O S T R A V S K Á U N I V E R Z I T A

P E D A G O G I C K Á F A K U L T A

K A T E D R A Č E S K É H O J A Z Y K A A L I T E R A T U R Y S D I D A K T I K O U
A
K A B I N E T L I T E R A T U R Y P R O D Ě T I A M L Á D E Ž,
J A Z Y K O V É A L I T E R Á R N Í K O M U N I K A C E

SLOVO A OBRAZ V KOMUNIKACI S DĚTMI

OSTRAVA 2019
ROČNÍK 9/ ČÍSLO 1

Slovo a obraz v komunikaci s dětmi

Ročník 9/ číslo 1

ISSN 1805-1464

Vydavatel

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita

Fráni Šrámka 3

Ostrava, 709 00

Předsedkyně redakční rady

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc. (PdF Ostravské univerzity)

Výkonná redaktorka

Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity)

Redakční rada

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD. (PdF Trnavské univerzity v Trnavě, Slovensko)

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc. (FF Katolické univerzity v Ružomberku, Slovensko)

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc. (PedF Univerzity Karlovy v Praze)

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity)

doc. PhDr. Diana Svobodová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity)

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity)

Časopis vychází jednou ročně.

Za obsah a jazykovou stránku příspěvků odpovídají autoři.
Studie procházejí recenzním řízením formou dvou nezávislých recenzních posudků.

OBSAH

Studie

Kamila Sekerová
KOMUNIKAČNÍ FUNKCE VÝČITKY A JEJÍ VARIANTY V KOMUNIKACI RODIČ–DÍTĚ
(4)

Dominik Viater
ZASTOUPENÍ SOUČASNÉ ČESKÉ LITERATURY V ČÍTANKÁCH PRO 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY
(16)

Články

Pavel Buchta, Dominika Bakončíková a Tereza Bilinkiewiczová
ČTENÍ S POROZUMĚNÍM
(29)

Olga Kubeczková
PROBÍRKA DĚTSKÝCH KNIH K 100. VÝROČÍ REPUBLIKY
(46)

Helena Hasilová
TEXTY OTY PAVLA A BOHUMILA HRABALA VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA
(53)

Markéta Myšková
VÝCHOVA HLASU MLUVNÍHO PROSTŘEDNICTVÍM HLASU ZPĚVNÍHO
(57)

Recenze

Dávid Dziak
INÉ (?) SVETY KONEČNE POHROMADE
(60)

Andrea Balharová
O ČEM ZPÍVÁ MODRÝ TUČŇÁK?
(62)

Andrea Nohelová
PROČ OBRAZY NEPOTŘEBUJÍ NÁZVY – INTERMEDIÁLNĚ O UMĚNÍ
(64)

KOMUNIKAČNÍ FUNKCE VÝČITKY A JEJÍ VARIANTY V KOMUNIKACI RODIČ–DÍTĚ

Kamila SEKEROVÁ

Abstrakt:

Předkládaná studie přináší dílčí výsledky výzkumného šetření zaměřeného na identifikaci a popis četnosti komunikačních funkcí, v nichž dochází k uplatňování rodičovské vůle a prosazování vlivu v komunikaci vedené s dítětem (výchozím materiálem jsou zvukové nahrávky reálné rodinné komunikace). Obsahem tohoto textu jsou komunikační záměry expresivní a satisfaktivní, konkrétně pak komunikační funkce výčitky. Kromě zjištění reálné četnosti se zabýváme také deskripcí variant pro vyjádření rodičovských replik tohoto charakteru. Indikátory komunikační funkce výčitky pak tvoří výchozí materiál pro q-metodologické šetření, v němž respondenti (rodiče) vyjadřují jednotlivým výpovědím své preference.

Klíčová slova

mluvená komunikace, komunikační funkce, indikace komunikačních funkcí, výpovědi s funkcí expresivní a satisfaktivní, komunikační funkce výčitky, q-metodologie

Metodologický kontext

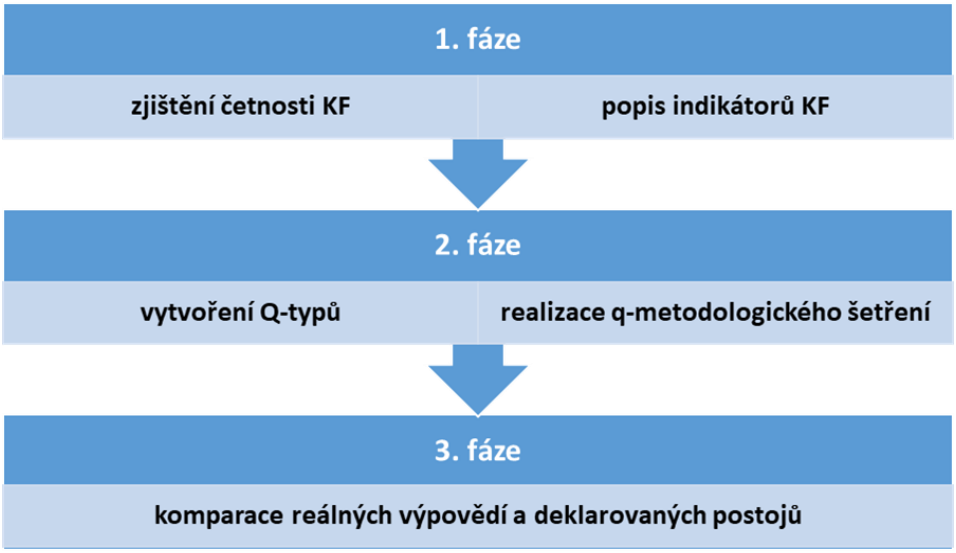
V letech 2017 a 2018 byl na půdě Pedagogické fakulty Ostravské univerzity realizován projekt Studentské grantové soutěže (SGS18/PdF/2017–2018) s názvem „Nerovnoměrnost komunikačního vztahu rodič–dítě (analýza rodinné komunikace)“.

Pozornost byla zaměřena na identifikaci a četnost komunikačních funkcí, jež směřují k naplnění rodičovské vůle a uplatňování rodičovského vlivu[1]. Avizovaným záměrem se tedy stal popis tří kategorií komunikačních funkcí – direktivních, varovacích a expresivních/safisfaktivních, jejichž specifičnost je dána především nerovnoměrností realizovaného komunikačního vztahu. Ta je přirozeně predikována dominancí jednoho z komunikantů, v tomto případě rodiče. Ačkoli můžeme na mnoha místech zaznamenaných dialogů potvrdit snahu rodiče vnímat dítě jako rovnocenného partnera, kdy je tato kooperace dána především vykonáváním společné činnosti (komunikace je tedy podřízena společnému cíli), nerovnoměrnost komunikačního vztahu je opakovaně potvrzována výraznou převahou replik vyjadřujících potřebu prosadit vůli dominantního mluvčího.

Po první fázi, v níž byla pomocí audiozáznamu zjišťována reálná četnost sledovaných komunikačních funkcí, možnosti deskripce a klasifikace způsobů, jimiž jsou tyto záměry realizovány (tedy tzv. indikátory komunikačních funkcí), jsme přistoupili ke sběru dat v rámci

[1] Šetření navazuje na předešlý projekt Studentské grantové soutěže (SGS11/PdF/2014-2015, Identifikace modelů rodinné komunikace prostřednictvím užitých jazykových prostředků), který byl zaměřen na zjištění reálné četnosti konkrétních komunikačních funkcí řeči orientované na dítě a na indikaci jejich výpovědních forem. Bylo nashromážděno 67 audionahrávek (celkem 15 hodin 53 minut a 43 sekund záznamu rodinné komunikace). Přes 26 % z tohoto souboru pak zaujímaly repliky direktivního charakteru (např. příkaz, rozkaz, povel, nařízení, žádost, nabídka, instrukce, prosba, pozvání, návrh, rada, doporučení, výzva apod.). V první dvacítce nejčastěji identifikovaných funkcí se z kategorie direktivně zaměřených komunikačních záměrů nejčastěji objevovaly komunikační funkce příkazu (10, %), výzvy (8,6 %), instrukce (2,9 %) a návrhu (1,3 %). Celou řadu dalších komunikačních funkcí – např. výčitku (3,8 %), napomenutí (2,8 %), kritické hodnocení (1,9 %) či výhrůžku (1,6 %) – bylo možno označit jako záměry směřující k přímému prosazování rodičova vlivu a jeho vůle. Blíže o výsledcích daného šetření např. Sekerová, Sekera (2018, 2016), Sekerová (2017).

q-metodologického šetření. V průběhu této etapy oslovení rodiče vyjadřovali své preference jednotlivým komunikačním funkcím (a jejich indikačnímu typu) na předem vymezené škále. Výsledkem celého šetření se pak stala komparace skutečně zaznamenaných rodičovských výpovědí (nashromážděných v rámci sběru zvukových nahrávek) s deklarovanými postoji (v rámci q-metodologického šetření).



Obrázek č. 1: Schéma metodologického postupu

Sběr dat a výzkumný vzorek

Z důvodu rychlosti průběhu a náročnosti kladené na záznam rodinné komunikace jsme jako nejvhodnější řešení pro zachycení dat zvolili metodu audiozáznamu. Kromě obsahové stránky mapuje zvukový záznam veškeré kvality mluveného slova – tedy sílu hlasu, pomlky, nejrůznější doprovodné zvuky nebo řečové vady. Další velmi významnou vlastností této metody je naprostá nestrannost a autenticita.

Sběr dat (zvukových nahrávek) probíhal v náhodně zvolených rodinách[2]. V rámci popisovaného šetření bylo získáno 79 zvukových nahrávek, konkrétně 28 hodin 28 minut a 21 sekund autentické rodinné komunikace.

