární výchově

Mimo tvořivý přístup mají svou důležitost i prostředky, se kterými budou učitelé do hodin literární výchovy přicházet. Právě různorodost v prostředcích učitelům zajistí, aby žáci chtěli v těchto hodinách tvořit. Je totiž rozdílem, jestli budou učitelé pracovat pouze s čítankami,

nebo budou ve svých hodinách využívat pomůcky, které u žáků podpoří vztah k literatuře a skrze ně si možná najdou i svou vlastní cestu ke čtení. Prostřednictvím různých preferencí můžeme také sledovat, jak se učitelé nad výukou literární výchovy zamýšlejí. Protože pokud je do hodin zařazena práce s čítankou, nepředpokládáme, že by se učitel snažil výuku žákům nějak zpestřit.

Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že většina volí pro hodiny literární výchovy různé prostředky, které můžeme považovat za originální a obvykle jejich využívání souvisí se zkušenostmi učitele. Rozmanitost prostředků je různá. Někteří učitelé zůstávají u známějších, ale přesto zajímavých pomůcek, jako jsou příběhové karty, pomocí kterých žáci tvoří příběhy, nebo využívají zajímavé knihy, které nejsou primárně určeny pro čtení v hodině, ale obsah knihy slouží k zadání pro žáky, kdy pomocí slov z této knihy žáci vymyslí svůj vlastní příběh. E: *„Nebo si vezmu knihu – Příběhostroj, otevřu na některé stránce a řeknu jim, bude tam příběh dobývání hradu. Nahoře jsou v té knize přídavná jména, které si vylosují a ty musí v tom příběhu být. Pak jsou tam i kouzelné předměty a to si taky přidají do toho příběhu.“* Při zařazování příběhových karet, nebo literárních kostek se vždy nemusí jednat jen o písemnou tvorbu příběhu, ale se zadáním lze pracovat i ústně. Tím se žáci učí vyprávět příběhy bez jakékoli písemné opory tak, aby příběh dával smysl, zároveň učitelé rozvíjí vyjadřovací dovednosti žáků. E: *„Tak ty karty na tvorbu příběhů, je tam posloupnost a oni to vypráví. Pak jsme měli i kostku a pod číslem měli napsané, o jakém tématu mají mluvit.“*

Učitelé také dost často pracují se čtenářskými kartami, které slouží jako zpětná vazba k přečtenému textu. Žáci se prostřednictvím těchto karet musí hlouběji zamyslet nad tím, co četli a zároveň mohou děj různě, dle vylosované otázky, pozměnit. CH: *„Máme takové otázky jakoby na kartičkách, které si losují, kde už je to oproti kostce detailnější, jakože co by si ty dělal na jeho místě, jak by ses zachoval, zachoval se správně apod.“* Stejně reaguje i další učitelka. E: *„Nebo ty karty s otázkami k té čtené knize. Mám i karty, kde je napsané např. kdyby si byla hlavní hrdinou té knihy, co by si udělala stejně, v čem si jiná.“*

Ve výpovědích jsme se setkali například i se zařazováním audioknih. Učitelé častokrát přistupují k audiou jako k další možnosti, jak žákům text představit. Jde jim ale i o to, že se žáci naučí poslouchat a vnímat text jiným způsobem. Pro některé žáky může audiokniha sloužit také jako alternativa ke klasickým tištěným knihám. D: *„... občas kombinujeme sledování textu a audiozáznam. To audio mám taky ráda.“* Stejně se vyjadřují i jiné učitelky.

F: „Dost často si sháním audioknihy, které jim pak pouštím.“ CH: „Pouštím jim audio, když je k tomu zpracovaná pohádka.“

Dále nám učitelé sdělili, že v rámci literární výchovy zařazují digitální technologie. Mnohdy se jedná o práci s tablety, které slouží k vyplňování různých kvízů. Kromě toho využívají digitální technologie k filmovým ukázkám k určité pohádce. C: „I filmy jim pouštím.“ Stejně se vyjadřuje i jiná učitelka. F: „Občas nějaký i úryvek filmu.“ Jinou formou práce s digitálními technologiemi je poté aplikace, která se využívá pro zpestření žákova čtení. To znamená, že žák čte a aplikace mu dokresluje okolní zvuky, např. zpěv ptáků, zvuky lesa aj. Tím se často učitelé snaží žáky ke čtení přitáhnout a v pár případech se tak i stalo. A: „Dokonce si to někteří koupili i domů tu aplikaci, že si to i zaplatili, že četli pomocí ní, když jeli na dovolenou jo.“

A: „... pak máme staženou v tabletech aplikaci „Readmil“, se kterou pracujeme, to je hrozně baví. ... nebo mobilní aplikace využíváme.“

D: „... tak mám udělané formuláře na kvízy ... a na tabletech potom vyplní ten kvíz.“

E: „... můžeme využít i tablety, tam jim dám QR kódy a oni už vyplňují nějaké otázky ke knihám nebo tak.“

I když je prosazován tvořivý přístup k hodinám a pestrost ve využívaných prostředcích, zůstává u některých učitelů převaha lpění na tradici. V hodinách literární výchovy se tedy stále můžeme setkat s prací s čítankami či pracovními listy. Nastává tu tak rozpor mezi učiteli, kteří se snaží v hodinách pracovat originálně s různorodými prostředky, a učiteli, kteří si do hodin stále čítanky prosazují a ubírají se tradiční cestou. Využívání pracovních listů nemusíme nutně brát jako něco, kde učitel nemůže projevit svou tvořivost, ale z výpovědí učitelů nám vyplynulo, že se jedná o zařazování klasických pracovních listů, kde mají žáci odpovědět na otázky z textu a např. nakreslit obrázek. H: „... nebo pracovní listy, např. když je nějaký významný svátek, tak dostanou text a něco tam k němu zpracovávají.“ Jiná učitelka se vyjadřuje stejně. I: „... k tomu textu jsem jim nachystala nějaké pracovní listy.“ Narazíme i na učitele, kteří vnímají, že žáky pracovní listy nebaví, ale přesto se s jejich zařazováním setkáváme. H: „Oni teda ten pracovní list už moc nechtějí.“

Problémem je volba pracovních listů podle toho, že se líbí samotným učitelům a přijdou jim jako vhodné doplnění pro práci s textem, ale jak jsme zmiňovali i výše, existuje několik daleko pestřejších prostředků, kterými mohou učitelé navázat na daný text a podpořit tak tvořivou činnost u žáků. Neochotu žáků pracovat s pracovními listy pak svádí na to, že se

žákům zkrátka jen nechce nad otázkami přemýšlet. H: „... *ale mně se to fakt líbí, ty úkoly jsou na zamýšlení, jim se častokrát nechce přemýšlet.*“ Učitelé by se v dané situaci měli zamýšlet nad tím, jestli je to skutečně o lenosti žáků, nebo zda je chyba v prostředcích, které do hodin volí. Kromě pracovních listů jsou velkým tématem samotné čítanky a jejich zařazování do hodin literární výchovy. Čítanky patřily a jak jsme se i dozvěděli stále patří k hodně využívaným ve výuce, dokonce jsou někdy brány jako povinnost. Potvrzuje nám to i tvrzení několika učitelek.

A: „*Čítanky využíváme určitě.*“

C: „... *někdy používáme čítanku, ty čítanky používáme častěji asi.*“

H: „... *jsou ty dvě hodiny čtení, kde se pracuje s čítankou.*“

I: „*Když se to dá, tak využívám tu čítanku, je pravda ale, že teď s ní pracuji fakt dost, předtím jsme ji skoro nevyužívali. Děcka tu čítanku měli, ale bylo to více méně o tom, že to měli na procvičování doma.*“

Jsou však i učitelé, kteří naopak čítanky ve svých hodinách nechtějí využívat. Tento odmítavý postoj vychází většinou z obsahu samotných čítanek. Učitelé se nejčastěji vyjadřovali k neaktuálnosti vybraných textů, či k problému s konkrétními úryvky textů, které byly do čítanky zařazeny. E: „*No když to vezmu od konce (smích), tak já čítanku moc jakoby moc to nemám ráda, jsou tam některé věci, které už nejsou až tak aktuální.*“ Stejný názor má i další učitelka. CH: „*Nedržím se učebnice čtení, protože mám výhrady k hodně, hodně článkům.*“ Jiní učitelé nevyužívají čítanky z důvodu, že pro ně byly svazujícími ve smyslu toho, že když už je škola zakoupila, tak by je měli v hodinách využívat, tudíž byli omezení o možnost zařazovat jiné, zajímavější prostředky, nebo pracovat v hodině jiným způsobem. D: „*Letos zrovna zkouším pokus, že jsem úplně odmítla nakoupení čítanek do literatury. Hodně mě to svazovalo. Ale nechtěla jsem, aby mě ty čítanky svazovaly v tom, že je máme a musíme z nich také číst.*“

Lpění na tradici se nám kromě čítanek odráží i ve čtenářských denících. Učitelé ve většině případů od žáků vyžadují vedení klasických čtenářských deníků, jde tedy o sešit, do něhož si žáci zapisují informace dle předem dohodnutých kritérií s učitelem. Vedení čtenářských deníků požadují učitelé od žáků již od druhé či třetí třídy a v této tradici pokračují i ve vyšších ročnících. B: „*Já to vyžaduju. Zavedla jsem ho s nimi ve druhé třídě. Znamená to teda, nebo co u toho vyžadují, tak jsou to tvrdé desky, velká A4, nechám pak na nich, jestli je to linkovaný sešit nebo bez linek a dají si tam lenoch.*“ Výpověď první učitelky

potvrzují i další dvě učitelky. E: „*No čtenářský deník je takový, že na to mají své sešity, část s linkami, část bez. Oni si tam napíší ten název knihy, autora, ilustrátora, a napíší jen, co se jim líbilo, nelíbilo a nakreslí obrázek.*“ CH: „*Od třetí třídy ano. Dostanou zadání na začátku školního roku, jak by to mělo vypadat, nějaký nadpis, autor, ilustrátor, nakladatelství a pak pár vět o té knize.*“

Postoj k vedení čtenářských deníků však není u všech učitelů jednotný. Setkáme se i s učiteli, kteří od žáků čtenářské deníky nevyžadují. Učitelé obvykle nevidí v denících smysl, jelikož se domnívají, že žáci knihu stejně nepřečtou a jen slepě opíší obsah dané knihy z jejího obalu, nebo např. z internetu. Důvodem nevyžadování čtenářských deníků je také to, že mnohdy je za žáky píše rodiče. Žáci tak přistupují k čtenářským deníkům jako k povinnosti, která u nich vztah k literatuře či samotnému čtení nebude nijak podporovat a to si většina z těchto učitelů uvědomuje. A: „*... dřív jsem jela v té klasické linii deníků, ... mně přišlo, že jen opsali obsah té knihy, tu obálku, ale když jste se zeptala dál, tak vůbec nevěděli. Bylo to jen slepé opsání něčeho, jen aby měli splněno, ... když mají dané, jak ten deník má vypadat, co tam musí mít a to je nebaví.*“ Stejně se vyjadřují i jiné učitelky. D: „*... ty čtenářské deníky, od kterých také opouštíme, protože v tom nevidíme moc smysl a navíc to ty děti dělají s rodiči, nebo rodiče za ně, že to berou jako nutnost, povinnost, něco skoro jako trest.*“ G: „*... já asi úplně nejsem kamarádkou těch klasických čtenářských deníků, kdy se muselo přečíst x knih za pololetí a teď se z toho dělají ty výtahy s obrázky. Došla jsem si k tomu názoru jednak z praxe, jednak s vlastníma dětma.*“

I když se někteří učitelé staví k čtenářským deníkům odmítavě, není to zcela tak, že by tito učitelé od žáků nevyžadovali žádný záznam o přečtené knize. Mnozí z nich volí jako alternativu ke klasickému čtenářskému deníku tzv. čtenářské listy. Žáci tak od učitele obdrží již předtištěný list, na kterém je uvedeno, jaké informace mají o přečtené knize vyplnit. Většinou jsou čtenářské listy vytvořeny tak, aby se obsah knihy nedal jen slepě opsat z obalu knihy, ale je zde opravdu potřeba, aby žák knihu přečetl. Přesto však nezaručí, že knihu žák přečte sám.

C: „*... pak mně o tom mají vyplnit nějaký ten list, co jsem pro ně nachystala. V tom listu, co jsem jim k té knize dala, tak tam po nich vlastně chci obsah, který teda mají popsat co nejstručněji, ale vlastně je to nastavené tak, aby to nemohli opsat z té anotace knihy (smích). Jo, takže jaké vlastnosti měly jednotlivé postavy, proč se jim kniha líbila, popis nějakého místa v tom příběhu a tak.*“

Tvrzení učitelky C potvrzují i učitelky G, H, I.

G: „... odevzdávali čtecí karty, měli na výběr ze tří variant, kdo přečetl knihu, vzal si čtecí kartu a vyplnil ji.“

H: „... ale hlavně co chci po dětech a za co mě teda nemají rádi (smích) je čtenářský list, nebo záznam o přečtené knize.“

I: „Máme to zavedené tak, nemají klasický čtenářský deník, máme takové čtenářské karty, kde jsou ty základní informace, autor, hlavní myšlenka, hodnocení tam i mají.“

Úskalím u vedení čtenářských listů je však jejich papírová podoba. Oproti nim je čtenářský deník pořád pevná vazba, který se žákům, oproti listům, neztratí. B: „... to oni pak hodí někam do šuplíku a už se k tomu nikdy nedostanou. Tak to mají všechno pohromadě aspoň.“ Vhodným řešením pro zakládání čtenářských listů se tak jeví literární portfolio. U většiny učitelů, kteří mají zavedené čtenářské listy jsme se nesetkali s odpovědí, kam si pak žáci tyto vyplněné listy zakládají. Přesto jsme se alespoň u dvou z nich o literárním portfolio dozvěděli. G: „Listy si zakládali ... To si pak zakládali do šanonu.“ Obdobnou odpověď má i další učitelka. I: „... tak si to zakládají do portfolio a tím mají vlastně splněno.“ Do literárních portfolio si tak žáci mohou zakládat nejen své čtenářské listy, ale i jiné práce, které se týkají literární výchovy.