Analýza audionahrávek pořízených v jednotlivých rodinách probíhala na základě doslovného přepisu. Všechny citace jsou předkládány v nezměněné podobě. Ačkoli nelze zaznamenat zvukový průběh v celé jeho dokonalosti, můžeme některé neverbální aspekty zachytit pomocí speciálních značek, jež pomohou recipientovi představit si alespoň do určité míry skutečnou podobu projevu. Základem pro přepisování audiozáznamů se v našem případě stala pravidla a transkripční značky uváděné Müllerovou, Hoffmannovou a Schneiderovou (1992). Vzhledem ke sledovanému cíli jsme však nepoužívali celou baterii transkripčních značek[3].

[2] Podmínky získávání zvukových záznamů byly následující: souhlas rodičů s pořízením zvukového záznamu, komunikační událost probíhající mezi rodičem a dítětem od 6 do 15 let, srozumitelnost nahrávky. Délka nahrávky nebyla předem určena, rodiče však byli požádáni o co nejdelší záznam.

[3] ↑ – koncová intonace stoupavá; ↓ – koncová intonace klesavá; / – pauza; // – prodloužená pauza; ☺ – otázková platnost výpovědi; ∂ – hezitační zvuk; = – přerušení předcházející repliky; ___ – nesrozumitelný projev; POmalu – důraz na části slova; K – komunikant; D – komunikantem je dítě; M – komunikantem je matka; O – komunikantem je otec; ř. – řádek; R – replika

Expresivní a satisfaktivní repliky v komunikaci rodič–dítě

V rámci široce pojaté rodinné komunikace narážíme na celou škálu komunikačních záměrů. Klasické školské vymezení (na čtyři základní skupiny – oznamovací, rozkazovací, tázací a přací komunikační funkce výpovědi[4]) tedy muselo být z pochopitelných důvodů rozšířeno. Vzhledem k charakteru naší analýzy jsme zvolili Greplovu (resp. Searlovu[5]) klasifikaci, jež vychází právě z potřeb autentických komunikátů. Jak bylo uvedeno výše, sledovali jsme četnost komunikačních funkcí direktivních, varovacích a expresivních/safisfaktivních, tedy těch, jimiž rodiče nejčastěji prosazují svou vůli.

skupina KF	KF	četnost ve všech sledovaných skupinách KF (v %)
direktivní	výzva	29,0
	příkaz	16,7
	instrukce	6,4
	návrh	5,5
	zákaz	4,8
	rada/doporučení	4,0
	nabídka	3,5
	prosba	0,9
	žádost	0,2
varovací	upozornění	3,8
	varování	2,2
	výhrůžka	1,2
satisfaktivní a expresivní	výčitka	12,4
	napomenutí	7,0
	kritické hodnocení	2,4

Tabulka č. 1: Četnost všech sledovaných komunikačních funkcí

Z Greplových osmi tříd komunikačních funkcí výpovědi[6] jsme se pro potřeby předkládané studie zaměřili na analýzu a popis skupiny komunikačních záměrů expresivních a satisfaktivních. Jejich cílem je sdělit adresátovi stanovisko (kladné i záporné) mluvčího k jeho jednání či chování, popř. ke stavu, v němž se nachází (Grepl, 1998, s. 431). Ke komunikačním funkcím náležícím do této kategorie patří např. výtka, výčitka, pokárání, napomenutí, pochvala, kritické hodnocení, uznání, poděkování, blahopřání či kondolence. Vzhledem ke zvýšené četnosti, která byla zaznamenána v průběhu šetření z let 2014 a 2015, jsme věnovali pozornost konkrétně komunikačním funkcím výčitky, napomenutí a kritického hodnocení.

[4] Šmilauer (1966) tento výčet rozšiřuje o výpovědi zvolací. Ty však chápeme pouze jako další variantu stávajících typů, lišící se pouze svým intonačním průběhem.

[5] Searle (1976) rozlišuje pět základních komunikačních funkcí výpovědi:

1. representatios (reprezentativy), které zahrnují výpovědi s funkcí oznamovací;
2. directives (direktivy), tedy výpovědi s funkcí výzvovou;
3. commissives (komisivy) reprezentují výpovědi, které jsou míněny jako slib či závazek mluvčího;
4. expressives (expresivy), pomocí nichž mluvčí vyjadřuje svůj postoj k jednání či chování adresáta;
5. declarations (deklarativy) zahrnují komunikační akty organizující společenskou interakci.

[6] K základním kategoriím patří – výpovědi s funkcí asertivní, výpovědi s funkcí direktivní, výpovědi s funkcí interogativní, výpovědi s funkcí komisivní, výpovědi s funkcí permisivní a koncesivní, výpovědi s funkcí varovací, výpovědi s funkcí expresivní a satisfaktivní a výpovědi s funkcí deklarativní.

Co se týče klasifikace komunikačních funkcí, mezi sledovanými skupinami dosáhl soubor expresivních a satisfaktivních komunikačních záměrů 7,3 % ze všech zaznamenaných rodičovských replik.

skupina KF	ze všech rodičovských replik (v %)	ze všech sledovaných skupin KF (v %)
direktivní	23,7	71
varovací	2,4	7,2
safisfaktivní a expresivní	7,3	21,9

Tabulka č. 2: Četnost sledovaných skupin komunikačních funkcí

V rámci skupiny expresivně a satisfaktivně orientovaných záměrů byla nejčastěji zaznamenána komunikační funkce výčitky (59,2 %). Její charakteristice a indikačním možnostem se budeme věnovat níže.

Napomenutí patří podle Müllerové (1979, s. 66–70) ke komunikačním funkcím spíše direktivním, tedy těm, jimiž mluvčí vyjadřuje svou nadřazenost. Napomenutí pak představuje variantu rozkazu či zákazu, která se uplatňuje zejména v přesně vymezených komunikačních situacích (v rodině, škole). V závislosti na typu rozhovoru či momentálním vztahu obou komunikujících může mít podobu pokárání, pouhého upozornění apod. Na základě analýzy pořízených audionahrávek je však třeba dodat, že napomenutí velmi často funguje jako komunikační funkce varovací. Zúčastnění rodiče totiž užívali komunikační funkce napomenutí také k tomu, aby se jejich dítě vystříhalo takového jednání, jež bylo z pohledu dospělého vnímáno jako nežádoucí či dokonce nebezpečné. Identifikace komunikační funkce napomenutí není vždy jednoznačná. Prostředky její realizace jsou velmi podobné komunikační funkci výzvy (popř. příkazu). Jediným vodítkem ke správnému určení je tak znalost komunikačního kontextu a fakt, že napomenutí bývá na rozdíl od výzvy zaměřené na aktuální situaci.

Jako významný se pro výskyt komunikační funkce výčitky či napomenutí ukázal také faktor věku dítěte. V komunikaci s dětmi mladšího školního věku byly zmiňované komunikační záměry zaznamenány méně často než u dětí staršího školního věku (např. u komunikační funkce výčitky se jednalo o poměr 5 % ku 10 %)[7].

Komunikační funkci hodnocení pak Müllerová (1979, s. 80–82) vnímá jako repliku vyjadřující způsob zobrazení skutečnosti, určitý model podávání zprávy o něčem. Konkrétně kritika se záměrně zaměřuje na negativní stránky popisované skutečnosti.

komunikační funkce	četnost ve skupině expresivních a satisfaktivních KF (v %)	ze všech rodičovských replik (v %)
výčitka	59,2	4,3
napomenutí	29	2,1
kritické hodnocení	11,8	0,9

Tabulka č. 3: Podíl jednotlivých komunikačních záměrů ve skupině expresivních a satisfaktivních KF

[7] V rámci výzkumného šetření, které probíhalo v letech 2014 až 2015, byla sledována také komunikace rodičů a dětí předškolního věku, kde byly oba komunikační záměry identifikovány pouze v řádu jednotlivých procent (výčitka 1,6 %, napomenutí 2,2 %).

Co se týče jazykové indikace těchto záměrů, k signalizaci konkrétních komunikačních funkcí používá každý jazyk rozličné jazykové prostředky, tedy indikátory komunikačních funkcí. Jedná se však o množinu prostředků polyfunkčních, jimiž mohou být realizovány zcela protichůdné záměry mluvčího. Vzhledem k tomu, že předmětem našeho zájmu je reálná, mluvená, a především nijak připravená komunikace, předpokládáme výskyt i jiných než konvencionalizovaných prostředků, neboť rodič je při komunikaci s dítětem veden především aktuální komunikační situací. Volí tedy prostředky, které budou jednak dostatečně podporovat interakci, jednak budou funkční z pohledu vzájemného porozumění.

Mezi tzv. ustálenými výpovědními formami pro vyjádření skupiny expresivních a satisfaktivních komunikačních funkcí (konkrétně výčitky, napomenutí a kritického hodnocení) se v námi nashromážděných soukromých a důvěrných, tedy v emocionálně zabarvených projevech opakovaně objevovala celá škála konvencionalizovaných prostředků (srov. Grepl, 1998, s. 474) – např.:

- formy se slovesem v indikativu (doplněné modálním slovesem „*mít*“), jimiž mluvčí vyjadřuje, co považuje za správné, co měl adresát podle jeho názoru udělat (např. *neměls tam lozit ↓; měls to spočítat ještě jednou ↓*);
- interogativní formy s „*jak*“, „*jaký*“, „*kam*“, popř. hovorovým „*co*“ (např. *jak máš držet ↑☺; JAK jsem si ji mohla vzít když vy jste si ten nákup ↓ celej ↓ / co v tý tašce bylo jste si to všechno odnesli nahoru ↓*);
- interogativní formy uvozené „*proč*“, „*co*“, „*jakto*“ či „*jaktože*“ (např. *proč proč to neřešíš v klidu ↓☺proč se hned rozčiluješ ↓☺; jakto že jsi ráno neměl zaplý mobil ↓☺; jaktože ↑ dyť jsi měla svačinu ↓ ne ↑*);
- řečnické otázky s modálními slovesy „*moci*“, „*muset*“ a „*umět*“, uvozené částicí „*to*“ (např. *tos to musel zase zničit ↑ ☺; to musí ta televize tak řvát ↑☺*);
- kondicionálové formy, velmi často doplněné o částici „*raději*“, v nichž mluvčí verbalizuje děj, který se sice nestal, byl by však podle jeho mínění žádoucí (např. *kdyby ses raději trochu učil ↓; kdybys raději vypnul ten comp a šel ven ↓*);
- výpovědní formy s kladným modálním slovesem v indikativu doplněné „*jak … jen/jenom*“ (např. *jaks to mohl všechno sežrat ↑☺; jak jen můžeš říct takovou blbost ↓☺*);
- výpovědní formy se slovesem v imperativu (např. *už se to naučte konečně ↓; a vrať vysvědčení když si to nepamatuješ ↓*).