Význam čtenářských deníků či listů pro učitele se následně projevuje v přístupu k jejich hodnocení. Opět se setkáváme s dvěma odlišnými názory. Někteří učitelé si stojí za potřebou hodnotit tyto záznamy o přečtených knihách, jiní učitelé je hodnotí pouze zpětnovazebně v podobě komentářů, nebo razítka. G: „Čtecí karty jsou pak normálně na známku.“ Stejný názor má i další učitelka. H: „No, hodnotím ty záznamové archy z té četby.“ Naopak odlišný pohled na hodnocení má jiná učitelka. B: „... dávám sovičky (smích), aby viděli, že jsem to prošla. „V“ mi přišlo vždy neosobní. Tak ty razítka jsou taková příjemná alternativa (ukazuje mi razítka sovičky). Občas jim tam i napiši, co třeba oceňuji a tak.“ Otázkou je, zda je hodnocení čtenářských deníků, nebo listů nutné. Přeci jen z odpovědí učitelů vyplývá, že chtějí u žáků podpořit vztah k literatuře tak, aby ji žáci vnímali jako něco pozitivního. Také většina učitelů vnímá, že žáci čtenářské deníky dělají jen z nutnosti. Proto známkováním této povinnosti pak jen těžko učitelé docílí toho, aby žáci měli literární výchovu rádi.

Z preferencí prostředků v literární výchově vidíme značný rozpor toho, jak jsou učitelé vnímány. Na jedné straně máme učitele, kteří do hodin začleňují poměrně rozmanité prostředky od těch známějších až po nejrůznější moderní aplikace v rámci práce

s digitálními technologiemi. Tito učitelé tak uvažují nejen nad tvořivou prací žáků v literární výchově, ale uvažují i nad pestrými prostředky, které tvořivost v hodinách ještě více podpoří.

Oproti tomu máme stále učitele, kteří staví hodiny jen na práci s čítankou, kterou vnímají jako hlavní prostředek pro tyto hodiny. Samotné čítanky sice taktéž obsahují různé otázky, popř. úkoly vztahující se k textům, avšak nepodporují další tvořivou činnost žáka. Rozpor tak nastává z hlediska toho, jak chtějí učitelé u žáků podporovat vztah k literatuře, když poté ve výuce pracují s čítankou. Obdobné je to i s vyžadováním čtenářských deníků. Opět jsou učitelé, kteří si stojí za vedením těch klasických deníků. Jiní učitelé je naopak nevyžadují, nebo vyžadují čtenářské listy, kde je již určeno, na co bude žák odpovídat. Tím si chtějí učitelé pohlídat, že žák knihu přečte. Význam těchto záznamů pro učitele vidíme i v přístupu k jejich hodnocení. Někteří učitelé jedou v linii známek, někteří je hodnotí pomocí zpětné vazby. Pokud je však pro učitele důležité, aby si žák našel svůj vztah ke čtení a literární výchova u něj neztrácela na významu, neměl by přistupovat k záznamům o přečtených knihách v podobě známek. Je tedy potřeba zamýšlet se i nad tímto. I učitelé, kteří odmítají čtenářské deníky mnohdy volí čtenářské listy, které jsou sice více zaměřeny na děj knihy, charakteristiku postav apod., přesto se však jedná o písemnou povinnost, kterou si žák musí splnit a těžko si i tímto listem učitel zajistí, že žák četl knihu sám.

Důvodem preference těchto všech tradičních prostředků v literární výchově může být věk učitelů, se kterým by mohlo souviset i to, že učitelé jsou zvyklí využívat tyto prostředky od doby, kdy do školství nastoupili. Jiným důvodem by mohlo být, že učitelé tímto chtějí donutit žáky ke čtení. Neuvědomují si ale jednu zásadní věc, dnešní žáci jsou jiní, mají jiné zájmy, priority ve smyslu vnímání knih, tradičních pohádek atp. a z toho by učitelé měli vycházet. Měli by respektovat tyto změny a nelpět na tradičních prostředcích, ale zkusit zařazovat originální, nápadité prostředky, které by současné žáky zaujaly. Přeci jen je potřeba nedržet se stereotypů, které se uplatňovaly dříve a povznést i literární výchovu na vyšší úroveň tak, jak se o to někteří učitelé již snaží.

Pokud toto vnímání učitelů nezměníme u těch starších, je potřeba apelovat na mladší učitele, aby do hodin zařazovali originální prostředky tak, jako to dělají do teď. Učitelům by mělo jít především o to, aby zájem žáků o danou výchovu nejen ve škole, ale i mimo ni, neupadal a literární výchova tak neztrácela svůj význam. V současné době se nabízí několik možností, kterými se mohou učitelé obohatit a pozměnit tak své preference v těchto prostředcích, ale i ve vedení čtenářských deníků. Východiskem pro čtenářské deníky by mohlo být zařazování spíše ústního vyprávění žáka o dané knize, o kterém se budeme

zmiňovat v další podkategorii, místo písemné podoby záznamu o přečtené knize. Tím mohou učitelé rozeznat, zda žák knihu opravdu přečetl a jak porozuměl jejímu ději. Žák si navíc splní tuto povinnost ve škole a nemusí vyplňovat údaje do deníku či listu doma. Pokud si učitelé chtějí hlídat, že žáci čtou i ve svém volném čase, jeví se ústní vyprávění o knize jako vhodná alternativa ke klasickým čtenářským deníkům. Do svých portfolií by si žáci mohli následně jen poznačit, jakou knihu četli a zdali s ní byli např. spokojeni. Tím by si tvořili seznam svých přečtených knih. Literární výchova by tak nabyla jiného významu nejen u žáků, ale i u učitelů. Řešením pro změnu v preferencích v prostředcích v literární výchově mohou být naopak různá školení zaměřená na didaktické prostředky do literární výchovy, inspirace na internetu, nebo od jiných kolegů, kteří pracují v hodinách s originálními pomůckami a tím podporují tvořivost žáků i jejich vztah k literární výchově.

5.3 Formování čtenářů

Literární výchova dává prostor nejen pro tvořivou práci s texty, ale také k tomu, aby si v ní žáci vytvářeli vztah ke čtení a docházelo zde k rozvoji čtenářské gramotnosti. Kromě tvořivého přístupu učitelů a volby prostředků, se obsah hodin odvíjí i od toho, co je pro učitele v těchto hodinách podstatné a k čemu se žáky snaží vést. V nižších ročnících je literární výchova zaměřena především na nácvik čtení a následné zdokonalování techniky čtení. U starších žáků již není potřeba tolik lpět na technikách čtení, spíše by zde mělo jít o motivaci ke čtení tak, aby si k němu žáci našli cestu a vnímali jej jako něco, co je může v životě obohatit.

Z rozhovorů nám vyplynulo, že učitelé vnímají důležitost nejen v tom, aby žáci četli v hodinách, ale aby se ideálně věnovali čtení i mimo výuku. E: „*Pro mě je důležité, aby četli, cokoli. ... že budou číst dál.*“ Proto učitelé, kteří se snaží podporovat žáky ve čtení i mimo školu, nechávají žákům v hodinách prostor pro individuální četbu a většinou je jim jedno, jakou knihu si žáci pro čtení zvolí, podstatné ale je, aby se čtení skutečně věnovali a následně věděli, o čem četli. G: „*Takže kromě práce v hodině měli pár minut nechanych na tu vlastní četbu.*“ Další učitelka se vyjadřovala stejně. CH: „*Takže si každý čte sám, individuálně. ... spíše jsme zaměřeni na individuální čtení.*“ Individuální četbou tak chtějí docílit toho, že žáky čtení nadchne a budou si chtít knihu číst i doma. Oproti tomu se však setkáme s učiteli, kteří nechápou, že podporovat žáky ve čtení není možné formou společné, hlasité četby, kdy všichni čtou např. z čítanky. Hlasité čtení je součástí náplně hodin v nižších ročnících, kde je ještě potřeba žáky slyšet číst, ve vyšších ročnících ho však nevnímáme za tolik podstatné.

Učitelé si ale potřebu této formy čtení obhajují tím, že je nutné, aby žáci uměli do budoucna číst nahlas, ale také argumentují tím, že si hlasitým čtením u žáků ověřují, zdali se čtení věnují i mimo školu. F: „... rodiče za vámi přijdou a ptají se mě, proč musí číst nahlas, když nikdy číst nahlas nebudou. No, jenže to je otázka, že jo, jestli se nikdy opravdu nedostanou do styku s textem, který budou muset nahlas přečíst a pak taky, když si to proletí jen tak sám potichu, tak z toho ani půlku nevnímá.“ I přesto je však převaha učitelů vnímajících větší význam v četbě vlastní knihy než v té hlasité. Hlasité čtení naopak vnímají jako demotivaci žáků ke čtení, kdy je spíše touto formou mohou od čtení odrazovat. To nám potvrzují i výpovědi jednotlivých učitelů.

G: „... já třeba nečtu s děckama frontálně hlasitě, s těma staršíma myslím.“

CH: „... to pro ně není nahlas příjemné. Takže spíš by tím měli pak odpor k tomu čtení, protože by se báli hlasitého čtení, když ví, že mu to nejde no.“

Kromě zaměřování hodin na čtení žáků, kladou učitelé stejně velký důraz i na porozumění čtenému, které je podstatné pro jejich život, protože dobrý čtenář by měl být schopen pracovat s informacemi v textu a jeho reprodukce by mu neměla činit problémy. V hodinách se proto učitelé snaží pracovat s čteným textem tak, aby žáci byli schopni vyjádřit, o čem četli, ale hlavně, aby vůbec rozuměli tomu, co četli. Většině učitelů jde také o schopnost žáků vytáhnout z textu podstatné informace, rozlišit je od nepodstatných, shrnout hlavní děj příběhu, ale hlavně dokázat si z textu vytáhnout to, co jim bude užitečné. Ostatně umět rozlišovat podstatné a nepodstatné informace v textu mají učitelé i v tematických plánech pro 5. ročník. A: „Aby porozuměli tomu textu, aby uměli vyhledávat informace z textu, aby s tím textem uměli pracovat.“ Tvrzení učitelky A potvrzuje i další učitelka. D: „... aby děcka uměli vytáhnout důležité informace z té literatury, které potřebují pro svůj život. A aby dokázali pracovat s tím textem, a opravdu aby jim to poskytlo nějaké ty základní informace. Jako ale hodně dávám důraz na to vytahování podstatných informací, protože kvůli tomu čteme, abychom věděli, co čteme.“

Mimo to vnímají učitelé potřebu umět číst s porozuměním i pro ostatní předměty a celkově pro další vzdělávání. Literární výchovu proto chápou jako složku, kde si tyto dovednosti mohou žáci zlepšovat, tzn. dávají žákům prostor, aby se učili s textem pracovat tak, aby mu porozuměli. B: „... aby tomu porozuměli, tomu, co čtou, to je hrozně důležité, hlavně pro další vzdělávání.“ Stejně se vyjadřuje i jiná učitelka. C: „... dokázali s těmi informacemi pracovat, porozuměli jim, oddělili důležité od méně podstatných. To považuji za strašně důležité, mě to ve škole třeba nenaučili, proto se to s nimi učím, protože jim to

usnadní pak práci. Protože, když mají vlastivědu a přírodovědu, tak jsou texty, kdy s tím prostě musí umět pracovat. A pak aby si dokázali i sami třeba udělat zápis v těchto předmětech. A tomu se právě učíme v tom čtení no. To se jim totiž bude hodit i v dalším životě.“

Velkým problémem, se kterým se ale učitelé často setkávají, je neporozumění tomu, co žáci čtou. Jako důvod uvádějí učitelé to, že pokud žáky čtení nebaví, nejsou k němu nijak motivováni, nepůjde jim ani porozumění. Neporozumění textu je problémem nejen v literární výchově, ale i v dalších předmětech a obecně i v životě. Pokud totiž žák neporozumí zadání práce, těžko se mu bude úkol zpracovávat. A: *„... neumí se v textu orientovat, většinou je ani to čtení nebaví. Pak je to samozřejmě problém i v jiných předmětech, že. Oni si tu slovní úlohu přečtou špatně, neví, co se po nich chce, a to je pak opravdu těžká práce. Jelikož se to prostě prolíná do všech předmětů, to čtení, porozumění.“* Stejný názor má i jiná učitelka. C: *„... když čtou, tak je to problém s těmi hlavními informacemi a vlastně s celou tou linií toho příběhu ... reprodukce textu vlastními slovy, což teda bývá docela oříšek.“* Učitelé pro zlepšení čtení s porozuměním volí různé texty z metodických příruček, které se konkrétně zaměřují na tuto schopnost.

Zvyšování zájmu žáků o čtení, pomocí kterého si budou zlepšovat porozumění toho, co čtou, se odvíjí od motivace učitelů, která hraje v literární výchově velmi důležitou roli. Motivace ke čtení žáků je důležitá nejen proto, aby neupadal zájem o čtení, ale aby žáci četli a docházelo k tomu, že budou schopni reprodukovat čtený text, vytáhnou z něj podstatné informace apod. Souhlasně se vyjadřuje i jeden učitel. F: *„No, asi motivace ke čtení, to je základ. Některé děti prostě číst nebudou a nebudou, takže se je snažíte v těch hodinách různě motivovat. Ale pak i cílem je porozumění tomu, co čtou, to vlastně navazuje na tu motivaci.“* Učitelé z našeho výzkumu se k motivaci v hodině literární výchovy staví zodpovědně. Ve většině případů chápou význam toho, jak je důležité, aby oni sami neztráceli chuť motivovat žáky ke čtení a vztahu ke knihám a snaží se hledat cesty, jak tento vztah podporovat. A: *„Hlavně jsem je chtěla v té literatuře motivovat dál, k další četbě, aby měli kladný vztah ke knihám a aby četli. Byli motivováni si doma s nějakou knihou sednout a číst.“* Tvrzení učitelky A potvrzují i další učitelky. E: *„Jindy zas nemáte takové čtenáře a už se musíte více snažit, motivovat je. Proto se je snažím pořád motivovat, aby ten úpadek nebyl tak razantní. .. abych je přitáhla k tomu čtení.“* G: *„... je podstatné ty děti motivovat k té četbě knih no.“* Většina učitelů se snaží na žáky působit již od první třídy. Hodně zde využívají i rodičů, kterým vysvětlují význam toho, proč by svým dětem měli doma číst.

Kromě toho využívají učitelé k motivaci žáků ke čtení různé formy. Někteří učitelé během individuálního čtení čtou společně s žáky, aby na žáky působili jako vzor ve čtení, nebo jim naopak vyprávějí o svých přečtených knihách a nosí jim ukázky přečtených knih. B: *„A někdy si i já donesu svoji knížku a taky si s nimi čtu po tu dobu, že mě pak vnímají jako vzor vlastně a já mám zároveň i trochu odpočinku (smích). Takže někdy si i donesu tlustou knihu a teď oni jsou udivení, že to přečtu. Takže ta motivace tímto způsobem na ně působí. Kolikrát i já jim vykládám, co jsem četla. Snažím se jim být vzorem v tomto, věřím, že to tak funguje líp.“* Jiní učitelé naopak motivují žáky formou čtenářské soutěže. Do soutěže jsou zapojeny i jiné školy, tudíž motivace ke čtení knih je zde obrovská, protože žáci se snaží jako třída přečíst co nejvíce knih za určité období, aby vyhráli nějakou cenu. Jindy mají žáci čtenářské výzvy jen v rámci své třídy, kdy se např. za jedno pololetí snaží naplnit třídní knihovničku.

Další zařazované formy motivace jsou např. i audioknihy, nebo návštěvy školních či městských knihoven. Učitelé tak usilují o to, aby žákům pomocí různých forem motivace ukázali, že čtení je obohacující a přináší jim mnoho užitečných informací do jejich života, rozšiřuje jim slovní zásobu, vede je ke čtenářskému zážitku, ale hlavně, aby si žáci vytvořili vztah ke čtení a vnímali jej jako přirozenou součást svého života, ze které by se časem mohla stát i jejich záliba.

Učitelé se však snaží motivovat žáky nejen ke kladnému vztahu ke čtení, ale též ke kladnému vztahu ke klasickým tištěným knihám, které pomalu ztrácejí u žáků hodnotu vlivem možnosti číst knihu v online podobě. Opět se žákům snaží předat to, že kniha může být přítelem, že z nich plyne spousta ponaučení, získávají z nich mnoho užitečných informací, ale i to, že ji mohou považovat za formu zábavy stejně jako počítač. Zde je však potřebné, aby učitelé žákům ukázali, které knihy mohou mít výše zmíněné vlastnosti, nebo naopak, které nejsou příliš vhodnými. H: *„Snažím se jim předat to, že je to krásná záliba a že je to pro život užitečné. Říkám jim, že v knihách najdou spoustu věcí, které je nějakým způsobem obohatí, uspokojí.“* Obdobný názor má i jiná učitelka. E: *„No já bych byla ráda, kdyby si z toho odnesli to, že ta kniha je dobrá, že se do ní mohou ponořit, že ty příběhy, které je baví, tak je mohou prožít.“*

Oproti tomu jsou učitelé, kteří si stěžují, jak je velmi obtížné motivovat žáky, kteří nečtou a nemají primární vzor ve čtení od rodičů. Učitelé často poukazovali na to, že rodiče žákům doma nečtou, nevedou je ke vztahu ke knihám a že pokud rodiče žákům nečtou, nehnou s nimi ani učitelé ve škole. A: *„... když trefíte na třídu, která bude jak leklé ryby, tak*

je potom těžko je k něčemu motivovat. Od toho se pak odvíjí celkově ten jejich vztah k tomu čtení.“ Stejný názor má i jiná učitelka. I: „V dnešní době je to ale asi takové těžké no u některých.“ Přesto je ale důležité, aby u učitelů neupadal zájem motivovat žáky ke čtení a naopak vedli žáky k tomu, aby knihy zůstaly součástí jejich života.

I když se učitelé snaží žáky různými způsoby v hodinách literární výchovy neustále motivovat ke čtení a kladnému vztahu ke knihám, vnímají ve své třídě převahu nečtenářů a celkový úpadek zájmu o čtení. Současná doba tomu nijak nenahrává, protože čtení, vlivem digitálních technologií, vnímají žáci jako náročnější, nebo jako ztrátu času. Učitelé nám vypověděli, že ve svých třídách mají jen např. dva zapálené čtenáře, zbytek žáků nerado čte. Většina čtenářů jsou holky, jelikož kluci jsou z větší míry ovlivněni počítačovými hrami. Z rozhovorů nám také vyplynulo, že ke čtení přistupovali žáci nejlépe v první třídě, kde byl učitel ještě schopen uhlídat, aby se žáci čtení věnovali. Jako důvod nezájmu o čtení uvádějí jiné nabídky a možnosti, které žáci v současné době mají. Nejvíce pak poukazují na pohodlnost doby projevující se rozmanitostí v digitálních technologiích, kdy se žák bude radši dívat do mobilu než do knihy.

D: „Obecně pořád ty děti nečtou úplně moc jako rádi. Všeobecně bych řekla, že to asi není špatné, ale některé děti jsou vášniví čtenáři, někdo zas vůbec. Jako mám asi dvě děti, což je poměrně smutné, ty si teda rády čtou. Ale obecně dnešní děti hrozně nerady čtou.“

Tvrzení učitelky D potvrzuje i učitelka F.

F: „Ovlivnění jsou asi tou televizí a já nevím co všechno oni sledují. Nečtou asi tolik, protože se mohou spíše dívat. V první třídě jsou asi více nadšeni, pak je to časem opustí, jak mají ty počítače a nevím co.“

Nejhorší však je, že v nečtenářích nevidí učitelé ani možné čtenáře. Gejgušová (2009) zmiňovala, že vlivem toho zůstává čtenářský potenciál žáků skrytý a potlačený. Samozřejmě, že tu jsou a budou žáci, kteří nečtou a číst nebudou a úloha učitele motivovat takové žáky je pak těžší, ale právě učitelé jsou tu od toho, aby zkusili změnit přístup žáků ke čtení. Proto je důležité apelovat na učitele, aby i tak zkoušeli žáky neustále motivovat skrze např. již zmiňované tvořivé přístupy nebo pomocí poskytování prostoru pro individuální četbu či zařazovali přímo digitální technologie i do této výuky.

Jiným východiskem výše zmíněného mohou být čtenářské dílny, které se v současné době jeví jako nepostradatelné v hodinách literární výchovy a často právě fungují jako motivace ke čtení alespoň ve škole. Učitelé tu nejen dávají žákům prostor pro individuální

četbu, ale zároveň takové hodiny působí jako relaxační, což vede ke zvýšení zájmu o tyto hodiny u žáků a učitelé tak nenásilnou formou vedou žáky k vytváření si vztahu ke čtení a rozvoji čtenářské gramotnosti. Z výpovědí učitelů jsme se dozvěděli, že dílnu mají obvykle jednou za týden, kdy si na ni žáci nosí své vlastní knihy. Někteří učitelé ji mají ve třídách, kde ale žáci nemusejí sedět v lavicích, jiní se přesouvají do školních knihoven. Průběh dílen je pak podobný u většiny učitelů, na začátku jsou zařazeny aktivity před čtením, zahrnující např. seznámení s novým žánrem, následně mají žáci čas pro individuální četbu, poté následují aktivity po čtení, které jsou propojené s tím, co se dozvěděli před čtením a s tím, co se dozvěděli během čtení.

V rámci čtenářských dílen probíhá i představení vlastní knihy, kdy žáci ostatním prezentují knihu, kterou přečetli. Představení knihy může sloužit jako alternativa ke klasickým čtenářským deníkům, žák o knize vypráví např. v komunitním kruhu, představí ostatním základní informace o knize, shrne děj a na závěr přečte ukázkou, kterou si sám zvolil. Tím si učitel může pohlídat, že se žáci čtení věnují i mimo školu, zároveň si žáci splní povinnou četbu přímo v hodině a nemusejí doma vyplňovat deníky či listy.

A: „... tím, že jsem zavedla ty čtenářské dílny, že si nosí svoje knihy anebo si půjčí v knihovně tady ve škole, tak mi čtou všichni. Tak to máme třeba dvacet minut, že si ji mohou číst.“

B: „A teďka máme s děckama čtenářské dílny, vyšlo nám to krásně na pátek na poslední hodinu, takže to je taková oddechovka po tělocviku, děcka si to moc chválí. Oni si vezmou svoje knížky a mají určitý čas vyhrazený.“

E: „Máte takovou čtenářskou dílnu, že si donesenou hrníčky, čaj a můžou si sednout kam chtějí a čtou si, pak si pár dětí vybereme a odprezentují si tu knihu.“

Učitelé se v hodinách literární výchovy zaměřují na dva hlavní aspekty, na to, aby žáci četli a na porozumění toho, co četli. Čtení žáků podporují v hodinách formou individuální četby, kdy si žáci mohou donést svoji vlastní knihu. S textem, který si žáci přečetli, pak následně pracují způsobem, jenž u žáků podporuje porozumění čtenému, který potřebují nejen v literární výchově, ale i v dalších předmětech a obecně i v životě. Literární výchovu tak učitelé vnímají jako jednu ze složek českého jazyka, kde se na tyto dva aspekty mohou s žáky soustředit. Kromě toho, kladou učitelé velký význam na motivaci žáků ke čtení, jelikož pocítují, že zájem o čtení a klasické knihy u žáků upadá zejména vlivem digitálních technologií. Proto se ve svých hodinách snaží žáky motivovat různými formami a působit na ně již od první třídy. Přesto se ale setkávají s mnoha žáky, kteří nečtou a čtení berou jako

ztrátu času. Někteří učitelé pak sami ztrácejí zájem takové žáky motivovat, protože motivace je zde daleko pracnější, než kdyby měli třídu plnou čtenářů. Často se vymlouvají na to, že pokud rodiče na žáky nepůsobí již před vstupem do školy, těžko učitel takové žáky motivuje. Je pravdou, že v současné době většina žáků nerada čte, tráví svůj volný čas raději na počítači apod., přesto však mají učitelé možnost změnit vztah ke čtení alespoň u některých žáků a mohou k tomu využít nespočet pestrých metod a přístupů.

Jako východisko mohou být i čtenářské dílny, se kterými jsme se ve výpovědích velmi často setkávali. Čtenářská dílna je žáky vnímána jako oddechovější forma hodiny literární výchovy, kde se mohou zaměřovat na čtení knihy, která je baví. Navíc bývají hodiny zpestřovány tím, že žáci nemusejí číst jen v lavicích. Během nich pak mají žáci prostor věnovat se četbě a učitelé pomocí dílen mohou žáky motivovat ke čtení i mimo výuku. Dílny bývají zpestřovány i různými aktivitami před a po čtení, kdy se žáci např. seznámí s novým literárním žánrem. Učitel tak žáky nenásilnou formou seznámí s novým žánrem, zároveň u nich podpoří vztah ke čtení a rozvíjí i porozumění toho, co si žáci za stanovený čas přečetli. Důležité je ukazovat žákům zajímavé knižní tituly ze současné doby určené pro děti v daném věku. Učitelé by neměli přicházet do hodin s klasickými, staršími pohádkami, které nemusí být pro žáky již tolik atraktivní.

Pokud tedy učitelé chtějí formovat z žáků čtenáře, musí vytvářet podnětné prostředí, pomocí kterého mohou dosáhnout toho, že žáky namotivují ke čtení a klasické tištěné knihy nebudou u žáků ztrácet hodnotu a zůstanou součástí jejich života. Na motivaci žáků ke čtení mají sice učitelé jen čtyřicet pět minut dvakrát týdně, přesto je možné poukazovat na význam čtení i v jiných předmětech a na samotné čtení s porozuměním se pak důkladněji zaměřovat v hodinách literární výchovy. Samozřejmě je ale důležité, aby učitelé motivaci ke čtení nechápali tím způsobem, že když ve svých hodinách budou po celou dobu jen hlasitě číst z jedné společné knihy pro všechny žáky, podpoří tím vztah ke čtení. Tento způsob by naopak mohl působit na žáky spíše demotivačně, jelikož hlasité čtení by mohlo být pro žáky stresovým faktorem a tím by učitelé mohli znechutit žákům tuto činnost. Zároveň taky čtou např. jen z čítanky, která nemusí obsahovat to, co žáky baví. Podstatné je zaměřovat se na správnou motivaci žáků ke čtení, která z nich bude formovat čtenáře a tím si vytvoří alespoň nějaký vztah ke čtení, budou umět číst s porozuměním a budou chápat, že i kniha může sloužit k tomu, aby se s ní žák dostal mimo reálný svět a dosáhl s ní čtenářského zážitku.

5.4 Rozdílné přístupy k hodnocení

Hodnocení v literární výchově má vliv nejen na formování čtenářů, ale také na motivaci žáků ke čtení. Pokud tedy jde učitelům o podporu žáků ve čtení ve škole, ale i mimo ni, mělo by být zamýšleno tak, aby se nestalo, že známky budou učitelé žáky místo motivace demotivovat. Učitelé z našeho výzkumného šetření přistupují k hodnocení v literární výchově rozdílně. Rozdílnost v přístupu se týká nejen toho, zda učitelé žáky ve výuce hodnotí, ale také toho, jaké formy hodnocení volí.

Z výpovědí některých učitelů nám vyplynulo, že v literární výchově nemají zavedené hodnocení formou známky. Literární výchovu vnímají jako výchovu, která by ve čtvrté a páté třídě neměla být hodnocena ve smyslu toho, zda žák dokáže přečíst text, nebo ne. Většina tak nevidí smysl v tom, proč by žáky měla hodnotit za čtení, když jim jde spíše o podporu vztahu ke čtení. Učitelé totiž vnímají, že pokud by žáky známkovali za schopnost přečíst text nahlas, budou je naopak ve čtení demotivovat a obecně u nich vytvoří odpor k literární výchově jako takové. Taktéž, jak již bylo několikrát zmíněno, chápou učitelé literární výchovu jako oddechový předmět a chtějí, aby stejným způsobem byl vnímán i žák. Kromě toho, že neznámkuje hlasité čtení se nehodnocení v literární výchově týká také dalších činností, kterým se s žáky věnují. V rámci těchto aktivit tak nemají důvod hodnotit žáky formou známek, spíše je tedy nechávají, aby si zkoušeli různé tvořivé činnosti, rozvíjeli čtenářskou gramotnost a pestrými aktivitami je vedli ke vztahu ke knihám. A: „*Vnímám to tak, že je to výchova, chci aby to vnímali spíš relaxačně, takže je tam nechci známkovat, jak jsem říkala, například za to čtení. Tím bych je i stresovala a pak ten vztah by určitě nebyl kladný, že jo.*“ Stejně se vyjadřují i jiné učitelky. F: „*V té literární výchově moc nehodnotím. ... neznámkuju.*“ CH: „*Nehodnotím. Myslím si, že by se to hodnotit nemělo. ... Nevidím smysl v hodnocení.*“

Setkáme se ale i s některými učiteli, kteří se svezou k tomu, že literární výchova je školní předmět a už v ní žáky hodnotí známky. Tito učitelé většinou vnímají hodnocení jako nutnost, stejně jako v ostatních předmětech. Poukazují tak na to, že bez hodnocení by to naopak nemělo smysl. Zde tedy vidíme velký rozdíl v tom, jak učitelé v literární výchově na hodnocení nahlízejí, ale také to, že i když se snaží žáky motivovat ke čtení různými formami, protože vnímají úpadek zájmu žáků o knihy, nebo dokonce přistupují k hodinám alespoň nějakým způsobem tvořivě, přesto je pro ně hodnocení i v rámci výchovy neodmyslitelnou součástí. C: „*Samozřejmě, že je hodnotím, protože je musím hodnotit. A myslím si, že bez*

nějakého hodnocení by to asi nemělo úplně smysl. Tam jediné, co si vždycky dávám pozor tak je to, abych nehodnotila známkou něco, co tam není.“

Oproti učitelům, kteří nechápou smysl hodnocení, zvláště hlasitého čtení, v literární výchově, jsou tu stále učitelé, kteří žáky za hlasité čtení hodnotí a považují to jako nutnou součást hodin literární výchovy. Někteří učitelé vnímají známku v literární výchově taky jako možnou motivaci ke čtení, protože pokud žák ví, že bude hodnocen za hlasité čtení textu, bude se snažit trénovat čtení i doma, aby dostával jen jedničky. Jak ale již bylo zmíněno i u učitelů, kteří v hodnocení nevidí smysl, známka za čtení žáky nemotivuje, ale naopak odrazuje a ke čtení tak mají žáci odpor, nebo si jej tímto mohou vytvořit, protože ne každý žák, který si rád čte knihy, umí číst nahlas bez zádrhelů.