Analýza komunikační funkce výčitky

Výskyt komunikační funkce výčitky nebyl v našem vzorku právě zanedbatelný. Dosáhl více než 4 % zkoumaného souboru (v množině sledovaných funkcí direktivních, varovacích a expresivních/satisfaktivních dokonce více než 12 %). Právě z tohoto důvodu bude pozornost předkládaného textu zaměřena na charakteristiku komunikační funkce výčitky.

Replikami s komunikační funkcí výčitky zaujímají rodiče stanovisko k tomu, jak se dítě chová, co udělalo či řeklo. Rodiče tímto způsobem vyjadřují svou nespokojenost, popř. zklamání, upozorňují na nějaké provinění dítěte. Na rozdíl od vysvětlení, námitky či zdůvodnění má však výčitka čistě subjektivní charakter, daný právě silnou osobní vazbou mezi mluvčími (Müllerová, 1979, s. 85).

V předchozím přehledu možných komunikačních výpovědních forem jsme se setkali s výčitkami rozličné síly[8] – od mírné výčitky, v níž je zpravidla užito modální sloveso „moci“ nabízející alternativu jednání, které je od příjemce očekáváno (např. *v tom úkolníčku sis mohla podle pravítka tady napsat datum ↓ / předmět*), přes výčitku ironizujícího charakteru (např. *sportuje ↓ // na youtube každý den skoro ↓ / on je takový sportovní typ ↓*) až k silné výčitce (např. *potom se divíš že je NEmáš když je máš všechny tady na GAUči hozené že ↑*) či k poměrně rozsáhlému „výčitkovému bloku“ (ten bývá ještě zesílen přítomností obou rodičů):

K	*R*	
M	*186*	*a víš o tom že ty knihy jsou tvoje vizitka ↓*
		jak vypadají ↓ za celý rok Ríšo ↓
O	*187*	*jak se k tomu chováš ↓*
D1	*188*	*paní učitelka nám říkala ↓ že angličtina je nejdražší ↓*
M	*189*	*angličtina je nejdražší ↓*
D1	*190*	*ale jinak matematika ↓ / čeština ↓/ prvouka =*
O	*191*	*= tak si připrav chlapečku ↓ doma penízky ↓*
M	*192*	*tak hlavně že nějaké ty ___*
D1	*193*	*matematika stojí 49 =*
M	*194*	*= no ↓ když ji úplně zničíš jo ↓☺*
D1	*195*	*ehm ↓*
M	*196*	*tak super ↓ a matematiku jsi měl úplně novou ↑☺aji angličtinu že ↑ aji prvouku že ↑*
		všechny nové no hm tak to to je fajn↓
D1	*197*	*prvouku ne ↓*
M	*198*	*hm↓ jo a za skrčené rohy což tam má což ty máš kolik to bude stát ↓☺*
D1	*199*	*tam už bylo napsané pokrčený obal ↓*
M	*200*	*ale angličtinu máš novou ↓*
		a máš ji úplně skrčenou ty rohy ↓

K	*R*	
O	*226*	*pes chce chodit též ven ↓*
		a ne že když byl ráno ven tak večer už nepůjde ven ↓
M	*227*	*jakože odpoledne ty víš že jsem v práci taťka přijde pozdě ↓ tak se seberu a jdu s pejskem ↓*
O	*228*	*to je ten samý přístup ↓*
D1	*229*	*no ↓*
M	*230*	*teda Míšo↓ / takhle ten pejsek s tebou nebude chtít spinkat ↓*

Slančová (1999, s. 128) v souvislosti s komunikační funkcí výčitky v kontextu řeči učitelek mateřských škol orientované na dítě podotýká, že *„[…] výskyt OPJ s KF výčitka je […] v porovnání s OPJ s KF pochvala výrazně nižší.“* Upozorňuje tak na celkově pozitivní zaměření profesionálně vedené komunikace s dítětem. V řeči rodičů se poměr obou zmíněných

[8] Srov. Slančová (1999, s. 129).

komunikačních záměrů také výrazně liší, ovšem v neprospěch pochvaly. Ta byla v našem souboru zaznamenána v pouhých 2 % všech identifikovaných komunikačních funkcí. Její výskyt navíc zpravidla nikterak nesouvisel s komunikační funkcí výčitky. Je tedy zřejmé, že rodič s dítětem nehovoří na bázi profesionálního pozitivního zacílení, k tomuto způsobu komunikace s dítětem se uchyluje především ve stresových, emočně vypjatých situacích.

V nashromážděných zvukových nahrávkách bylo zaznamenáno celkem 6 způsobů, jak vyjádřit rodičovský záměr výčitky.

indikace komunikační funkce výčitky	**četnost (v %)**
interogativní výpověď se slovesem v indikativu	39,8
výpověď se slovesem v indikativu	37,7
výpověď se slovesem v indikativu + evaluační predikátor	10,4
výpověď se slovesem v imperativu	6,1
výpověď se slovesem v kondicionálu + evaluační predikátor	4,3
eliptická výpověď	1,7

Tabulka č. 4: Způsoby indikace zaznamenané při realizaci komunikační funkce výčitky

Nejčastěji se popisovaná komunikační funkce vyskytovala ve formě interogativní výpovědi, přičemž největší podíl tvořily výpovědi realizované prostým indikativem (bez hodnoticích predikátorů či částic, často v kombinaci s komunikační funkcí oslovení). Varianty kategorie osoby a času jsou pro tento typ výpovědní formy zcela signifikantní:

- *Luky proč si to nepíšeš do deníčku ty úlohy ↓☺*
- *můžeš to říct jednou a normálně ↑☺*
- *Myšáku ↑ musíš furt hrát na tom mobilu ↑☺*
- *no a PROČ na to vždycky zapomeneš ↑☺*
- *ty máš do školy všechno ↑ ☺ jaktože ještě nemáš nachystané věci ↑ podle rozvrhu ↓☺*
- *že bys už konečně přišla na to ↑☺*
- *hm a co ty ↑ proč nejsi převlečená ještě ze školy ↓☺*
- *to znamená že je tam úplně stejný bordel jako předtím ↑☺*
- *a víš o tom že ty knihy jsou tvoje vizitka ↓☺ jak vypadají ↓ za celý rok ↓☺ Ríšo ↑*
- *víš kolikrát to ty děti otevřely a zavřely a nezničily to ↓☺ ty to chytneš do ruky // a hned to rozpadneš ↓*

Specifické oddíly v rámci této kategorie pak představují:

a) otázkové formy s „*proč*“, „*co*“ a „*jaktože*“ – např. *proč nevypils zas ten jogurt ↑☺; a proč to počítáš tak složitě ↓☺; jaktože to nepotřebuješ ↓☺; a co děláš po nocích ↑☺ / když ve škole spíš ↓*;

b) otázkové formy s „*jak*“, „*kam*“, „*jaký*“ – např. *jak chceš ↓ / takže už nehrajem nic už teď ↑☺; = jak nechcu ↑☺ to máš tak malý žaludek ↑☺;*

c) řečnické otázky s modálními slovesy, v některých případech doplněné částicemi „*to*“ a „*copak*“ – např. *copak to tu je ↓☺; to nevíš jak se zavazují tkaničky ↑☺.*

Konstatační forma výpovědi se slovesem v prostém indikativu byla v našem vzorku zaznamenána ve více než 37 % – např.:

- *jako nosíš týden peníze a ještě si to nezaplatil ↓*
- *cvičit jsi mohl ale ↓*
- *ale angličtinu máš úplně novou ↓ a máš ji úplně skrčenou / ty rohy ↓*
- *Nikolo ↑ ale jak se dívám na ten tvůj koš tak to nejde vysypat ↓*
- *ty máš starosti jenom o televizi ↓ / o nic jiného ↓*
- *prosím TĚ ↓ ty jdeš do školy a máš vytahané kapsy ↓ / a ty chceš boty na podpatku ↓*
- *jako vám říkám jednu věc a VY děláte druhou ↓*
- *když budeš kvičet takto nepůjde rychleji ↓*
- *Toníku ↓ TONDO ↑ teď jsem přišla a ty věci nejsou uklizeny ↓*

V části konstatačních výpovědí byla výčitka signalizována užitím evaluačních predikátorů[9], popř. výskytem částice „*no*“ v iniciální pozici. I přes znalost komunikačního kontextu není vždy možné u těchto případů jednoznačně určit hranice konkrétní komunikační funkce. Pokud nelze v rámci obsahově pragmatické jednotky specifikovat komunikační funkci, která plní klíčovou úlohu, musíme připustit tzv. kombinovanou komunikační funkci, kdy jsou realizované záměry natolik provázané, že nelze určit, který z nich je základní a který plní doprovodnou úlohu[10]. V níže uvedených rodičovských replikách se pohybujeme mezi komunikační funkcí výčitky a kritického hodnocení – např.:

- *to je jak malé děcko ↓*
- *to je neslušné si zacpávat uši ↓*
- *bože Maty tys to zas dopracoval ↓*
- *ježíš to TO si děláš prdel tady toto ↓*
- *Haničko a já myslela že zůstaly ještě u mě v kabelce schované ↓ / tys to stihla už do sebe / narvat ↓ / no to je dobrý ↓*
- *větší blbost jste si koupit nemohli ↓*
- *z tebe musely mít sestřičky radost ↓*
- *no nestavíš ↓ / stavíš pomalu ↓*

Výpověď se slovesem v imperativu se v množině získaných audionahrávek vyskytovala ve více než 6 %. Zpravidla byla vázaná na rodičovské napomenutí až pokárání. Také u takto indikované skupiny výčitek nebylo vždy jednoznačné rozlišit mezi konkrétními expresivními a satisfaktivními komunikačními funkcemi. Nejčastěji identifikace kolísala právě mezi výčitkou a kritickým hodnocením – např.:

- *už se to naučte konečně ↓*
- *teď mi řekni proč se tak vztekáš ↓*

[9] Verbální výrazy, jimiž mluvčí hodnotí (kladně nebo záporně) obsah výpovědi.
[10] Srov. Slančová (1990, s. 70).