Principem čtení na známky je zadaný text, který si žáci mohou doma natrénovat, aby s ním při vyvolání neměli problém. Ovšem někdy učitelé žákům neznámý text zadají až přímo v hodině a následně je na čtení vyvolají. V takovém případě může u žáků docházet k velkému stresu z toho, že jim čtení nahlas nepůjde, protože si text neměli možnost natrénovat doma. Učitelé si zde neuvědomují, že ne všem žákům stačí, aby si neznámý text přečetli potichu jen v hodině, pár minut předtím, než je učitel vyvolá. Někteří žáci potřebují čtení natrénovat doma v klidu, kde mají prostor číst si text několikrát nahlas. Učitel tímto u žáků nikterak nepodporuje oblibu čtení, protože známkováním čtení může docházet ke ztrátě zájmu o čtení i přesto, že žák čtenářem je. Stejně tak žáci budou do hodin chodit neradi a nebudou na ně hodiny působit jako oddechové, když ví, že je tam čeká zkoušení ze čtení. B: *„Někdy jim zadám text, který si mají ke čtení připravit, takže na to doma mají čas si to natrénovat a pak je za to ohodnotím, někoho vyvolám, přečte a dám známku. Ale není to už tak často. Někdy je hodnotím i tak, že jim dám až v hodině prostor, aby si to přečetli a pak někoho vyvolám a za to dostanou známku. Ale zase tou známkou je i trochu donutíte, aby opravdu četli, protože ví, že za to mohou být oznámkováni.“* Tvrzení první učitelky potvrzuje i další učitelka. H: *„Jo, ještě pořád teda kontroloju čtení, já vím, že se říká, že výuka čtení je ukončena ve 3. ročníku, ale kontroloju to tím způsobem, že je to nový text, nevím, jestli si ho někdo čte dopředu, nebo ne, spíše asi ne. Takže ještě ze čtení dostávají známku. No za každý měsíc mají jednu známku asi za to čtení. Oni už ví, že je to čeká. Takže dostanou známku z toho, že čtou neznámý text.“*

Podstatné je ale rozlišení i toho, na co dalšího se v hodnocení učitelé zaměřují. Někteří učitelé totiž zastávají stejný názor vztahující se k tomu, že není potřeba žáky hodnotit za hlasité čtení. Obsah toho, za co jsou žáci v průběhu hodiny hodnoceni je poté různý. Učitelé

nejčastěji hodnotí žáky za aktivitu v hodině, to znamená, jak žáci v hodině pracují, zdali se zapojují do určitých činností stanovených učitelem apod. Do hodnocení se v některých případech promítá i samotný přístup žáka k předmětu. Největší převahu však mají známky spojené právě s aktivitami v hodině, do kterých učitelé řadí práci s texty zaměřující se na čtení s porozuměním, nebo dokonce práci ve skupině, která je výsledně sice oznámkována učitelem, ale známku si žáci určí sami podle toho, jak se ve skupině podíleli na zpracování zadaného úkolu. Učitelé také dost často vycházejí při hodnocení ze svých vlastních kritérií, které si pro udělení známky za aktivitu stanovili a žáci tato kritéria obvykle dopředu znají.

Bohužel se setkáme i s učiteli, kteří hodnotí tvořivé práce s texty. Zde se pak dostáváme zcela do rozporu s tím, jak mohou učitelé tuto činnost hodnotit známkou, když cílem takových činností je rozvoj tvořivosti a fantazie žáků, který pak učitelé potlačí tím, že vytvořené příběhy budou hodnotit známkami. Někteří učitelé se však v daném případě obhajují, že by žákům nic jiného než jedničku nedali, proto hodnotí i takové činnosti.

B: „... můžou dostat taky známku, jako za aktivitu v hodině. Někdy rozdám text, řeknu přečtěte si to a odpovězte na otázky. Třeba dávám i na známku jo, čtení s porozuměním. Ale třeba nedokončené příběhy zařazuju někdy do hodin. Dám jim začátek textu, tři řádky, něco a pár teček, děcka příběhy dopíší. To třeba vlastně taky hodnotím.“

Tvrzení učitelky B potvrzuje i učitelka D.

D: „... pak ta známka je za aktivitu v hodině. Že ta hodina má aktivitní ráz, že něco dělají, třeba píšou něco, nebo čtou, vyhledávají apod., tak nemám problém jim za to dát jedničku. nic jiného bych vlastně ani nedala jo, neporovnám jestli ten to měl vše správně a ten jen půlku a ještě si pomáhali. ... Dostávají známky to jo, dostávají je v podstatě podle splnění kritérií, co se od nich očekává v rámci té práce. Jo takže například kritérium bude přečteš si text potichu, pak třeba reprodukuješ text podle nejlepších možností a ještě k tomu můžeme přidat třeba vytvoříš se spolužáky nějakou jako rýmovačku nebo tak něco, tak budou hodnoceni za to splnění toho, co jsem od toho žáka očekávala.“

I přesto, že nám učitelé vypověděli, že literární výchova nemá v rámci českého jazyka tak velkou váhu, jelikož je jednou ze tří složek českého jazyka, stejně je pro ně hodnocení v této oblasti důležité. Největší váhu přikládají učitelé mluvnici, kde je potřeba zvládnout velké množství učiva, žáky v ní běžně hodnotí za testy apod. Rozhodující postavení ale literární výchova hraje při výsledné známce na vysvědčení, tzn., pokud má žák známku z českého jazyka nerozhodnou, přihlédne učitel k tomu, jak pracoval v hodinách literární

výchovy (i v komunikační a slohové výchově) a na základě toho udělí žákovi lepší nebo horší známku. Znamená to, že učitelé, kteří žáky v literární výchově hodnotí, přihlížejí pak na známky i z výchov, posuzují, jak žáci k předmětu přistupují, jak jsou v něm aktivní, jak se staví k práci atp. Učitel tak má o žákově aktivitě sadu známek, které pak ve výsledném hodnocení mohou učitelé pomoci v rozhodování. A: „*V těch výchovách to vnímám stejně, jakože je to dané stejně ta váha. Tak víc přihlížím k mluvnici jako takové. Pak v celkovém hodnocení přihlížíte ke všemu, že no třeba gramatiku má mezi jedničkou, dvojkou, literaturu a sloh má spíš na dvojkou, tak k tomu přihlédnete, že mu dáte spíš horší stupeň.*“ Obdobný názor má i další učitelka. E: „*V češtině se hodnotí všechno, máme tam literaturu, mluvnici, sloh. Toto je právě ale to, co je spíše zážitkové. Ale tím důležitým je to učivo, takže asi mluvnice má tu vyšší váhu jo. Ty dvě ostatní se hodně prolínají, tak to pak je nastejno.*“

Kromě známkování aktivit v hodinách, práce s texty a hlasitého čtení nám učitelé sdělili, že známkují i čtenářské deníky, listy a představení vlastní knihy. Dokonce jsme se setkali ve výpovědích s tím, že učitelé zadávají žákům domácí úlohy ze čtení, které jim poté hodnotí. Opět je zde k zamyšlení, jestli je nutné dávat z těchto povinností známku a zda by nestačila pouze zpětná vazba, aby žák věděl, že učitel jeho záznam o knize viděl. Stejně tak by nemuselo být nutné hodnotit představení knihy žákem. Místo toho mohou učitelé i spolužáci poskytnout zpětnou vazbu vztahující se k tomu, co by žák na svém přednesu mohl zlepšit, zda se o knize vyjádřil srozumitelně a vystihl všechny stanovené body pro představení knihy. C: „*... celkem dbám na to, že když máme nějakou úlohu do čtení, tak na to jsem celkem drsná. Tak když jim dám z toho otázky, tak vyžadují, aby věděli, o čem to bylo. A to pak s klidným svědomím oznámkuju. Děti, které mají nějaké problémy, tak mají tolerantnější hodnocení.*“ Další učitelky se vyjadřují k hodnocení záznamu o přečtené knize. G: „*Čtecí karty jsou pak normálně na známku.*“ H: „*No, hodnotím ty záznamové archy z té četby, to si myslím, že i ta prezentace, aby byla ohodnocena.*“

I když někteří učitelé běžně hodnotí své žáky v hodinách literární výchovy za nejrůznější činnosti či povinnosti, nesetkáme se s učiteli, kteří by dávali za tyto povinnosti špatné známky. Učitelé se vyjadřovali k tomu, že obvykle dávají jen jedničky a dvojky a že nikdy nedali žádnou horší známku. Jiní učitelé nám vypověděli, že pokud např. žák neodprezentuje přečtenou knihu, nebo nesplní stanovené požadavky pro práci v hodině, nebude hodnocen žádnou známku. Pár učitelů poskytuje žákům možnost opravit si svoji získanou známku např. z hlasitého čtení tím, že se příště nechají znovu vyvolat. E: „*Ne, nedám mu třeba trojku nebo čtverku ... jedničku mají za splnění podmínek, jinak jsou bez*

známky. “ Tvrzení učitelky E potvrzují i další učitelky. G: „*No to se mně asi ještě nestalo, že bych musela dát třeba pětku.*“ I: „*No nehodnotila jsem ho žádnou horší známkou, vysvětlili jsme si, že nesplnil zadání a tím, že mi nic neodevzdal, tak nemůžu nic známkou hodnotit.*“

Z výpovědí učitelů jsme se také dozvěděli, že ne zcela všichni využívají k hodnocení známky. Někteří učitelé, pokud chtějí žáky nějakým způsobem hodnotit, volí místo známek zpětnou vazbu. Nejčastěji je tato forma hodnocení využívána ve čtenářských denících, kdy učitelé využívají ve většině případů razítka, kterým dají žákovi najevo, že si záznamy o knihách prošli, občas k razítku připojí učitelé i slovní komentář, co na záznamu oceňují. B: „... *hodnotím je tady i pomocí té zpětné vazby. Takže dávám sovičky (smích), aby viděli, že jsem to prošla. „V“ mi přišlo vždy neosobní. Tak ty razítka jsou taková příjemná alternativa (ukazuje mi razítko sovičky). Občas jim tam i napíši, co třeba oceňuji a tak. Nedávám za to teda žádnou známku, ale zpětnou vazbu tím, že pomalu zavádíme i formativní hodnocení. Takže mají zpětnou vazbu ode mě a od kamarádů.*“ Stejný názor má i jiná učitelka. CH: „*Jen zpětná vazba, jen že jsem to viděla, třeba razítko, ale známka taky ne.*“ Dále využívají zpětnovazební hodnocení při představení knihy žákem. Při této činnosti nedává zpětnou vazbu žákovi pouze učitel, ale jsou zde zapojeni i ostatní žáci, kteří prezentujícímu poskytují jejich pohled na přednes knihy. Učitel se obvykle vyjádří až na konec. G: „*U té prezentace knih jsme dávali zpětnou vazbu – v bakalářích máme vlastně místo známky „Z“.*“

Další možností, kde učitelé využívají zpětnou vazbu, jsou čtenářské dílny. Pomocí zpětné vazby učitelé informují žáka, na co by bylo dobré se více zaměřit, aby úkol vyplývající z jeho individuální četby příště zvládl lépe. I: „... *spíše jen zpětná vazba v té dílně čtení, že tím jak mají nějakou práci před čtením a po něm, tak se jim snažím dát zpětnou vazbu, že vidím, že to čtení neprobíhalo, jak mělo, že ten úkol neumí zpracovat. Pro mě je to informace, že nepracovali v hodině jak měli a já se jim na to snažím dát zpětnou vazbu, že do příště by bylo dobré, aby zapracovali na tom samostatném čtení, aby byli schopni vypracovat úkol. Spíš teda tímto způsobem to probíhá, známkovat to asi ne.*“

Učitelé nám také sdělili, že zpětnou vazbu lze uplatnit i v případě tvořivé práce žáků s textem, kde jim učitelé napíší, co je v příběhu dobře vystiženo, na co by se naopak měli příště zaměřit atp. F: „*Takže neznámkuju, ale napíši jim nějakou zpětnou vazbu, ať se třeba zaměří na to, že opakují stále stejná slova, aby věty byly hezky uspořádané apod.*“

Rozdílné přístupy k hodnocení vnímáme jako velmi podstatné pro literární výchovu, protože mohou mít vliv na formování vztahu ke čtení a podporu čtenářské gramotnosti. Pár

učitelů chápe tuto podstatu stejně a proto nevidí v hodnocení žádný smysl, jelikož tento předmět vnímají jako výchovu, ve které není na prvním místě důležité lpět na známkách. Ovšem setkáme se s převahou učitelů, kteří stejně sklouznou k tomu, že je literární výchova klasickým školním předmětem, kde je nutné hodnotit. Formy a obsah toho, co učitelé hodnotí, je pak u každého učitele jiný. Část učitelů si stojí za potřebou hodnotit žáky za hlasité čtení. Učitelé si tuto potřebu obhajují tím, že žák má možnost si čtení natrénovat doma a poté nebude mít problém text ve škole nahlas přečíst. Touto formou si zároveň učitelé chtějí pohlídat, že žáci budou číst i mimo školu, protože nechtějí dostat jinou známku než jedničku. V některých případech vnímají známkování hlasitého čtení také jako jistou formu motivace ke čtení, protože je známkou donutí se na text podívat i doma. To je samozřejmě otázkou, jestli tomu tak opravdu je. Pochopitelně takovou formu motivace snad ani nelze považovat za motivaci ke čtení, ale spíše za odrazování žáků od literární výchovy a vztahu ke čtení. Čtení na známky může u některých žáků působit jako stresový faktor a tudíž do hodin nemusí chodit rádi.

Důvodem lpění na známkách z hlasitého čtení může být u těchto učitelů zvyklost vést hodiny daným způsobem, nebo naopak to, že u žáků vnímají čtení na nižší úrovni, než by mohlo v daných ročnících být. Známku tak chtějí úroveň zvýšit, protože věří, že se budou žáci na čtení soustředit doma a tím dojde k tomu, že se u nich čtení zlepší.