- *neodváděj řeč od pětky z chemie ↓*
- *tak se nauč počítat ↓*

K	*R*	
D	*17*	*no to jsem nevěděl ↓*
M	*18*	*no ↓ se vrať zpátky do dějepisu někam o tři ročníky zpátky a →*
D	*19*	*né ↓*
M	*20*	*a vrať vysvědčení když si to nepamatuješ ↓*

Zhruba ve 4 % byla pro realizaci výčitky použita také forma kondicionálová, mnohdy doplněná evaluačním prvkem (např. *kdybys dobře počítala →; furt jenom pizzu byste jedly ↓; kdyby sis tak nevymýšlel že ↑*). V několika případech byla výčitka v této podobě spojená s mírně ironizujícím vyjádřením (např. *už jsi starý ↓ měl by ses nad sebou zamyslet ve čtrnácti ↓; to by sis moh' ještě pamatovat ↓*).

Pouze ojediněle byla výčitka vyjádřena také elipticky, a to prostřednictvím otázkové formy s „*jak*“ (např. *jedna ↑ jak jedna ↑☺; jak DOma ↑☺*).

Rodiče sledovaného souboru využívali pro vyjádření komunikační funkce výčitky také zdvořilostní formuli. V těchto případech však nedošlo ke zmírnění účinku příslušné komunikační funkce, ilokuční význam byl naopak významně zesílen (např. *a kdo ti ten tank vytiskl prosím tě ↑☺; Adi máš tam ještě tři kousky prosím tě ↓; počítej po jedné prosím tě když neumíš počítat ↓; prosím tě teď máš papat lásko ↓ a ne si hrát s gumou ↓*[11]).

Q-metodologické šetření komunikace rodič–dítě se zaměřením na komunikační funkci výčitky

V rámci druhé fáze šetření byla použita ratingová metoda tzv. q-třídění, kdy se respondent k danému podnětu vyjadřuje na škále reprezentované souborem připravených karet (tzv. Q-typů). Zvolená metoda stojí na těžce vymezitelné hranici kvalitativního a kvantitativního zkoumání. Q-metodologie je vhodná pro cílené zkoumání preferencí, motivů, cílů a jiných aspektů lidské osobnosti, které zůstávají převážně neprozkoumané. Jako výchozí pro q-metodologické šetření byla zvolena komunikační událost, kdy chce rodič dosáhnout toho, aby dítě vypnulo televizi. Tato situace se jevila jako dostatečně autentická, což bylo potvrzeno i jejím opakovaným výskytem v nashromážděném souboru zvukových nahrávek.

Kvalitativní pojetí popisované metody je dáno skutečností, že každý zkoumaný jev je uchopen na základě individuálních popisných přístupů. Ty tvoří jakousi základnu pro zkoumání široce pojaté „subjektivity“ – tedy nikoli neotřesitelných faktů, ale osobních názorů, postojů či preferencí (Brown, 1993). Q-metodologie tedy nepředkládá ostře vymezené kategorie, do nichž se respondent musí tzv. „vejít“. Nabízí poměrně široké možnosti, které by měly pokrýt velkou množinu možných přístupů, názorů či postojů, z nichž si dotazovaný může libovolně vybírat na základě svých preferencí. Pro výzkumníka je však zcela nezbytné přijmout skutečnost, že výsledkem nikdy nemůže být popis určité části populace, pouze deskripce názorů.

Na druhou stranu kvantitativní vyhodnocení výsledků je velkou devizou této výzkumné metody. Rozložení respondentových odpovědí na škále má totiž podobu velmi dobře statisticky

[11] Výčitka spojená s deminutivním či obecně pozitivně laděným oslovením – např. *už to nejde myšičko ↓ už jsi to pokazila ↓*.

uchopitelné Gaussovy křivky. Počet karet je pak dán požadavky statistického zpracování. V našem případě pracujeme s množinou 60 karet, pomocí nichž rodiče[12] vyjadřují své preference konkrétním výpovědím. Při tomto počtu se karty distribuují do 11 hromádek na škále „nesouhlasím – středně souhlasím – souhlasím“, přičemž každá hromádka má svou bodovou hodnotu. Byl vytvořen soubor 60 Q-typů, který zahrnuje komunikační funkce:

- direktivní (příkaz, zákaz, instrukce, prosba, žádost, návrh, nabídka, rada/doporučení, výzva);
- varovací (varování, upozornění, výhrůžka);
- satisfaktivní a expresivní (výčitka, napomenutí, kritika).

Každá komunikační funkce je tedy zobrazena na čtyřech kartách, přičemž každá z karet reprezentuje jinou variantu výpovědní formy (lišící se intenzitou požadavku). V případě existence více než čtyř výpovědních možností byly zvoleny ty, jež se ukázaly jako nejčastěji užívané v rámci výzkumného šetření realizovaného v letech 2014 až 2015. Pokud to povaha komunikační funkce dovolovala, byla výpověď na jedné kartě formulována pomocí explicitní performativní formule, tedy prostřednictvím sloves, jež danou funkci přímo označují. V případě komunikačních funkcí expresivních a satisfaktivních jsme však k tomuto kroku nepřistoupili – užití explicitní performativní formule neodpovídá charakteru autentických a spontánně pronesených komunikačních záměrů.

KF	Q-typ (č.)	replika	indikátor KF
výčitka	13a	Ta televize pořád není vypnutá.	výpověď se slovesem v indikativu
	13b	Tos mě ale zklamal, žes to nevypnul.	výpověď se slovesem v indikativu + hodnoticí predikátor
	13c	Kdybys to vypnul, mohli jsme si třeba zahrát karty. Škoda.	výpověď se slovesem v kondicionálu + hodnoticí predikátor
	13d	Víš, kolik dětí nemá rodiče, kteří by s nimi chtěli trávit volný čas? A ty jenom hledíš na telku.	interogativní výpověď se slovesem v indikativu

Tabulka č. 5: Ukázka tvorby Q-typů (u KF výčitky)

Soubor respondentů, jenž může být pomocí této metody sledován, není velký. Vzhledem k našim potřebám se však Q-metodologie jeví jako vhodná cesta, jak hloubkově, poměrně pregnantně, a především diferencovaně poznat přesně ohraničenou (nevelkou) skupinu respondentů.

V rámci q-metodologického šetření bylo získáno celkem 75 q-archů. Všechny jsou zpracovány do podoby tabulky, v níž je každý Q-typ ztotožněn s příslušnou bodovou hodnotou. U každé komunikační funkce, příp. její indikační varianty je tedy možné zjistit, jak významně ji konkrétní respondent hodnotí. Zvláště zajímavé je pak srovnání mezi avizovanými preferencemi a výsledky získanými přímo z analyzovaných zvukových nahrávek.

Ačkoli byla komunikační funkce výčitky ve zvukových nahrávkách identifikována (v souboru sledovaných komunikačních záměrů direktivních, varovacích, expresivních

[12] Jednalo se o tytéž respondenty, v jejichž rodinách byly pořízeny zvukové nahrávky v rámci první fáze šetření.

a satisfaktivních) ve více než 12 %[13], rozhodně nebyla oslovenými rodiči vyhodnocena jako „oblíbená“ komunikační strategie. Dosáhla pouze podprůměrného hodnocení 4,5 bodu, přičemž nejvyšší bodový zisk (5,8) byl zaznamenán u kondicionálové výpovědní formy doplněné o evaluační predikátor (q-typ 13c: *Kdybys to vypnul, mohli jsme si třeba zahrát karty. Škoda*.). Takovým typem indikace byla přitom v reálných rodinných nahrávkách realizována pouze nepatrná část „výčitkových“ komunikačních záměrů (4,3 %).

Naopak nejčastěji identifikované výpovědní formy se slovesem v indikativu – ať už se jednalo o prostou konstataci, či interogativní formu – zdaleka nezaznamenaly tak silné rodičovské preference v rámci q-metodologického šetření. Vůbec nejčastější interogativní výpověď se slovesem v indikativu, která byla identifikována v téměř 40 % ze všech indikací komunikační funkce výčitky, rodiče označovali jako značně nevyhovující – byla ohodnocena pouhými 3,3 body. Konstatační indikativní forma, která byla v replikách rodičů směřovaných k dítěti zaznamenána v 37,7 %, dosáhla v hodnocení respondentů průměrné hodnoty 5 bodů.

Závěr

Dílčí závěry, které jsou v tomto textu představeny, zřetelně poukazují na značnou nejednotnost mezi komunikačními záměry, jež rodiče reálně využívají v komunikaci s dítětem, a postoji, které upřednostňují na základě promyšlené úvahy. Nabízí se otázka, čím je tato disproporce dána, popř. motivována.

Je zřejmé, že analyzované mluvní akty jsou pevně zakotveny v aktuální komunikační situaci, jsou vázány na určité místo a určitý čas. Představují zcela jedinečnou řečovou událost, která je však determinována celou řadou faktorů. Ačkoli vykazují výrazné rysy spontaneity a nepřipravenosti, zaznamenáváme také jistá omezení v závislosti na probíhající činnosti.

Pokud budeme vycházet z logického předpokladu, že všechny dorozumívací procesy jsou zakotveny v určité sociální skutečnosti – v konkrétní společenské situaci, z níž mimo jiné pramení potřeby komunikačního charakteru, jsou příčiny avizované disproporce mezi zaznamenanými řečovými akty a vyjadřovanými postoji rodičů do značné míry odůvodnitelné. Podmínky, za nichž probíhá sběr dat v obou fázích, se významně změnily – při q-metodologickém šetření se rodiče nenacházejí ve stejné komunikační situaci, jež je výchozí pro pořizování audionahrávek. Možnosti zpětné rodičovské reflexe jsou z přirozených důvodů značně ohraničené. Výpovědi získané z realizovaného q-metodologického šetření naznačují, že se rodiče přiklánějí ke komunikačním formám, jež spíše než s komunikační realitou korespondují s jakýmsi společensky akceptovatelným očekáváním.

Literatura:

BROWN, S. R. A primer on Q methodology. *Operant Subjectivity*, 1993, roč. 16, č. 3/4, s. 91–138.

GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998.

MÜLLEROVÁ, O. *Komunikativní složky výstavby dialogického textu.* Praha: Univerzita Karlova, 1979.

MÜLLEROVÁ, O., HOFFMANNOVÁ, J., SCHNEIDEROVÁ, E. *Mluvená čeština v autentických textech.* Praha: H&H, 1992.

[13] V celém souboru rodičovských replik dosáhla 4,3 % (viz tabulka č. 3).

SEARLE, J. R. Classification of speech acts. *Language in Society*, 1976, roč. 5, s. 1–23.

SEKEROVÁ, K. Language functions to communicate appraisal and child directed speech. *Wychowanie w Rodzinie*, 2017, roč. 15(2), s. 45–65.

SEKEROVÁ, K., SEKERA, O. *Řeč orientovaná na dítě – rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozici v praxi)*. Ostrava: PdF OU, 2016.

SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999.

COMMUNICATION FUNCTION OF REPROACH AND ITS VARIANTS IN PARENT–CHILD COMMUNICATION

Summary:

The presented study offers partial results of the research focused on identifying and describing the frequency of communication functions in which parents enforce their will and the influence it has in the communication with the child (fundamental source materials are sound records of actual family communication). The content of this text include communication intention of speech act with expressive and satisfying function more specifically the communication function of reproach. In addition of counting its real frequency we also present the description of variants which are used by parents as their replies in communication of this character.

Furthermore, indicators for the communication function of reproach create default material for the q-methodological research in which the respondents (parents) express their preferences to different utterances.

One of the outputs shall be a comparison of actually recorded child-oriented communication speech models with the attitudes declared by parents.

Key words:

spoken communication, communicative function, indication of communicative function, speech act with expressive and satisfying function, communicative function of accusation, q-metholodology

Kontakt:
Mgr. Kamila Sekerová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: kamila.sekerova@osu.cz

ZASTOUPENÍ SOUČASNÉ ČESKÉ LITERATURY V ČÍTANKÁCH PRO 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Dominik VIATER

Abstrakt:

Studie sleduje zastoupení současné české literární tvorby v čítankách pro 2. stupeň základní školy (tj. 6. až 9. ročník). Za současnou českou literaturu považuje tvorbu vznikající od roku 1990 do současnosti. Analyzovali jsme 4 čítankové řady (*Fraus, Nová škola – DUHA, Prodos a SPN – pedagogické nakladatelství*), celkem tedy 16 čítanek. Základním kritériem výběru byl rok jejich vydání, analýze byly podrobeny nejnovější dostupné čítanky, v nichž jsme metodou analýzy dokumentů zaznamenávali výskyt sledovaného jevu.

Klíčová slova:

čítanka, analýza, literární výchova, umělecká literatura, současná česká literatura

Vlastní text

Čítanku[14] lze v mnoha ohledech považovat za nedílnou a důležitou součást literární výchovy. Objevují se též tvrzení (Gejgušová, 2019, s. 51), že čítanka – jako nejčastější zdroj učebních aktivit v literární výchově – podstatnou měrou ovlivňuje úroveň její výuky. Pokud jsou opravdu čítanky pro literární výchovu primárním východiskem, vyplývá z toho, že jejich podstatnou složkou (a možná tou nejdůležitější) je spektrum čítankových textů, tzv. čítankový kánon. Jeho složení tak zásadně určuje obsah výuky.

Právě v souvislosti s obsahem literární výchovy lze rovněž zaslechnout hlasy (např. Moldanová, 2011), jež formulují jako jeden z úkolů literární výchovy to, aby mimo jiné umožňovala žákům přihlásit se k národní identitě a toto národní uvědomění pak dále posilovala. Z tohoto důvodu by nemělo docházet k postupnému vytlačování národních a již klasických autorů (s odůvodněním, že jsou zastaralí) ve prospěch současné populární zahraniční literatury. V globalizujícím se světě nám může pomoci naučit se „být Čechy“ pouze literatura vznikající v našem historicko-kulturním kontextu. Naproti tomu však Valovo (2018) výzkumné šetření zabývající se čtenářskou adekvátností čítankových i nečítankových textů hodnotí jako pro žáky srozumitelnější především texty novější. Možným řešením by tak v tomto ohledu mohla být současná česká literatura, na jejíž zastoupení v čítankách pro 2. stupeň je tato studie zaměřena.

Svou podstatou je čítanka specifickým druhem učebnice, jelikož se skládá především z vybraných literárních ukázek, z nichž některé jsou v kompletním znění, obvykle jsou však texty pro potřeby čítanky kráceny do podoby jednotlivých dílčích úryvků. Čítanka tak představuje soubor textů umělecké nebo také odborné povahy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 41). Z tohoto důvodu řadí Čeňková (2011, s. 7) čítanku spíše k *„tzv. učebnímu knižnímu komplexu. Není klasickou učebnicí, i když také představuje určitou etapu didaktické transformace kulturních obsahů do školního vzdělávání“*. My se však v souvislosti s čítankou budeme v této studii držet pojmu významově užšího, než je učební knižní komplex, tj. učebnice.

Jednotlivé ukázky textů jsou do čítanek vybírány a následně uspořádány podle určitých hledisek – zpravidla se uplatňuje přístup tematický, žánrový či literárněhistorický (tamtéž, s. 7).

[14] Termínem čítanka je v tomto textu označována vždy jen školní učebnice. Název čítanka se však také pojí s nejrůznějšími antologiemi literárních textů (k výběru může docházet na základě žánrové či regionální příslušnosti apod.), které však nemusí být nutně využívány pro potřeby školní výuky.

Kromě ukázek jsou v mnoha případech součástí čítanek také tzv. doprovodné metatexty (Lederbuchová, 2003–2004, s. 6), jež mají řadu různých funkcí. Dle Průchovy metodologie (in Pokorná, 2012–2013, s. 161–162) pro zjišťování didaktické vybavenosti učebnic lze pomyslně rozlišovat tři základní funkce pro jednotlivé komponenty učebnic – v případě čítanek ukázky textů a právě doprovodné metatexty[15]. K aparátu prezentace učiva (mající tak ze své podstaty výkladovou funkci) patří samotné ukázky literárních pramenů, tedy primární složka čítanek, a dále nejrůznější přehledy literárněhistorického vývoje, výklady pojmů z literární teorie, „medailonky" o životě a díle autorů, vysvětlivky slov cizích či zastaralých apod. Pod aparát řídící učení spadají především otázky a úkoly za ukázkami – ve své podstatě řídící žákovu čtenářskou komunikaci s textem. Zbývající komponenty se řadí k orientačnímu aparátu a odtud také vyvozujeme jejich funkci, jedná se např. o rejstřík, obsah čítanky, seznam autorů a citovaných pramenů nebo tzv. živá záhlaví[16].

Jak už bylo zmíněno na začátku, čítanka je nedílnou součástí literární výchovy. Literární výchova je společně s jazykovou výchovou a komunikační a slohovou výchovou součástí vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*, jehož vzdělávací obsah (tzn. očekávané výstupy a učivo) pro 1. a 2. stupeň základní školy detailně popisuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). Na základě RVP ZV si pak jednotlivé základní školy (platí též pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií) vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). Při pohledu do ŠVP vzorku základních škol (Gejgušová, 2009, s. 10) lze konstatovat, že v případě literární výchovy převládá chronologické (tzn. literárněhistorické) pojetí výuky před přístupem tematickým a žánrovým.

Předmět a cíl analýzy

Předmětem analýzy byly 4 čítankové řady pro 2. stupeň základní školy, tedy pro 6. až 9. ročník. Analyzovali jsme tak celkem 16 čítanek. Volba těchto čítankových řad nebyla nahodilá, rozhodujícím faktorem pro výběr byl rok jejich vydání. Záměrem bylo vybrat z dostupné nabídky nejnovější čítankové řady, u nichž lze předpokládat, že již potencionálně budou reflektovat českou literární tvorbu po roce 1989.

Čítanky zákonitě reagují na novější literaturu – a teď nemluvíme pouze o literatuře české – s určitým zpožděním. Zejména z ekonomických důvodů není možné, aby vydavatelé učebnic každoročně produkovali nové, přepracované verze svých čítanek, které by odpovídaly nejnovějšímu literárnímu dění. I finanční možnosti škol jsou omezené a zcela jistě neumožňují školám pravidelné obměňování používaných čítanek. V nabídce čítanek pro 2. stupeň základní školy ale samozřejmě k určitým postupným změnám dochází, a proto se mění též čítankový kánon – proniká do něj právě nejnovější literatura. V analýze cílíme na čítankový kánon, konkrétně na zastoupení ukázek českých uměleckých textů, pocházející nejdříve z roku 1990.

Pro větší přehlednost nyní uvádíme vybrané čítanky v tabulce i s jejich označením, které budeme pro jednotlivé čítanky dále v textu používat:

Označení	Čítanka
Fraus 6	ŠEBESTA, K. et al. *Čítanka 6: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2016.

[15] V naší studii se zabýváme výhradně verbální složkou čítanek, nikoliv ilustracemi a dalším obrazovým doprovodem, ačkoliv Průchova metodologie pracuje též s komponenty obrazovými. Tuto metodologii nijak nekomentujeme, pouze ji přijímáme a na jejím základě vyvozujeme funkce pro jednotlivé složky čítanek.
[16] Jedná se o takové záhlaví, které se zpravidla mění podle obsahu dané strany v čítance.