Pokud chtějí učitelé zůstat u tradice hodnocení hlasitého čtení, měli by zvažovat, jestli je to opravdu nutné i u žáků v předposledním a posledním ročníku prvního stupně a zdali není adekvátnější ponechat tuto tradici jen např. do třetího ročníku. Obecně bychom ale spíše uvítali, kdyby učitelé tuto potřebu neměli ani v nižších ročnících. Východiskem místo známek by tak mohla být zpětná vazba, kdy by učitelé žákovi, který čte nahlas, sdělili, na co je potřeba dávat si pozor, co je potřeba zlepšit apod. Žák by tak dostal okamžitou zpětnou vazbu, ze které by načerpal daleko více cenných informací, než ze známky.

Jiní učitelé naopak známkují aktivitu v hodině. Ve většině případů mají učitelé stanovená svá kritéria, podle kterých pak žáci dostávají za aktivitu známku, jedná se o různé práce s texty, kdy učitelé známkují i tvořivé práce s texty, dále pak jak k předmětu žáci přistupují a jak se zapojují do činností zadaných učitelem. Oproti známce za hlasité čtení nemusí tento způsob hodnocení působit na žáky jako stresový faktor, přesto se pořád jedná o hodnocení aktivity žáka, pomocí které má žák získávat vztah ke čtení. Učitelé, kromě známek za aktivity v hodině, známkují i čtenářské deníky či listy, nebo představení knihy

žákem. Potřebu hodnotit vše výše zmíněné si učitelé obhajují tím, že nedávají horší známky než jedničky a dvojky, popř. žáka nehodnotí.

Literární výchova je sice klasickým školním předmětem, ale zároveň se jedná o výchovu, kde není nutné lpět na známkách za jakoukoli cenu. U některých učitelů jsme vnímali, že známky dávají jen z důvodu toho, aby žáci měli výsledky své práce zapsané v bakalářích a učitelé tak měli doložené, že s žáky v hodinách pracují. Nutné je ale zamýšlet se nad tím, jak je možné tento přístup k hodnocení změnit a jak by tato změna mohla pomoci k jinému pohledu žáků na literární výchovu.

Východiskem může být využívání zpětné vazby, ostatně tak, jako to část učitelů již ve svých hodinách aplikuje nejen pro čtenářské deníky, ale i pro činnosti v hodině, nebo hlasité čtení. Žák tak obdrží daleko užitečnější informace, které mu známkou nejsou sděleny. Vhodné by tedy bylo, kdyby učitelé v hodinách literární výchovy žáky nehodnotili vůbec, popř. poskytovali pouze zpětné vazby a soustředili se spíše na různé tvořivé činnosti vedoucí k podpoře vztahu k literatuře a čtení.

5.5 (Ne)prolínání složek výchov

Prolínání složek výchov se nám pojí s principem komplexnosti, který by měl být v literární výchově zastoupen. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je poukazováno na aspekt integrace literární výchovy s jazykovou a komunikačně-slohovou výchovou i přesto, že jsou pro lepší přehlednost rozděleny. Literární výchovu by tak učitelé měli vnímat jako komplex, který je doplněn o zbylé dvě složky a nevyčleňovat literární výchovu čistě jen na čtení, ale naopak se snažit o zmíněné propojení.

Z výpovědí nám vyplynulo, že prolínání složek je u učitelů vnímáno odlišně a častokrát jej učitelé chápou jinak, než jak by takové prolínání mělo skutečně vypadat. Někteří učitelé vnímají princip v takové podobě, že v rozvrhu nerozdělují hodiny českého jazyka na tři samostatné složky, ale je jim jedno, jak budou hodiny uspořádány, tzn., že neřeší, jestli daná hodina českého jazyka bude zaměřena na sloh, čtení nebo mluvnici. Většinou učitelé vychází z toho, že volí takovou hodinu, která se jim hodí v návaznosti např. na jiné předměty atp., proto rozdělení hodin nedodržují. B: „*Tohle já nedodržuju vůbec. Jo i to, co se nám zrovna hodí např. pocitově, tak to si vyberu. Nebo to uděláme později, protože to má souvislost s něčím jiným. Jako samozřejmě za ten rok si to splním, mají tam všechny ty složky, mají tam vše, co mají mít, nejsou ošizeni (smích), ale nemám v tom žádné pravidlo. Občas je to i o té spontánnosti, prostě mě něco napadne a nechci to dělat až zítra, nebo za týden, protože teďka*

je podle rozvrhu daný sloh a ne čtení.“ Stejně nám odpověděly i další učitelky. E: *„Když je potřeba, doděláme co je potřeba, nehledě na to, co to je. Ono se to obecně prolíná hodně. Striktně to nemám. ... je mi jedno, jestli to bude v pondělí, nebo ve středu.“* D: *„Nemám úplně stanovenou hodinu čtení, jo takto to nemám v rozvrhu, je to tak, že se to prolíná anebo prostě jak zrovna potřebujeme. ... Mám to vždy nějak den předem nějak naplánováno, co asi ten den bude za hodinu.“* Nevyčleňování hodin v rozvrhu je sice taky podstatné pro princip komplexnosti, ale i když učitelé tento aspekt neřeší, přesto se poté v dané hodině soustředí jen na jednu ze tří složek, tedy soustředí se s žáky jen na literární výchovu a ostatní složky jsou opomíjeny.

V některých případech je literární výchova naopak doplňována jen jednou konkrétní složkou. Učitelé aplikující prolínání pouze dvou složek, chápou komplexnost v tom smyslu, že když propojí dvě ze tří složek českého jazyka, aplikují daný princip. U těchto učitelů převažuje pouze vazba na sloh, kdy si žáci v rámci literární výchovy čtou text, který je zaměřen na určitý slohový útvar, v další hodině si pak tento útvar nově zavedou a jako podklad využijí text, který žáci již znají, tudíž se jim lépe vyvozují hlavní znaky daného útvaru. Jiní učitelé využívají tuto vazbu k tomu, že se žáci nejprve seznámí s novým slohovým útvarem a následně si jej na např. zadané téma zkusí napsat.

B: *„... ve slohu pracujeme s dokončením příběhu při určitém útvary.“*

Stejně se vyjadřují i učitelky C a F.

C: *„Ono to snad ani nejde držet se ve slohu jen slohu, protože tam taky čteme, nebo něco dokončují třeba v rámci nějakého slohového útvaru a už se vám to prolíná se čtením. Je to jako celek prostě když máme v tom textu nějaký popis postavy, no vidíte a jsme u slohového útvaru jo, takže vlastně nenásilnou formou se seznámí s tímto útvarem. Máme čtení, kde čteme popis postavy, oni pak kreslí tak, aby to odpovídalo přesně tomu popisu. A ve slohu si zavedeme nový útvar a to je právě ten popis a můžeme pro ukázkou jak to má vypadat využít ten text a už to tu prolínáme.“*

F: *„... občas si řekneme jen nějaké body a oni podle toho buď vyprávějí, nebo jim dám nějaké otázky, oni na to odpoví do toho sešitu. V podstatě tedy píšou sloh, ale je to ze čtení a nakreslí k tomu ilustraci. Jo, takže to nemám nějak striktně. Já na to nemám tu povahu, že tady mám literaturu a budeme to dělat teď zrovna. Prostě někdy tam potřebujete procvičit něco a nehodí se vám zrovna literatura nebo naopak.“*

Tito učitelé nám sice dále sdělili, že prolínání složek vnímají jako velkou výhodu zejména z důvodu, že mohou složky různě prolínat a nejsou vázáni striktním rozdělením v rozvrzích, ale přesto v jejich případech nedochází k naplnění daného principu. Učitelé prolínání složek vnímají nejen jako výhodu, ale také jim takto prolnuté hodiny přijdou atraktivnější, přičemž doufají, že i žáky takové hodiny více baví. B: „*Propojuje se to hodně a nejen v češtině. Máme češtinu a jestli čteme nebo píšeme, tak se to stejně prolne a pak i v té mluvnici, že jo. ... někdy v mluvnici čteme text a já se jich pak doptávám, co se dozvěděli a u toho si procvičí i třeba nějakým způsobem tu gramatiku, no. A tak mě to i víc baví ty hodiny a doufám, že to takto přenáším i na ty děti.*“ Obdobně se vyjadřuje i jiná učitelka. D: „*... anebo je to i nakombinované klidně, nic proti ničemu. Že nakombinuju nějaké ty dvě složky dohromady, ne pokaždé, ale někdy jo. Vnímám to jako výhodu na prvním stupni, že si to tady můžeme kombinovat.*“

U zmíněných učitelů je sice jistý náznak komplexnosti, ale přesto by učitelé neměli přemýšlet nad tím, jestli se prolínání složek váže na rozdělování hodin v rozvrhu, jelikož by tento princip měli brát jako přirozenou součást všech tří složek. Rozpor tu také nastává v tom, že se učitelé zaměřují na prolínání složek, v rozvrhu nemají stanovené hodiny pro konkrétní složky, ale ve výpovědích jsme se setkali s tím, že si hlídají, aby splnili stanovený počet hodin pro mluvnici, sloh a literaturu. Opět tak vidíme, že i když učitelé dané prolínání aplikují, neberou je jako zcela přirozenou součást daných hodin. Stejně je to i s následným prolínáním složek. U učitelů vidíme náznaky prolínání složek, kde se snaží prolínat alespoň dvě složky, avšak většinou v nich není následně zastoupena jazyková výchova.

Oproti tomu jsme se však setkali i s pár učiteli, kteří princip komplexnosti chápou správně. Snaží se tedy do jedné vyučovací hodiny začlenit všechny tři složky tak, aby v dané hodině nedělali pouze literaturu, ale byla zde zastoupena i komunikačně-slohová a jazyková výchova. Žáci se v rámci tohoto prolínání např. vyjadřují k čteným textům, vyhledávají jevy vztahující se k jazykové výchově a zároveň mohou rozebírat, jestli se jedná o vypravování, popis apod., tedy vyjadřují se k předloženému textu a diskutují nad ním. Konkrétně pak učitelé vyžívají textů, v nichž se s žáky zaměřují na procvičování různých gramatických jevů, kdy např. nechají žáky zadaný jev v daném textu vyhledat a následně se o textu baví z hlediska literárního či slohového, ve stejné míře je zde zastoupena i komunikační složka. B: „*... někdy v mluvnici čteme text a já se jich pak doptávám, co se dozvěděli a u toho si procvičí i třeba nějakým způsobem tu gramatiku.*“ Jindy se v literární výchově učitelé snaží propojit všechny složky pomocí tvořivé práce s texty, kdy žáci tvoří takový příběh, v němž

se vyskytuje učivo, které s žáky probrali, nebo jej potřebují u žáků procvičit. Tím žáci nejen rozvíjí svoji fantazii, ale učitel si u žáků také ověří, zda správně chápou dané učivo a umí jej aplikovat v praxi. Kromě toho, že se bude v textu vyskytovat učivo z mluvnice, může učitel žákům zadat, aby příběh napsali jako vypravování, nebo budou o vytvořeném textu následně diskutovat. E: „... ale třeba mohou skládat příběh, kde jsou např. vyjmenovaná slova.“

Kromě učitelů, kteří se snaží alespoň částečně naplňovat daný princip a učitelů, kteří jej skutečně ve svých hodinách naplňují, se setkáme i s učiteli, u kterých není žádný náznak prolínání složek výchov. Tento aspekt vychází z toho, že učitelé mají striktně stanovené v rozvrhu, které dny a hodiny budou mít sloh, mluvnici a literaturu. Vychází tak z časové dotace pro jednotlivé předměty a daný ročník. Tím pádem, pokud mají v rozvrhu zavedené, že daný den mají mít literaturu, pracují čistě jen s obsahem pro literaturu a neprolínají ji se slohem ani mluvnici. Většina učitelů mívá také hodiny rozdělené tak, že pokud jsou daný den dvě hodiny českého jazyka, jedna z nich bývá čtení. CH: „*Když máme dvě hodiny českého jazyka v nějaký den, tak druhá hodina bývá čtení.*“ Naše předchozí tvrzení potvrzují výpovědi jednotlivých učitelů. A: „*Ano, takto to máme přesně rozdělné. Máme osm hodin týdně češtiny, z toho jsou jedna slohová, tři literatury a zbytek mluvnice. Většinou jakože to takto dodržuji jo, toto rozdělení.*“ G: „*Většinou to dělám tak, že to mám fakt pevně stanovené a držím se toho, jak to máme rozdělené ... No, nemám to tak, že bych každou hodinu češtiny měla naskládanou dohromady, aby se to nějak doplňovalo, to úplně ne no ... spíše se teda držím jen toho jednoho, takže pokud je sloh, jedu sloh apod.*“ I: „*Jo, tak jako když teďka v té pětce už to máme takové hodně dělené, tak jako pak bývá – mluvnice, sloh, literatura.*“

Literární výchova by měla být, jak jsme již zmiňovali, doplněna oběma dalšími složkami. Ve výpovědích učitelů jsme se setkali s tím, že v některých případech tomu tak je. Někteří učitelé ale naopak prolínají literární výchovu jen s jednou konkrétní složkou, což už je v rozporu s principem komplexnosti. Učitelé v daném případě vycházejí sice z nerozdělování složek v rozvrhu, ale následně se zaměřují na prolínání literární výchovy jen s jednou složkou. Bohužel se však jedná většinou jen o prolnutí se slohovou výchovou, tudíž zde zcela nedochází k naplnění daného principu. Učitelů, kteří chápou a naplňují princip komplexnosti, je méně. Tito učitelé naplňují princip nejčastěji skrze vazbu na mluvnici, kdy v literární výchově pracují s texty, v nichž se zaměřují jak na jazykovou výchovu, tak i na komunikačně-slohovou výchovu, která dané dvě složky doplňuje.

Ovšem jsou i učitelé, kteří neřeší prolínání literární výchovy s ostatními složkami a striktně se drží vymezení hodin v rozvrhu. Důsledkem toho dochází k tomu, že v takto

vymezených hodinách se soustředí jen na obsah právě probíhající výchovy. Tím jsou v literární výchově omezeni o obsah dalších dvou složek. U těchto učitelů je taktéž rozpor v jejich výpovědích, kdy nám sdělili, že jsou s obsahem RVP ZV pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura (specificky pro literární výchovu) spokojeni, ale komplexní charakter pak jejich výuka nemá. RVP ZV přitom přímo pojednává o zachování komplexního charakteru tohoto vzdělávacího oboru.

Problém tak spočívá v tom, že tomuto požadavku není v praxi věnována dostatečná pozornost a důsledkem toho dochází k rozdělování složek na samostatné vyučovací jednotky místo toho, aby se učitelé snažili všechny tři složky v průběhu jedné vyučovací hodiny propojit. Dalším problémem jsou ale i učebnice pro literární výchovu, které principu komplexnosti příliš nepomáhají. Učitelé nám sice sdělovali, že v učebnicích jsou úkoly k textům zaměřeny i na další dvě složky, avšak spíše se jedná o učebnice do hodin mluvnice, kde můžeme narazit na úkoly, které prolínají jazykovou výchovu s dalšími složkami. Učebnice do literární výchovy jsou ale zaměřeny spíše na otázky vztahující se k mezipředmětovým vztahům, než že by kladly otázky týkající se jazykové a komunikačně-slohové výchovy. Tím dochází k odvádění pozornosti žáků od literární či jazykové problematiky, tudíž není podporován princip komplexnosti, ale spíše dochází k podpoře mezipředmětových vztahů.

Podstatné proto je, aby učitelé vnímali, že skrze propojení složek výuka žáky více zaujme a mohou u nich podporovat nejen vztah k literatuře. Taktéž vnímáme za důležité, aby se učitelé nadrželi, pokud pracují ve svých hodinách s čítankami, jen otázek stanovených autory, ale snažili se zapojovat úkoly k textu i z oblasti jazykové a komunikačně-slohové výchovy. Žáci tak mohou v textu vyhledávat gramatické jevy, které v jazykové výchově probírají, komunikační výchova tu pak bude zastávat funkci integrace ve smyslu toho, že se o daném textu žáci budou bavit, diskutovat nad ním na začátku a poté hodinu diskusí o textu i uzavřou. Jiným příkladem mohou být i tvořivé práce s texty, kdy budou mít žáci zadané, které gramatické jevy se musí v textu vyskytnout, či v jaké podobě má být příběh vytvořen. Následně nad textem mohou diskutovat, sdělovat si názory na tyto texty apod. Také na internetových stránkách mohou učitelé načerpat určité inspirace k úkolům a textům, se kterými lze princip komplexnosti naplňovat. Učitelé by se tedy měli zaměřovat na princip komplexnosti a snažit se jej v hodinách literární výchovy aplikovat.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem našeho výzkumu bylo Popsat přístup učitelů k výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy. Jako výzkumnou metodu jsme si zvolili polostrukturované interview s učiteli vyučující literární výchovu ve čtvrtém a pátém ročníku základní školy. Níže se již zaměříme na shrnutí výsledků z výzkumu a na zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka zní **Jak učitelé přistupují k výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy?** Prvostupňoví učitelé přistupují k výuce literární výchovy ve větší míře tvořivě. Do svých hodin zařazují aktivity, které podporují tvořivost žáků, vlastní tvorbu textů a pomocí daných aktivity u nich rozvíjí vztah k literatuře. U těchto učitelů vnímáme taktéž ochotu účastnit se různých školení, které je obohacují o nové metody, se kterými mohou literární výchovu zpestřovat. Taktéž v hodinách využívají pestré prostředky, z nichž lze usuzovat, že se nad výukou zamýšlejí tvořivěji. Oproti tomu jsme se ale setkali i s učiteli, kteří tvořivý přístup v hodinách literární výchovy neaplikují a poté takové hodiny působí u žáků nezajímavě. Nejčastějším důvodem stereotypního přístupu byl čas, na který učitelé poukazovali. Úskalí jsme však vnímali spíše ve věku a prioritách učitele. Tito učitelé ve svých hodinách také preferovali prostředky, které nepatří k těm, co by tvořivost podporovaly, protože většinou pracovali jen s čítkami či pracovními listy. Rozdílný přístup jsme shledali také v hodnocení, kdy převážně učitelé, kteří k hodinám přistupují tvořivě, žáky v hodinách nehodnotí vůbec, popř. využívají pouze zpětné vazby. Naopak učitelé preferující klasické hodiny vidí nutnost v hodnocení žáků známkami, nejen za hlasité čtení, ale i za aktivity v hodině, či čtenářské deníky.

První dílčí otázkou, na kterou jsme hledali odpověď, je **Jak učitelé naplňují princip komplexnosti vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura?** Z rozhovorů nám vyplynulo, že někteří učitelé příliš nechápou podstatu daného principu. Učitelé se snaží nevyčleňovat hodiny českého jazyka v rozvrhu na samostatné složky, avšak i přesto je daná hodina českého jazyka zaměřena jen na jednu ze tří složek. Dále jsme zjistili, že někteří učitelé naplňují princip komplexnosti jen částečně, a to tím způsobem, že v hodině prolínají literární výchovu s komunikačně-slohovou výchovou, avšak jazyková výchova v daných hodinách zastoupena není. Setkali jsme se i s učiteli, kteří podstatu komplexnosti chápali, tudíž své hodiny zaměřovali na prolínání všech tří složek v rámci jedné hodiny. Zejména jim pomáhala vazba literární výchovy na mluvnici a komunikačně-slohová výchova pak zastávala integrující funkci. Oproti tomu jsou ale i učitelé, kteří se na tento princip

nezaměřují, i když nám sdělovali, že jsou spokojeni s obsahem vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV, jenž o komplexním charakteru pojednává.

Druhou dílčí otázkou je **Jak probíhá výuka literární výchovy na prvním stupni základní školy?** V této oblasti jsme zachytili různé pojetí vyučovacích hodin v literární výchově. Hodiny bývají zaměřovány na tvořivé práce s příběhy, kde je cílem učitelů, aby byli v hodině aktivní především žáci. Jiné hodiny jsou zaměřeny na čtenářské dílny, v rámci kterých probíhají aktivity vztahující se ke čtenému textu. V hodinách se taktéž učitelé snaží žáky motivovat ke vztahu ke čtení, kdy žákům nechávají prostor pro individuální četbu zvolené knihy. Kromě toho zaměřují učitelé hodiny i na čtení s porozuměním, ke kterému využívají žáky zvolené knihy, či jiné zajímavé texty, na nichž žáky učí rozlišovat důležité informace od nedůležitých. Do výuky bývají zařazovány i návštěvy knihoven či různé čtenářské výzvy motivující žáky ke čtení. Nenásilnou formou se tak učitelé snaží, pomocí všech zmíněných hodin, ukázat, že literární výchovu žáci potřebují v průběhu celého svého života. Oproti těmto učitelům narazíme i na učitele, kteří své hodiny zaměřují jen na hlasité čtení a práci s pracovními listy, kdy taková hodina působí na žáky spíše demotivačně ve vztahu ke čtení.

Třetí dílčí otázkou je **Jaký význam přikládají učitelé výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy?** Z výpovědí jsme zjistili, že většina učitelů přikládá literární výchově poměrně velký význam, protože se ve těchto hodinách snaží žáky motivovat ke čtení, vztahu ke knihám, kladou důraz na prožitek ze čteného a soustředí se s žáky na schopnost porozumět tomu, co čtou. V neposlední řadě rozvíjí čtenářskou gramotnost žáků a hodiny se pro žáky snaží zamýšlet pestře, aby je výukou od této složky neodradili, ale naopak jim ukázali, že i literární výchova může působit oddechově a tvořivě. Taktéž učitelé zdůrazňují význam literatury pro další vzdělávání i potřebu do běžného života, proto ji vnímají jako podstatnou složku českého jazyka. Stejně tak pro ně není podstatné hodnotit žáky za aktivity, ale spíše jim poskytovat pouze zpětné vazby vztahující se k tomu, co by na svých příbězích mohli zlepšovat, aby žáky v dané tvorbě posouvali na vyšší úroveň. Někteří učitelé však přikládají literární výchově nižší význam, jelikož ji berou jen jako jednu ze tří složek českého jazyka, která má v rámci hodnocení nižší váhu než mluvnice. Též se tito učitelé nesnaží žáky v hodinách zaujmout pestrými aktivitami, ale soustředí se pouze na schopnost plynule číst než na podporu vztahu ke čtení.

7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Při zpracovávání diplomové práce jsme měli obtíže s nalezením výzkumů zabývajících se pojetím výuky literární výchovy na prvním stupni základní školy. Dohledali jsme však odborný článek zaměřený na Roli čítanek při zkvalitňování literární výchovy na základní škole, kde Gejgušová (2021) vycházela z dat z hospitací v letech 2016 až 2019 na prvním stupni základní školy, z nichž byla zjištěna podoba výuky. Výsledky této hospitace byly do značné míry shodné i s našimi výsledky. Konkrétně tato shoda nastala v případě, kdy z hospitací vyšlo najevo, že někteří učitelé zaměřují stále hodiny na práci s čítankou a čítanky tak mají ve výuce literární výchovy pořád své nezastupitelné místo. Po hodinách zaměřených na práci s čítankou byly učiteli voleny čtenářské dílny, v nichž učitelé nechávali žáky číst vlastní knihy, což nám sdělovali i učitelé z našeho výzkumného šetření. Autorka se následně vyjadřovala k tomu, že práce s čítankami častokrát ovlivňuje využívanost metod a postupů v dané výuce, což má vliv na kvalitu této výuky, protože obvykle vlivem práce s čítankou nebývají hodiny zaměřené na tvořivost žáků a neposilují nikterak zájem žáků o školní či mimoškolní četbu, to nám vyplynulo i z našich výsledků výzkumu.

V souvislosti s tím, co jsme v našem výzkumném šetření zjistili, nás napadají další otázky. Jak je tedy možné motivovat žáky k mimoškolní četbě v současné době, kdy jsou obklopeni různými jinými podněty, které je nemotivují ke čtení klasických knih? Jak mají učitelé k hodinám přistupovat tak, aby žáky zaujali a rozvíjeli u nich i čtenářskou gramotnost, ale současně naplňovali estetickou funkci literární výchovy, která má žákům umožnit estetické prožitky z tvorby a čtení a zároveň rozvíjet jejich fantazii tak, aby pro ně literatura byla zajímavá a nabádala je k další četbě? Nebo jak se vyhnout pouhé práci s čítankami a oproti tomu se soustředit spíše na práci s jinými texty? Na otázky bychom mohli najít odpověď, pokud bychom naše téma dále zkoumali z pohledu žáků, tedy z hlediska, jak na ně hodiny literární výchovy působí, jak pojaté hodiny je baví, jak by si představovali ideální hodinu literární výchovy, či zdali činnosti v hodině mají vliv na to, zda je učitelé ke čtení motivují, nebo spíše odrazují. Tato zjištění by téma rozšířila o pohled žáků na výuku literární výchovy v současné době. Skrze názory žáků by tak bylo možné zaměřit se na to, s čím mají učitelé do hodin přicházet, aby žáky zaujali a podpořili u nich vztah ke čtení.

Přestože by pohledy žáků doplnily podstatné podněty k tomu, jak hodiny zaměřovat pro větší zájem žáků o literární výchovu, významnou roli zde zastávají stále učitelé, od kterých se náplň hodin odvíjí a kteří by měli preference svých žáků znát. Proto bychom chtěli v rámci

této kapitoly a v souvislosti se vším výše zmíněným poukázat na možná doporučení pro praxi určená pro všechny vyučující literární výchovy na prvním stupni základní školy. Důležitým a prvotním krokem je změna v dosavadních přístupech k této výuce. Pokud učitelé chtějí žáky motivovat k další četbě tak, aby nedocházelo k úpadku zájmu o literární výchovu, je nutné přistupovat k literární výchově tvořivě. Prostřednictvím tvořivého přístupu učitelé zajistí, že v hodinách budou především aktivní žáci, budou docházet do přímého kontaktu s texty, budou mít možnost zažít čtenářský zážitek, ale též budou mít prostor vyjádřit své názory a pocity z čteného. Tvořivý přístup dává žákům také prostor vyzkoušet si s textem pracovat různými způsoby. Chtěli bychom tak apelovat na učitele, aby k literární výchově přistupovali tvořivě a nepřevažoval v rámci této výuky spíše přístup naukový.

Tvořivý přístup se nám pojí také s tím, jaké metody budou učitelé do hodiny literární výchovy zařazovat. Kvalita výuky se odvíjí od volby těchto metod a činností, skrze ně je možné u žáků rozvíjet tvořivost, fantazii, ale i porozumění textu zábavnou formou. Je tedy nutné nepochybně pracovat pouze s čítankami, které sice nabízejí určité úkoly ke čtenému textu, avšak obvykle u žáků příliš nerozvíjejí nic výše uvedeného. Pokud učitel se zaváděním tvořivých metod začíná, je vhodné, využít na začátek tvořivé práce s texty zaměřené na jejich dokončení nebo vymýšlení názvů. Postupně pak může učitel zvyšovat úroveň náročnosti, kdy žáci mohou souvisle přejít k vymýšlení vlastních příběhů. V současné době mají žáci v oblibě i komiksy, které může pro tvořivou práci učitel také zařadit. Kromě různých metod je vhodné vyčleňovat některé hodiny literární výchovy na čtenářské dílny, které u spousty učitelů nabývají na oblibě. Tyto dílny je pak vhodné využívat především k individuální četbě žáků, na kterou si mohou donést knihy dle vlastní preference. Ve čtenářských dílnách je kromě individuální četby prostor pro aktivity před a po čtení zahrnující různé metody kritického myšlení, jako jsou např. pětilístky, volné psaní atp. Čtenářskými dílnami tak učitelé podpoří nejen vztah žáků ke čtení, ale umožní jim i tvořivě s texty pracovat a tím rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost.

Metod využitelných pro výuku literární výchovy je mnoho a i když jsou pro učitele hodiny literární výchovy zaměřené právě na některé z metod na přípravu náročnější, zastáváme názoru, že právě danými metodami a tvořivým přístupem má učitel šanci zvýšit zájem žáků o literární výchovu a mimoškolní četbu.

Obecně se však s motivací žáků ke čtení a zvyšováním zájmu o tuto oblast pojí i mnoho dalších aspektů, na které bychom rádi poukázali a apelovali tak na učitele, aby se nad nimi

zamýšleli. Prvním z nich je hodnocení v literární výchově, které pro tvořivé hodiny nevidíme jako zásadní. Znamkování vytvořeného textu, kterým má učitel rozvíjet fantazii a tvořivost žáků, spíše žáky odradí od takových aktivit, známky na žáky mohou působit také stresově. Proto bychom učitelům doporučili, aby žákům místo známek dávali pouze zpětné vazby zaměřené např. na to, co se v textu žákovi povedlo, za co jej oceňuje, ale také, na co je vhodné se při dalším psaní zaměřit. Dalším aspektem je neopomíjení principu komplexnosti, ke kterému odkazuje i RVP ZV v tom smyslu, aby došlo k prolínání literární výchovy s jazykovou a komunikačně-slohovou výchovou.

Výzvou pro učitele vyučující literární výchovu na prvním stupni základní školy tak je přistupovat k literární výchově tvořivě a využívat metody, které mohou žáky zaujmout, a kterými mohou u žáků podporovat vztah ke čtení, dále, aby využívali místo známek zpětné vazby a prolínali literární výchovu i s dalšími dvěma složkami českého jazyka. Apelujeme tímto na učitele, aby šli s dobou a neustrnuli na stereotypních přístupech a dřívější povaze literární výchovy, která z ní dělala výuku zaměřenou pouze na práci s čítankou a čtení z ní.