Fraus 7	ŠEBESTA, K. et al. *Čítanka 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2018.
Fraus 8	ŠEBESTA, K. et al. *Čítanka 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019.
Fraus 9	LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006.
Nová škola 6	JANÁČKOVÁ, Z., FEJTUŠOVÁ, M. *Čítanka pro 6. ročník základní školy: čtení s porozuměním*. Brno: Nová škola – DUHA, 2015.
Nová škola 7	JANÁČKOVÁ, Z., JANÁČKOVÁ, T., VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 7. ročník základní školy: čtení s porozuměním*. Brno: Nová škola – DUHA, 2016.
Nová škola 8	JANÁČKOVÁ, Z. a kol. *Čítanka pro 8. ročník základní školy: čtení s porozuměním*. Brno: Nová škola – DUHA, 2017.
Nová škola 9	JANÁČKOVÁ, Z., FRANCOVÁ, M. *Čítanka pro 9. ročník základní školy a kvarty víceletých gymnázií*. Brno: Nová škola – DUHA, 2018.
Prodos 6	DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos, 1998.
Prodos 7	DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 7*. Olomouc: Prodos, 1998.
Prodos 8	DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 8*. Olomouc: Prodos, 2000.
Prodos 9	DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos, 2001.
SPN 6	SOUKAL, J. *Čítanka pro 6. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2019.
SPN 7	SOUKAL, J. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2019.
SPN 8	SOUKAL, J. *Čítanka pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2019.
SPN 9	SOUKAL. J. *Čítanka pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2019.

Tabulka č. 1: Přehled analyzovaných čítanek

Čítanková řada nakladatelství *Fraus* v současnosti prochází reedicí, přičemž čítanky pro 6. až 8. třídu jsou již k dispozici v tzv. nové generaci[17]. Jelikož prozatím není k dispozici přepracovaná čítanka pro 9. ročník, použili jsme pro analýzu čítanku Fraus 9 z roku 2006. Nakladatelství *Nová škola – DUHA*[18] nabízí čítankovou řadu s podtitulem *Čtení s porozuměním* vydanou v letech 2015 až 2018. Čítanky *Prodos* jsou nejstaršími v našem výběru, vyšly již v období 1998–2001. K dispozici jsou i dotisky (my jsme konkrétně pracovali s dotisky z let 2005–2008), avšak stále v totožné podobě. Zbývá ještě zmínit čítankou řadu *SPN – pedagogické nakladatelství*, která v letošním roce vyšla v novém a doplněném vydání.

[17] Označení nová generace je v souvislosti s novou čítankovou řadou používáno samotným nakladatelstvím *Fraus*.
[18] Do výběru naopak nebyly zahrnuty čítanky nakladatelství *Nová škola*, jelikož jsme chtěli pracovat s čítankami, které vznikaly ve zcela odlišných autorských týmech. Nakladatelství *Nová škola* a *Nová škola – DUHA* ještě donedávna tvořila jeden celek, avšak došlo k rozdělení tohoto nakladatelství. Zvolili jsme tak čítanky *Nová škola – DUHA*, jelikož jsou novější, ale v dalších etapách výzkumu plánujeme do analýz zahrnout rovněž čítanky nakladatelství *Nová škola.*

Jak už jsme naznačili výše, cílem analýzy bylo ve vybraných čítankových řadách zmapovat výskyt českých uměleckých literárních textů ze sledovaného období, tzn. od roku 1990 až po současnost. Lederbuchová (2002, s. 181) charakterizuje uměleckou literaturu jako jeden ze subsystémů literatury, jemuž dominuje jeho estetická funkce, a lze jej dále dělit na jednotlivé literární druhy (tzn. epika, lyrika a drama) či literární žánry. V čítankách jsme tak vyhledávali a zaznamenávali výskyt ukázek (v kompletním znění či úryvku), které splňovaly námi určené podmínky – přísluší k české národní literatuře a spadají do sledovaného období.

Při určování roku vydání v čítankách citovaných titulů jsme pracovali s údaji z doprovodného metatextu (především poznámkový aparát, bibliografie a další seznamy použitých zdrojů). Pokud tyto údaje v čítankách k dispozici nebyly, využívali jsme jednak přehledy výběrové bibliografie v publikaci *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století* (Urbanová a kol., 2004), jednak on-line katalogy knihoven[19]. Celou tuto problematiku pak zpracováváme z kvantitativního hlediska, a proto naše zjištění uvedeme v absolutních i procentuálních údajích.

V analýze jsme se tedy zaměřili pouze na literární texty umělecké, jelikož představují jakési jádro čítankového kánonu a v námi analyzovaných čítankách tyto ukázky svým počtem výrazně dominují. Do čítanek se však v menší míře dostává (např. z důvodu mezipředmětových či vnitropředmětových vztahů) taktéž literatura věcná, kterou Vlašín (1984, s. 210) dále dělí podle oboru, poslání a typicky užívaných stylistických prostředků na literaturu odbornou, publicistickou a administrativní. Naše zjištění tak nezahrnují v čítankách obsažené ukázky z této oblasti literatury (ani její jednotlivé odnože, např. populárně-naučná literatura).

Na pomezí umělecké a věcné literatury stojí jednak literatura faktu (Lederbuchová, 2002, s. 178) – v podobě biografií, deníků a jiných vzpomínkových próz, cestopisů apod., jednak fejeton (tamtéž, s. 94) jako specifický publicistický žánr. Jelikož se v těchto textech do značné míry uplatňuje i estetická funkce, byly rovněž součástí analýzy. To se týká i tzv. literatury uměleckonaučné, tedy intencionálního žánru literatury pro děti a mládež, který představuje *„specificky pojatou literaturu faktu s výraznější mírou beletrizace“* (tamtéž, s. 179).

Naopak stranou našeho zájmu zůstaly některé drobné útvary ústní lidové slovesnosti, jako jsou např. pořekadla, pranostiky, přísloví, říkadla, anekdoty, koledy a další lidové písně. Co se písní týče, lze za specifický jev označit to, že se součástí čítankového kánonu – jenž je primárně literární – neintencionálně stávají také písňové texty, které pak zpravidla suplují poezii (v této souvislosti se nabízí mezipředmětová spolupráce s hudební výchovou). Jedná se o již zmíněné písně lidové a rovněž písně autorské. Můžeme tak říct, že se v čítankách v podobě písňových textů objevuje i část jiného média[20], v tomto případě hudební skladby, než je literární text. K podobnostem poezie a písně – respektive písňového textu – je nutné podotknout, *„že ačkoliv základní materiál písně i poezie představuje slovo, v případě literatury je třeba uvažovat literu, psaný nebo tištěný znak, zatímco písně nefungují pouze jako grafický vjem, ale patří spíše do oblasti ústní slovesnosti, tudíž se slovem pracují, ale především v mluvené, slyšené či zpívané podobě“* (Stýblová, 2010, s. 12). My se k tomuto výkladu přikláníme, tudíž považujeme písňový text za příklad umění slovesného, nikoliv však za uměleckou literaturu, a proto ani písňové texty nebyly součástí naší analýzy čítanek. Výjimku[21] však představovaly takové písňové texty, jež fungují jako součást divadelních her, tedy obecně uznávaného literárního druhu (tzn. dramatu), jako jsou např. skladby z her *Osvobozeného divadla*.

---

[19] Byly to on-line katalogy Univerzitní knihovny OU, Moravskoslezské vědecké knihovny v Ostravě a Městské knihovny v Praze. Odkazy na jednotlivé katalogy uvádíme v přehledu použitých pramenů a literatury.

[20] K dané problematice doporučujeme např. článek Wolfa (2011).

[21] Výjimkou byl také *Svatováclavský chorál*, jehož ukázka se v čítankách několikrát objevila; je sice též primárně písňovým textem, ale do našich analýz zahrnut byl, jelikož je vesměs považován za památku české básnické tvorby (např. Lehár, 2008, s. 50).

Posledním svébytným útvarem, který se v čítankách nachází a který byl do výsledků analýz zahrnut, je komiks. Ačkoliv v něm hraje podstatnou roli složka výtvarná, lze komiks zařadit taktéž do oblasti literární, protože pomocí kombinace obrazu a grafické podoby jazyka – což je právě atributem literatury jako takové – „vypráví“ příběh (má tedy epickou povahu). (Lederbuchová, 2002, s. 149)

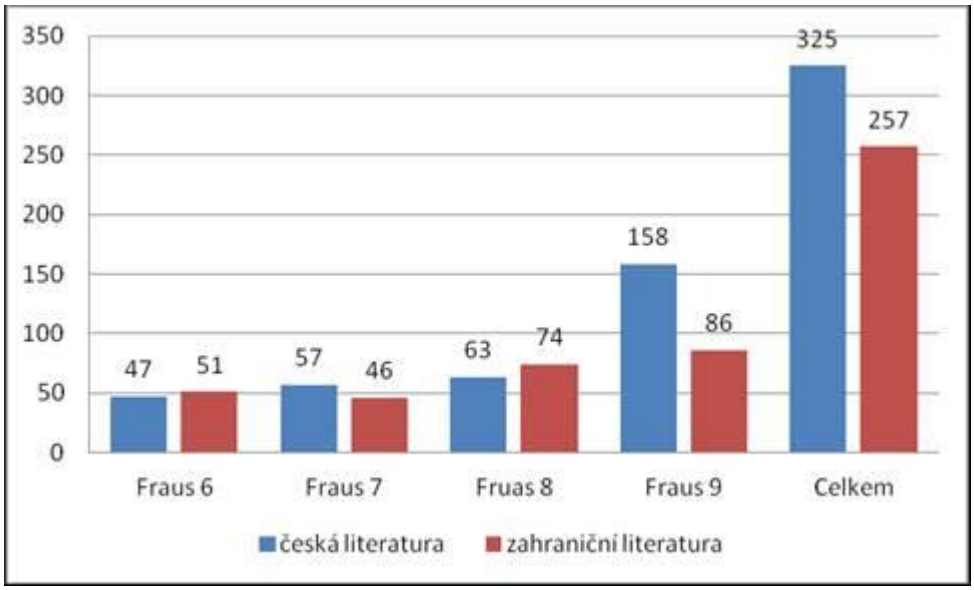
Pokud tedy shrneme předmět a cíl naší analýzy, vyhledávali jsme ve čtyřech čítankových řadách pro 2. stupeň základní školy sledovaný jev – každá jednotlivá ukázka, splňující námi předem stanovená kritéria (tj. česká národní literatura, která patří do sledovaného období). Pracovali jsme výhradně s ukázkami literatury umělecké či s takovými texty, u nichž hraje podstatnou roli jejich estetická funkce (tzn. žánry literatury faktu, uměleckonaučná literatura pro děti a mládež, komiks a fejeton). Do výsledků studie tak nejsou zahrnuty čítankové ukázky literatury věcné a dále ani valná většina písňových textů či kratší útvary ústní lidové slovesnosti.

Fraus

Nyní následuje přehled analýz jednotlivých čítankových řad v jejich abecedním pořadí. Začínáme tedy čítankami nakladatelství *Fraus*. V této částí též blíže vysvětlíme některé další detaily naší práce, abychom se k nim pak již nemuseli dále vracet.

V jednotlivých čítankách jsme nejprve rozdělili všechny ukázky z krásné literatury a dalších textů s výraznější estetickou funkcí na dvě dílčí kategorie – česká literatura a zahraniční literatura. Do kategorie česká literatura spadaly všechny ukázky textů z české národní literatury, valná většina jich byla napsána v českém jazyce. Výjimku představují památky latinského a staroslověnského písemnictví na našem území či německy psaná literatura (např. dílo Franze Kafky), jež také vznikala v našem kulturním kontextu. Ač jsou všechny tyto literární texty napsány v jiném jazyce než českém, jsou obecně přijímány jako součást naší národní literatury (tamtéž, s. 178), což tato studie také reflektuje.

Obě kategorie v čítankách *Fraus* pro 2. stupeň základní školy v sobě zahrnovaly dohromady 582 ukázek, přičemž 325 z nich spadalo do české literatury a 257 do literatury zahraniční.



Graf č. 1: Rozložení české a zahraniční literatury v čítankách nakladatelství *Fraus*

Z grafu lze vyčíst, že ve dvou případech – konkrétně Fraus 6 a Fraus 8 – převyšovala kategorie zahraniční literatura kategorii česká literatura. Nápadný je též kvantitativní nárůst

ukázek v čítance Fraus 9 (celkem 244, pro srovnání např. celkem 137 u Fraus 8) oproti ostatním čítankám. To je zapříčiněno tím, že jsme pracovali s ještě nepřepracovanou verzí čítanky pro 9. ročník, jež uvádí literární ukázky jednak v rámci aparátu prezentace učiva (jako pomyslně texty hlavní), jednak v doprovodném metatextu – především v tzv. živých záhlavích a v dalších doplňujících „rámečcích“, což umožňuje zařazení vícero různých ukázek.

V kategorii česká literatura jsme pak již následně mohli vyhledávat sledovaný jev. Naše zjištění nyní uvádíme v tabulce:

	Zastoupení české literatury	Z toho česká literatura od roku 1990 (včetně)	
		N	%
Fraus 6	47	18	38,30
Fraus 7	57	8	14,04
Fraus 8	63	3	4,76
Fraus 9	158	7	4,43
Celkem	325	36	11,08

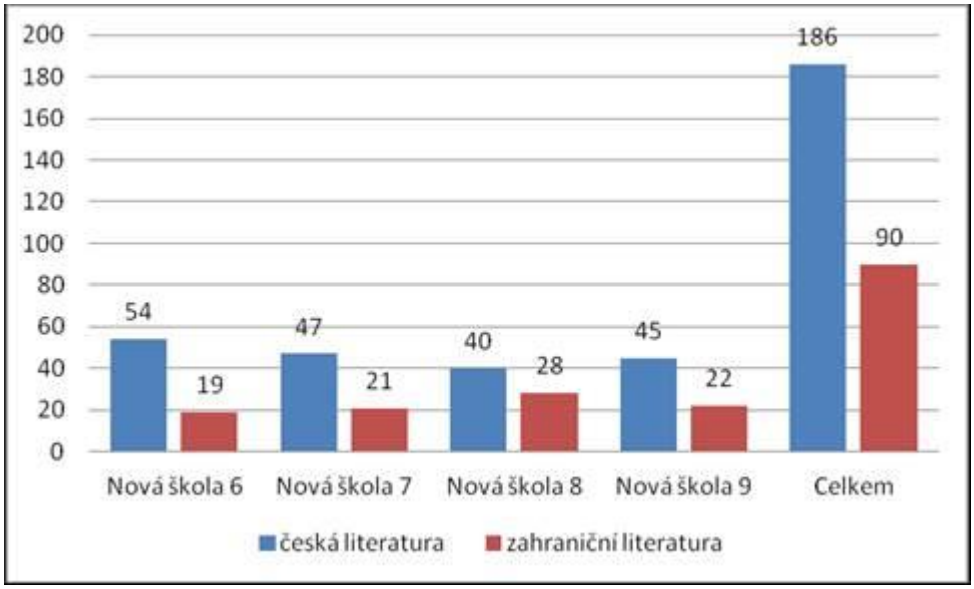
Tabulka č. 2: Zastoupení české literatury od roku 1990 v čítankách nakladatelství *Fraus*

V čítance Fraus 6 je sice z celé čítankové řady stejnojmenného nakladatelství co do počtu nejméně ukázek z české literatury, avšak objevuje se v ní 18 ukázek z nejnovější literatury české. Fraus 6 v sobě kombinuje hledisko tematické a žánrové (celá čítanka se nese v duchu domnělého putování, od toho jsou odvozeny též názvy kapitol jako např. *Putování světem mýtů* či *Putování mezi dětstvím a dospělostí*), což může pozitivně ovlivňovat – na rozdíl od přístupu literárněhistorického – výskyt sledovaného jevu. Taktéž Fraus 7 je sestaven na základě tematickém a žánrovém, pomyslnou hlavní myšlenkou je zde pátrání či hledání. Ono „pátrání“ však žáky zavádí často až hluboko do minulosti (např. kapitoly *Pátrání po stopách historie* nebo *Hledání starých příběhů*), to má patrně za následek úbytek sledovaného jevu (celkem 8 ukázek).

Fraus 8 je již kompletně založen na literárněhistorickém přístupu (z hlediska literární chronologie je čítanka zakončena literárním realismem), a to patrně negativně působí na výskyt ukázek pocházejících z období po roce 1989. K tomu lze navíc přičíst i zjištění, že v čítance svým počtem převažuje kategorie zahraniční literatura nad kategorií česká literatura (v poměru 74:63). Fraus 9 v sobě kombinuje jak pojetí literárněhistorické (14 kapitol), tak i tematické a žánrové (6 kapitol), převahu má však přístup chronologický, což také mohlo neblaze ovlivnit výskyt sledovaného jevu. Fraus 9 navíc vyšel v roce 2006, a tak již některá nejnovější literární díla neměl možnost vůbec reflektovat.

Nová škola – DUHA

V čítankové řadě pro 2. stupeň základní školy *Nová škola – DUHA* v edici *Čtení s porozuměním* (dále jen *Nová škola*) se nevyskytla ani jedna čítanka, ve které by po sečtení všech ukázek převyšovala svým počtem zahraniční literatura českou literaturu.



Graf č. 2: Rozložení české a zahraniční literatury v čítankách nakladatelství *Nová škola – DUHA*

Při bližším pohledu na graf výše jsme mohli říci, že v čítankové řadě se nenachází ani jedna čítanka, jež celkovým počtem literárních ukázek výrazně vyčnívá. Celkem analýza celé této řady čítanek obsáhla 279 ukázek, z toho 189 bylo z literatury české. V kategorii česká literatura jsme pak dále hledali sledovaný jev.

	Zastoupení české literatury	Z toho česká literatura od roku 1990 (včetně)	
		N	%
Nová škola 6	54	20	37,04
Nová škola 7	47	23	48,94
Nová škola 8	40	4	10,00
Nová škola 9	45	9	20,00
Celkem	186	56	30,11

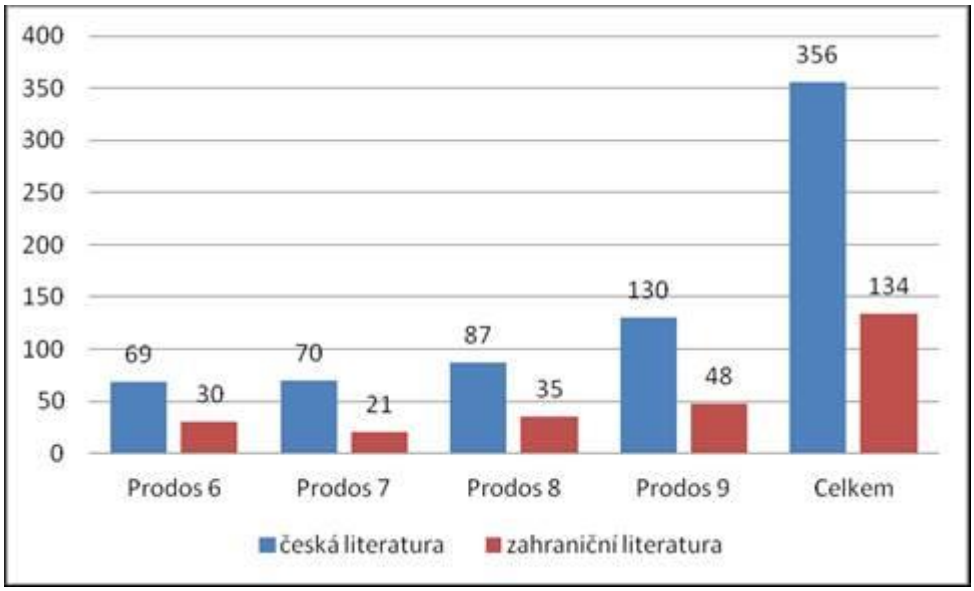
Tabulka č. 3: Zastoupení české literatury od roku 1990 v čítankách nakladatelství *Nová škola – DUHA*

Co se týče výskytu ukázek české literatury od roku 1990, převyšuje Nová škola 6 a Nová škola 7 další dvě zbývající čítanky. U Nová škola 6 je její podíl 37,04 %, u čítanky Nová škola 7 je to 48,94 %. Obě tyto čítanky spojuje především to, že jejich vnitřní kompozice je založena na přístupu tematickém a žánrovém.