V závěru kapitoly bychom ještě chtěli v souvislosti s provedeným výzkumem poukázat na limity, které jsme vnímali při jeho provádění, ale též při zpracování dat. Prvním limitem je možné zkreslení informací o skutečné podobě výuky literární výchovy na základních školách v konkrétních ročnících participanty, protože jsme tyto informace neměli podložené přímým pozorováním. Dalším limitem byl problém sehnat participanty do našeho výzkumného šetření. Tento limit by mohl souviset s tím, že někteří učitelé mohli mít obavy z provádění rozhovorů, jelikož nevěděli, na co budou dotazováni, což se lehce dotýká i prvního limitu. Při samotném zpracování dat jsme si všimli rozdílného vnímání pojmu literární výchova. Všech deset participantů nazývá literární výchovu pojmem čtení. V naší diplomové práci chápeme literární výchovu jako složku, která je součástí českého jazyka, kdy v rámci ní probíhají různé aktivity zaměřené na podporu vztahu ke čtení, literatuře a rozvoji čtenářské gramotnosti. Z analýzy jednotlivých interview nám vyplynulo totéž, avšak samotný předmět nebyl nazýván literární výchovou, ale zmíněným pojmem čtení, což může být zavádějící z hlediska toho, jaký je následně samotný obsah výuky. Jeden z oslovených participantů naopak vnímal literaturu jako něco, kde se žáci učí jen o autorech a možných žánrech. Výuku čtení pak chápal stejně jako ostatní participanty, tedy tak, že jsou tyto hodiny zaměřené na práci s texty či na čtení s porozuměním.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala pojetím literární výchovy na prvním stupni základní školy. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo shrnout pojetí výuky literární výchovy v rámci kurikulárního dokumentu a představit teoretická východiska sloužící jako výzvy pro učitele, kterými mohou podporovat žáky v zájmu o tuto oblast. V první kapitole jsme se zaměřili na vymezení teoretických východisek primárního vzdělávání, kde jsme se zabývali i jeho pojetím, obsahem a cíli. Ve druhé kapitole jsme se již zabývali literární výchovou a jejím vymezením v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V úvodu kapitoly jsme se věnovali teoretickému vymezení literatury a literární výchovy. Následně jsme se zaměřili na podrobnější vymezení literární výchovy v kurikulárním dokumentu. Ke konci kapitoly jsme nastínili pohled na výzvy oborové didaktiky této výchovy. V poslední kapitole jsme se poté zaměřili na přístupy k této výuce, ale také na možné metody, které mohou učitelé v hodinách využít pro tvořivou práci s žáky.

V praktické části práce jsme představili kvalitativní výzkum, který jsme realizovali prostřednictvím polostrukturovaných interview s učiteli vyučující literární výchovu ve čtvrtém a pátém ročníku prvního stupně základní školy. Následně jsme blíže představili metodologii výzkumu i jeho výsledky. Ze získaných dat jsme vytvořili celkem pět nosných kategorií – Tvořivý přístup k hodinám, Preference prostředků v literární výchově, Formování čtenářů, Rozdílný přístup k hodnocení a (Ne)prolínání složek výchov, ke kterým jsme uvedli i kódy, jež nás k daným kategoriím vedly. Vzešlé kategorie jsme podrobněji popsali v kapitole interpretace dat. Dále jsme v kapitole shrnutí výsledků odpověděli na naše stanovené výzkumné otázky týkající se toho, jak učitelé přistupují k výuce literární výchovy, jak naplňují princip komplexnosti vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, jak probíhá tato výuka, ale také, jaký význam přikládají učitelé výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy.

V závěru práce jsme představili diskusi, v níž jsme se zmínili i o možných doporučeních pro praxi, které považujeme z hlediska našeho tématu za podstatné, protože v současné době upadá zájem žáků o čtení a obecně o literaturu jako takovou, proto zde mohou učitelé načerpat inspiraci, jak u žáků vztah k této oblasti podpořit. Na závěr jsme uvedli limity, se kterými jsme se v průběhu výzkumu setkali.

- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Paido.
- Gejgušová, I. (2007). Komplexnost v literární výchově. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací z mezinárodní konference*. http://kcjl2.upol.cz/maresova/nova_verze_sbornik.pdf
- Gejgušová, I. (2009). *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostravská univerzita.
- Gejgušová, I. (2021). Role čítanek při zkvalitňování literární výchovy na základní škole. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 9(1), 134–142.
<https://www.unipo.sk/public/media/40722/2021-odjl-01.pdf#str134>
- Hausenblas, O. (2015). *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Nákladem vlastním.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Portál.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Univerzita Karlova.
- Chaloupka, O. (1978). *Literární výchova ve škole a dětská četba*. Albatros.
- ISCED. (2012). *International standard classification of education*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Janík, T., & Slavík, J. et al. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Jícha, J. (2021). Učit děti číst: Výzvy a naděje literární výchovy. *A2: Kulturní čtrnáctideník*, XVII(8), 7. <https://www.advojka.cz/archiv/2021/8/ucit-deti-cist>
- Jindráček, V. (2018). Literární výchova v období kurikulární reformy: Rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvality výuky a její výzkum. *Paidagogos*, 2018(1-2), 42–80. <https://paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4>
- Jirsová, Z. (2007). Dramatická výchova jako cesta k literatuře. *Tvořivá dramatika*, XVIII(50), 28–46. https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2007_50.pdf
- Komberec, F. (2022). Naratologie jako výzva pro literární výchovu. *Didaktické studie*, 14(1), 33–48. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2022/10/DidStu.1_22kn.bl_.TISK_.pdf

- Koubek, P. et al. (2019). *Literární výchova a literární komunikace*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Kubíček, T., Hrabal, J., & Bílek, P. A. (2013). *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Dauphin.
- Lederbuchová, L. (2002). *Průvodce literárním dílem*. H&H.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Západočeská univerzita.
- Metelková Svobodová, R. (2020). Princip komplexnosti očima učitele češtiny z praxe. *Didaktické studie*, 12(1), 51–66. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_.TISK_.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Jazyk a jazyková komunikace*. MŠMT. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Peterka, J. (2006). *Teorie literatury pro učitele* (2. vyd.). Univerzita Karlova.
- Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele* (3. vyd.). Mercury Music & Entertainment.
- Petrů, E. (2000). *Úvod do studia literární vědy*. Rubico.
- Pokorná, I. (2007). Literární výchova problematická? Aneb multifunkčnost literární výchovy v dnešním vzdělávání. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací z mezinárodní konference*. http://kcjl2.upol.cz/maresova/nova_verze_sbornik.pdf
- Polák, J. (2012, June 22). *Vyučovací proces, jeho podstata, charakteristika, rysy, definice*. Skladistejanpolak. <http://www.skladiste.janpolak.cz/ucitelstvi/pedagogika/pedagogika-07.pdf>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.
- Sládek, O. (2014). Od strukturalismu k nové naratologii. *Theatralia*, 17(1), 279–285. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/129854>
- Slavík, J., Lukavský, J., & Lajdová, A. (2008). Princip imaginace v didaktice znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In T. Janík et al. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (s. 113–118). Paido.

- Spilková, V. (2001). Pojetí, smysl a základní orientace primárního vzdělávání. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (s. 144–160). Portál.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2082>
- Stará, J., & Wildová, R. (2020). Finding balance in pre-primary and primary education. *Pedagogika*, 70(4), 403–406. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1890>
- Sulovská, J. (2006). Literární výchova na ZŠ a rozvoj fantazie. In *Současnost literatury pro děti a mládež: sborník 3. vědecké konference*.
https://kcl.fp.tul.cz/images/dokumenty/sborniky/210_Soucasnost_2006.pdf#page=91
- Svobodová, J., & Gejgušová, I. (2006). Komunikační složka přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In *Odborová didaktika při přípravě učitele mateřského jazyka a cizího jazyka: Zborník z mezinárodnej vedeckej konferencie*.
<https://bibliografie.ujc.cas.cz/records/09729dbd-a38b-44cc-940f-697cb5e1570f>
- Šed'ová, K. (2007). Rozhodnutí o metodách. In R. Švaříček & K. Šed'ová, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 72–75). Portál.
- Šed'ová, 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), 47–69. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.2>
- Švaříček, R. (2007). Etické dimenze výzkumu. In R. Švaříček & K. Šed'ová, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 43–50). Portál.
- Toman, J. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. Jihočeská univerzita.
- Vala, J. (2017). *Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy*. Univerzita Palackého.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada.
- Wray, D., Fox, R., Medwell, J., & Poulson, L. (2000). The teaching practices of effective teachers of literacy. *Educational Review*, 52(1), 75–84.
<https://doi.org/10.1080/00131910097432>
- Zítková, J. (2004). *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. – 5. ročníku základní školy*. Masarykova univerzita.

Zítková, J. (2010). *Didaktická interpretace na základní škole I.: Základní podoby interpretace v práci učitele literární výchovy*. Masarykova univerzita.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné

Apod. A podobně

Atp. A tak podobně

CLPE Centre for Literacy in Primary Education

ČR Česká republika

ČŠI Česká školní inspekce

Např. Například

Popř. Popřípadě

Resp. Respektive

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

S. Strana

Tj. To je

Tzn. To znamená

Tzv. Takzvaně

Vs. Versus

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Vztahy mezi vzniklými kategoriemi (Vlastní, 2024)	47
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Status literární výchovy (Hník, 2014, s. 32).....	22
Tabulka 2 Naukový vs. uměleckovýchovný přístup k literární výchově (Hník, 2014, s. 31)	33
Tabulka 3 Základní informace o participantech výzkumu (Vlastní, 2023).....	44
Tabulka 4 Kategorie, kódy (Vlastní, 2024)	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka otázek

Příloha P III: Ukázka transkriptu interview

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS S POSKYTNUTÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

PRO ÚČELY DIPLOMOVÉ PRÁCE S NÁZVEM Pojetí výuky literární výchovy na
1. stupni ZŠ

STUDENT

Barbora Šiková

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

b_sikova@utb.cz

VEDOUCÍ DP:

PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

hnavratilova@utb.cz

CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumného šetření je popsat přístup učitelů k výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy.

S Vaším svolením bude proveden rozhovor s Vámi, který bude zaznamenán na mobilní zařízení. Pořízený záznam nebude sdílen nikým jiným než studentem a vedoucím diplomové práce. Záznamy budou ihned po kompletaci diplomové práce vymazány. Úryvky z rozhovoru mohou být použity při prezentaci práce, ale tyto citace budou vždy anonymní. Vaše identita nebude rozpoznána, bude použit pseudonym.

Nemusíte odpovídat na žádné specifické otázky, pokud nebudete sám/sama chtít, a můžete také kdykoliv odstoupit od rozhovoru nebo výzkumu.

SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já

souhlasím s účastí ve výzkumném šetření. Souhlasím se záznamem rozhovoru na mobilní zařízení. Rozumím, že mohu kdykoliv od rozhovoru nebo výzkumu odstoupit a že citace rozhovoru budou použity anonymně, nebudu v práci identifikován/a.

Datum:

Podpis účastníka výzkumu:.....

Datum:

Podpis studenta:.....

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTÁZEK

Medailonek – délka praxe, zájmy, oblíbené předměty

Jak přistupujete k literární výchově? (jaký je obecně Váš vztah k LV)

1. Jak si plánujete výuku literární výchovy?

1.1. Podle čeho vybíráte texty do hodiny? Jaké texty nejčastěji volíte – jaká témata?

S jakými texty v hodinách pracujete?

1.2. Volíte i moderní texty, respektive texty s aktuálními tématy, jako je např. LGBT apod.?

2. Jaké cíle si pro tuto výuku kladete?

3. Máte striktně vymezené hodiny slohu, mluvnice a čtení nebo tyto složky navzájem prolínáte?

- Podle čeho volíte, kolik hodin bude LV, slohu a mluvnice?
- Jakou váhu každému z těchto tří složek dáváte?
- Jak vnímáte toto rozdělení? Dodržujete jej opravdu striktně, tzn. že např. v LV nevyužíváte prvky slohu, mluvnice, komunikace apod/ a naopak, že věnujete vždy pozornost jen té jedné složce a neprolínáte je? *Prolínáte např. i v mluvnici práci s literárními texty?*

4. Popište mi, jak probíhá výuka literární výchovy.

4.1. Co podle Vás výuku literární výchovy v současné době ovlivňuje?

4.2. Vnímáte, že žáci přistupují k LV jinak, než tomu bylo dříve? / Jak vnímáte přístup žáků k LV?

5. Jakým způsobem zpestřujete výuku literární výchovy?

6. Co je pro Vás důležité, aby si žáci z výuky literární výchovy odnesli?

6.1. Vyžadujete od žáků vedení čtenářských deníků?

7. Jak hodnotíte žáky v literární výchově?

8. K čemu se snažíte žáky v literární výchově vést?

9. Chtěl/a byste nějaké úpravy/změny v RVP ZV týkající se Vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, resp. ve vzdělávacím obsahu týkající se literární výchovy?

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW

V: Ještě jednou Vám děkuji za poskytnutí souhlasu s provedením rozhovoru a s jeho nahráváním na mobilní zařízení. Abych to měla potvrzené ještě jednou, souhlasíte s nahráváním našeho rozhovoru?

E: Určitě, souhlasím.

V: Děkuji. Na začátek bych Vás chtěla požádat, zdali byste mi mohla o sobě něco říct, například, zdali jste působila jen na této škole, jak dlouho učíte, Vaše zájmy, oblíbené předměty apod.

E: Tak na této škole působím asi patnáctým rokem, předtím jsem na jiné škole také běžného typu, tam jsem dělala ve školním klubu, kroužky jsem vedla, něco jsem tam i učila. Přitom jsem studovala i výšku. No potom jsem zůstala na této škole. Jinak jsem si prošla přes školky, družiny, dětské domovy, první stupně, druhé stupně. Ale nejvíc mě teda baví ta práce na prvním stupni, práce s malými dětmi, to mě naplňuje. Jinak jsem pořádala i různé tábory v rámci školy. Spíše sportovní kroužky vedu teďka.

V: A co se týká školních předmětů, máte k nějakému bližší vztah?

E: Asi, podle toho, v jaké třídě jsem. Ale jako více se zaměřuju na češtinu, baví mě vlastivěda, dějiny mám ráda. Všeobecně i ty tělocviky. Takže podle třídy no, v těch vyšších je to lepší s těma děckama, už chápou ten humor a tak.

V: Když jste vzpomněla tu češtinu, k literární výchově máte jaký vztah?

E: Já teda jako literaturu mám ráda hodně. Já třeba už od 2. třídy ty děti píšou texty tím způsobem, že mají bohatou fantazii a neumí příliš psát. Takže jim dám např. pohádku apod. a oni se zaměří na ten příběh a napíšou třeba začátek a zbytek povykládají, nakreslí obrázek. Pracuji s tím tak, že spíš jim vysvětlím, co je to pohádka/bajka a nekontroluji jim chyby, ale spíše mi jde o to, aby pochopili ten obsah toho žánru, o co tam jde. A je to hrozně baví. Samozřejmě ne všechny, ale valnou většinu to fakt baví. A pak jim dám já zpětnou vazbu, co se mi tam líbilo, co je tam dobré. Neříkám, co tam mají za chyby.

V: Jak si plánujete výuku literární výchovy? Jak se na ni připravujete?

E: No někdy je to třeba ze dne na den, někdy je to na delší dobu, protože třeba jak bývají noci s Andersenem, tak si najdeme nějaké téma a předtím než je ta noc, tak pracuji i měsíc s tím tématem. Měli jsme např. Walt Disney, tak já si zajistím, že jdeme do knihovny, tam mají přednášku o tom, potom jim donesu zlatou edici Disney, že si ty knihy četli. Tím zjistili,

co všechno píše, jak vypadá, jaké má ty zábavné centra a to byla dlouhodobá práce a příprava a pak závěrem byla ta noc. Nebo si vezmu knihu – Příběhostroj, otevřu na některé stránce a řeknu jim, bude tam příběh dobývání hradu. Někdy si téma připravím podle nějakého významného dne. Nahoře jsou v té knize přídavná jména, která si vylosují a ty musí v tom příběhu být. Pak jsou tam i kouzelné předměty a to si taky přidají do toho příběhu. Takže to se tvoří až v té hodině jo, doma nebo prostě před hodinou si připravím jen to téma třeba. Oni mají bohatou fantazii a to mě baví. Takže je to ze dne na den většinou no, jen si připravím to téma a pak se zbytek dohrává v hodině.

V: Jasně chápou, pracujete i s texty, které jim Vy sama donesete? Nebo s čítankami třeba i?

E: No když to vezmu od konce (smích), tak já čítanku moc jakoby to nemám ráda, jsou tam některé věci, které už nejsou až tak aktuální. My si vždycky uděláme nějaký strom ve třídě nebo něco takového a tam sbírají něco za přečtené knihy. A ty přečtené knihy nám nosí, tak já zjistím, co mají rádi, např. Harryho Pottera, tak jsme pracovali s touto tematikou. Tím jsou i motivováni, že pak mají za to nějakou tu odměnu. Někdy jim řeknu, že máte takovou čtenářskou dílnu, že si donesenou hrníčky, čaj a můžou si sednout kam chtějí a čtou si, pak si pár dětí vybereme a odprezentují si tu knihu. Mám i karty, kde je napsané např. kdyby si byla hlavní hrdinou té knihy, co by si udělala stejně, v čem si jiná. To taky využívám. No a já mám zásobu různých básní, co se týká těch textů, tak tam mám slova, která se rýmují s tím, co tam jsou. Potom pracuji s dětmi, kteří by potřebovali ještě to porozumění textu, tak mám zásobník příběhů, kde je okýnko a tam chybí nějaké slovo. To slovo poznají z kontextu, nebo obrázku. Je spousta literatury, kde si člověk může namnožit různé věci a pak s tím pracovat.

V: Dobře. Takže například vlastní text stažený z internetu tako nevyžíváte?

E: To moc ne, spíše ty básně, nebo texty určené na to porozumění, co už jsou ale převzaté z nějaké té metodické učebnice.

V: Mhm. Jaké cíle si na výuku literární výchovy kladete? S jakým cílem do hodiny jdete?

E: Takže podle toho, co v hodině chci. Chci aby zjistili, co je pranostika, tak jim pranostiky donesu, přečteme si to a co je společné, co to znamená a tak dojdeme k tomu, co to je. Aby si to prožili, to co potřebuji, aby se naučili a tím si na to došli sami. Tím si to lépe zapamatují. Ty cíle volím tak, aby to bylo pro ně příjemné. Pro mě je důležité, aby četli, cokoli, aby dokázali obhájit tu knihu.

V: Takže takový možná obecný cíl máte jaký?

E: Aby byli motivováni k četbě a nezničit je na tom, že napsali příběh a já jim vytknu ty chyby. Ale aby pochopili, jaké styly jsou. Tady je důležitá ta fantazie, na té to mám postavené celé. Takže obecně motivace k jakékoli četbě, co je bude bavit.

V: Vy jste vzpomněla, že v mluvnici je naučíte gramatiku a v literatuře jde o fantazii, máte v rozvrhu striktně vymezené, kdy máte mluvnici, sloh a literaturu?

E: Když jsou tam dvě češtiny, tak jedna je mluvnice a druhá literatura. Pak třeba v pátek je ta čtenářská dílna, to už je něco zas speciálního jo, že tam mají ty své knihy, nebo tak. Jo a v podstatě sloh a literatura se mi prolínají. To bych tak spojila. Že se dozví nějaký styl a zkusí si to napsat. Oni pak i sami chtějí si to přečíst. A je mi jedno, jestli to bude v pondělí, nebo ve středu.

V: Takže to nemáte nějak striktně vymezené?

E: Ne, to ne. Když je potřeba, doděláme co je potřeba nehledě na to, co to je. Ono se to obecně prolíná hodně. Striktně to nemáme no. Čítanky se taky vlastně striktně nedržíme jo, že pracujeme s těmi vlastními knihami, nebo si zvolíme společnou knihu a té se věnujeme. Určitě v té čítance mají nějaké návody, co číst apod. Ale to děláme v rámci té burzy, když zjišťuji, co je baví.

V: Ještě možná, máte nastavené, čemu přikládáte větší váhu? Jestli je to mluvnice, sloh, nebo literatura, respektive jak to vnímáte?

E: Ono asi záleží podle ročníku. Ale třeba mohou skládat příběh, kde jsou např. vyjmenovaná slova. Ale tím důležitým je to učivo, takže asi mluvnice má tu vyšší váhu jo. Ty dvě ostatní se hodně prolínají, tak to pak je nastejno už. Pořád se to prolíná, ale je to podle zaměření.

V: Dobře. Mohla byste mi ještě popsat, jak ta výuka probíhá. Ono jste to už lehce nastínila vlastně i.

E: Tak buď máme ty čtenářské dílny, nebo tvoří ten příběh podle té knihy, tématu apod. Nebo je rozdělím do skupiny a dám ji část textu, který je rozstříhaný, to byl myslím Robinson Crusoe, a oni měli si v té skupině přečíst a poskládat tak, aby to dávalo smysl. Další skupina měla další kousek a takto si složili část toho příběhu díky tomu skládání. Tam je i cílem, aby spolupracovali. Pak třeba ještě kreslí k tomu textu nebo vymýšlí název toho příběhu. Nebo část příběhu a oni ho dokončují v hodinách. Nebo jim dám osnovu a podle toho tvoří příběh. Tak buď se jedná o skupinovou práci, nebo jsou ve dvojici, ale i samostatně. Nebo i hrajeme

nějaké kousky textů, např. u pověstí je to super. Nebo máme i hodiny zaměřené na scénické čtení, melodrama, to je pak super ty děcka pozorovat, jak jsou do toho zabrané.

V: Využíváte i hlasité čtení? Že ta hodina je spíše taková klasická ve smyslu společné čtení textu nahlas?

E: No v nižších ročnících to hlasité čtení určitě využívám, tam je to potřeba. Čtením se naučí porozumět textu, jo. Takže pak jim k tomu dávám otázky, oni si to musí přečíst a pracují na tom samostatně. Takže jo, i ve vyšších ročnících to zařazuji někdy u těch společných čteb. Mohou číst i ve dvojicích nebo jim zadám, že daný úsek přečtou holky zároveň a pak zas jen kluci. Aspoň tím to obzvlášťnuji. Nebo ten vyspělý žák už čte třeba přímé řeči, aby viděli, jak se dá pracovat s hlasem. Aby to nebyla nuda no, aby to bylo zpestřené i tak. Tím vlastně ani nemusí vědět, že jim čtení kontroloju.

V: To je super přístup. Vnímáte u těch žáků nějakou změnu, že dřív je čtení třeba bavilo a teď tolik ne?

E: Já myslím, že je to trochu i o třídě. Když máte třídu, když máte čtenáře, tak tam se jich to drží. Jindy zas nemáte takové čtenáře a už se musíte více snažit, motivovat je. Ty čtenářské dílny na to hodně fungují. V první třídě jsou asi více nadšení, pak je to časem opustí, jak mají ty počítače a nevím co, ale ono taky záleží kus od kusu. Proto se je snažím pořád motivovat, aby ten úpadek nebyl tak razantní. A to je právě dáno tím, že jim dávám volnu ruku, jakou knihu budou číst, že to není jen práce s čítankou a někdy když k tomu mají ještě ten čaj, tak to je pak jízda (smích). Jo to jsou i třeba Minecraft knihy, sice je to taková kniha, ale pořád ji čtou prostě, takže proč ne.

V: Chápu (smích). Takže čtou pak i doma?

E: No čtou doma, protože pak ve škole ji zase třeba prezentují a vykládají jí o ní. Takže i když se zeptám, tak říkají, že čtou.

V: Dobře. Co je pro Vás důležité, aby si žáci z hodin odnášeli?

E: Takový ten pocit zážitku. Je to vlastně něco, kde mohou říct, co četli, pochválit se s tím, vytvořit něco. Takže takový ten zážitek, ta zážitková literatura. Než ta klasika s čítankou a odpovědi na otázky.

V: S tím se pojí i to, k čemu se Vy snažíte žáky v literární výchově vést?

E: No já bych byla ráda, kdyby si z toho odnesli to, že ta kniha je dobrá, že se do ní mohou ponořit, že ty příběhy, které je baví, tak je mohou prožít. A že budou číst dál, to je pro mě

důležité. K tomu je vedu, aby poznali různé ty knihy. Věřím tomu, že všichni nebudou číst ty tlusté knihy, ale radši si přečtou něco na počítači, ale pro mě je to takové, abych je přitáhla k tomu čtení, což je i cíl vlastně (smích).

V: A jak žáky v této hodině hodnotíte?

E: Když splní to, že je to třeba pohádka, budou tam tyto vylosovaná slova, jsou tam tyto předměty. Žák dojde, přečte to, splnil ty podmínky, super má jedničku. Ale pokud napíše jen tři věty a nedrží se pohádky, tak to zas nesplnil, takže nehodnoceno.

V: Takže špatné známky nedáváte?

E: Ne, nedám mu třeba 3 nebo 4. Ta literatura, já chci aby to bylo takové to pozitivní, když to splní, máš plus. V češtině se hodnotí všechno, máme tam literaturu, mluvnici, sloh. Toto je právě ale to, co je spíše zážitkové. Vyjmenovaná slova a velká písmena se musí naučit, ale tady v literatuře to je o zážitku, fantazii, je to vlastně bonus. A čtením těch knih se přirozeně naučím něco z té mluvnice. To je pro mě ten prožitek a jedničku mají za splnění podmínek, jinak jsou bez známky.

V: Čtenářské deníky máte zavedené?

E: No čtenářský deník je takový, že na to mají své sešity, část s linkami, část bez. Oni si tam napíší ten název knihy, autora, ilustrátora, a napíší jen, co se jim líbilo, nelíbilo a nakreslí obrázek. Nepotřebuju, aby mi tam psali z internetu obsah, to nechci. A oni tu knihu vlastně donesou a povypráví o ní před všema. Tím se učí mluvit, vyjadřovat. Děcka se pak doptávají. Ale do deníku zapisují jen toto, stručně. Ještě i různé čtenářské listy se dají využít.

V: Jak pracujete s tematickými plány?

E: No tak podle toho, co na dané období je. Když je tam vyprávění. Takže já už si pak sama můžu dát nějaké téma, nebo vyprávění o knížce, příběhu, co zažili. Já už si to dám podle sebe, přizpůsobím si to podle svého záměru.

V: V těch hodinách využíváte jaké didaktické prostředky kromě té knihy, občas čítanky?

E: Tak ty karty na tvorbu příběhů, je tam posloupnost a oni to vypráví. Nebo ty karty s otázkami k té čtené knize, anebo se podívám na internet a vyberu si nějaké téma a to s nimi rozpracuji formou pracovního listu. Pak jsme měli i kostku a pod číslem měli napsané, o jakém tématu mají mluvit. Ale samozřejmě i ta čítanka, odborná literatura, kde je práce s textem popsaná, z knihovny knihy, nebo ty jejich knihy a další spousta materiálů.

V: Mhm, to máte hodně pestré, to se mi líbí.

E: Snažím se. Hlavně, aby to nebyla nuda.

V: To je důležité. Má poslední otázka se týká RVP ZV a oblasti literární výchovy, chtěla byste v rámci této oblasti nějaké změny, úpravy?

E: No teď tam byly zařazeny ty digitální technologie, takže to jsme zařadili do všech těch oblastí, ono je to pro současná děcka hodně lákavé. Takže můžeme využít i tablety, tam jim dám QR kódy a oni už vyplňují nějaké otázky ke knihám nebo tak. No takže si myslím, že je to tam udělané tak, že je to na samotném učiteli, jak to pojme. Můžu pracovat s knihou, budeme číst v čítance, ale můžu pracovat se svými knihami a třeba půjdeme do knihovny a oni to tímto prožijí. Sice to zabere víc času, ale budou si to zase více pamatovat tím, že to třeba bude hrané. Takže změny bych asi neprováděla, jelikož se s tím dá hezky pracovat, i když se držíme nějakých výstupů, ale pořád je to provedení na nás.

V: Chtěla byste ještě na závěr k literární výchově něco dodat?

E: Je dobré se podívat i ke kolegům, kteří učí literaturu i na druhém stupni, když mají nachystané nějaké zajímavé hodiny. Pak si ten nápad může člověk jen upravit. I těch školení je spousta, toho je taky dobré se účastnit, tam člověk načerpá tolik inspirace. Dobré je sbírat nápady, neustrnout na něčem, co se naučíme, ale pořád se posouvat. Hledat si, co teď letí, jaké jsou teď pohádky, co ty děcka zajímá. Jít s dobou. Ony pak ty děcka to poznají a nebaví je to tolik, když jim dáte Makovou panenku. Prostě se učit pořád dál (usmívá se).

V: S tím mohu jen souhlasit. To by bylo tedy z mé strany vše. Chtěla byste se Vy na něco ještě zeptat takto na závěr?

E: Nejspíše ne.

V: V tom případě Vám děkuji za Vaše odpovědi a za čas. Jsem ráda, že jsme spolu mohly rozhovor uskutečnit.

E: Taky děkuji.