V případě Nové školy 8 zastoupení námi sledovaného jevu ve skladbě textů znatelně pokleslo – na 10% podíl. Tato čítanka v sobě kombinuje všechny tři tradiční přístupy užívané při tvorbě čítanek – tematický, žánrový, literárněhistorický, počtem kapitol dominuje přístup literárněhistorický (9 kapitol) před zbylými dvěma přístupy (4 kapitoly). Nová škola 9 je již kompletně chronologická a místy ještě užívá též členění na českou a světovou literaturu. 20% výskyt sledovaného jevu v této čítance zapříčinily především kapitoly *Česká literatura po pádu totality* (4 texty) a *Z české literatury 21. století* (taktéž 4 texty).

Prodos

Čítanky *Prodos* jsou v našem výběru těmi nejstaršími, vydány byly již v letech 1998–2001. Na úvod analýzy jsme opět nejdříve všechny ukázky s výraznější estetickou funkcí rozdělili na českou a zahraniční literaturu, abychom pak s kategorií česká literatura následně pracovali podle data vydání jednotlivých citovaných knižních titulů. Především v čítance Prodos 8 se vyskytují i ukázky z korespondence některých spisovatelů (např. *Z dopisu Jaroslava Vrchlického Sofii Podlipské*), které zpravidla vyšly knižně, avšak do naší analýzy započteny nebyly, jelikož předpokládáme, že nevznikaly s primárně uměleckými ambicemi.



Graf č. 3: Rozložení české a zahraniční literatury v čítankách nakladatelství *Prodos*

V rámci čítankové řady *Prodos* jsme napočítali celkem 490 ukázek, z toho 356 (72,65 %) bylo původem z české národní literatury. V žádné z čítanek nepřevyšovala svým počtem zahraniční literatura tu českou. Lze si však povšimnout celkového nárůstu ukázek v čítance Prodos 9 (celkem 178, pro porovnání v Prodos 7 celkem 91). Následně jsme pak vyhledali jednotlivé výskyty ukázek české literatury od roku 1990.

	Zastoupení české literatury	Z toho česká literatura od roku 1990 (včetně)	
		N	%
Prodos 6	69	0	0,00
Prodos 7	70	11	15,71
Prodos 8	87	1	1,15
Prodos 9	130	8	6,15
Celkem	356	20	5,62

Tabulka č. 4: Zastoupení české literatury od roku 1990 v čítankách nakladatelství *Prodos*

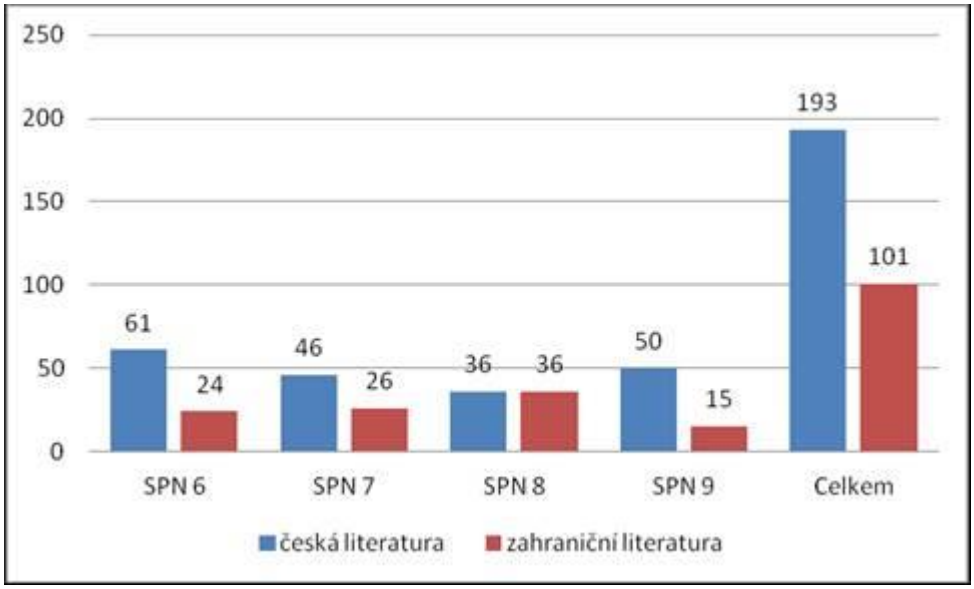
Dohromady se tedy v celé čítankové řadě objevilo 20 ukázek sledovaného jevu, což je v měřítku všech čítanek z čítankové řady pod 6% zastoupením. Prodos 6 nenabídl ani jednu ukázku české literatury od roku 1990 – to se v celé naší analýze stalo jen v tomto jednom konkrétním případě, u čítanky Prodos 8 to byla 1 ukázka. Zatímco Prodos 6 je při výběru

a řazení textů založen na principu tematickém a žánrovém, vnitřní kompozice čítanky tak není „spoutána“ dobou vzniku jednotlivých literárních pramenů, Prodos 8 je již čistě literárněhistorický[22] a navíc je ještě rozdělen podle příslušnosti k české či cizojazyčné literatuře do dvou větších celků – *Z české literatury od jejích počátků do konce 19. století* a *Ze světové literatury*.

Nejčastěji se sledovaný jev, tj. celkem 11 případů, objevil v čítance Prodos 7 – opět byl uplatněn princip tematický a žánrový. I přes celkový nárůst všech ukázek Prodos 9 (navazuje kontinuálně na literární chronologii čítanky pro 8. ročník a též užívá rozdělení na literaturu českou a světovou) nabízí 11 ukázek z české literatury od roku 1990, což je výskyt těsně nad 6 %.

SPN

Čítanky z řady *SPN – pedagogické nakladatelství* byly v našem výběru těmi posledními v abecedním pořadí. Ve všech čtyřech čítankách se dohromady nacházelo 294 ukázek textů umělecké povahy. Již tradičně jsme je nejprve rozdělili na kategorie česká a zahraniční literatura.



Graf č. 4: Rozložení české a zahraniční literatury v čítankách nakladatelství *SPN – pedagogické nakladatelství*

Ukázky české literatury mají největší zastoupení v SPN 6, poté lze ve dvou následujících čítankách vysledovat určitou sestupnou tendenci (u SPN 8 je pak poměr ukázek z české a zahraniční literatury ve vzájemné shodě), která končí u SPN 9, kde počet ukázek českých textů opět stoupá. Celkem jsme tak v celé čítankové řadě zaznamenali 193 ukázek českých textů.

[22] Paradoxně však byl jediný výskyt české literatury od roku 1990 zaznamenán na začátku části, jež se věnuje literatuře světové – úryvek z knihy *Rytíři krále Artuše* od Vladimíra Hulpacha (1992).

	Zastoupení české literatury	Z toho česká literatura od roku 1990 (včetně)		Nedohledatelné
		N	%	
SPN 6	61	17	27,87	4
SPN 7	46	8	17,39	0
SPN 8	36	9	25,00	1
SPN 9	50	7	14,00	1
Celkem	193	41	21,24	6

Tabulka č. 5: Zastoupení české literatury od roku 1990 v čítankách nakladatelství *SPN – pedagogické nakladatelství*

Nejvíce českých literárních ukázek se nacházelo v čítance SPN 6, kde jsme následně zaznamenali výskyt sledovaného jevu v poměru 27,87 %. Co se týče dalších čítanek, výskyt sledovaného jevu nijak nevybočoval, jelikož se pohyboval v rozpětí 7–9, což ale např. u SPN 8 představovalo 25% zastoupení, jelikož počet ukázek českých textů byl v celé čítankové řadě u této čítanky nejnižší (36). Hned 6 ukázek jsme byli nuceni označit jako nedohledatelné, protože jsme nemohli určit datum jejich vydání (vyšly např. časopisecky, čítanky SPN navíc ani neobsahují seznamy citovaných pramenů).

Tato čítanková řada se od ostatních v našem výběru lišila tím, že texty v čítankách jsou uspořádány do kapitol na základě témat či žánrů. Literárněhistorické východisko je redukováno na minimum, projevuje se jen řazením ukázek od nejstarších k nejnovějším v několika kapitolách SPN 8 a SPN 9.

Závěr

V čítankách jsme pracovali s celkovým množstvím 1060 ukázek českých textů, z čehož jsme dohromady zaznamenali 153 výskytů námi sledovaného jevu. Mohli jsme tak říct, že v každé čítance se v průměru nachází 9,56 ukázek současné české literatury. Nejméně – konkrétně 20 – nabízí čítanky *Prodos*, což je patrně následkem toho, že tato čítanková řada vyšla z našeho výběru nejdříve, a nemohla tak některé později vydané tituly zaznamenat. Určité změny pak můžeme předpokládat v celkových výsledcích čítankové řady *Fraus*, jelikož v době vzniku této studie ještě nebyla k dispozici nová, přepracovaná čítanka, která bude určena žákům 9. tříd. Čítanky *SPN* byly pomyslně nejmladšími v našem výběru (kompletně vydány v upravené edici v roce 2019). Lze tak pomyslet na to, že jejich autorský tým měl „bohatší výběr“, co se současné české literatury týče, než např. autoři čítanek *Prodos* – to se též patrně projevilo při srovnání průměrného výskytu sledovaného jevu, který je v případě *SPN* dvojnásobný. Největší celkové zastoupení ukázek současné české literární tvorby měla *Nová škola* – 30,11% (celkový výskyt ve všech čítankách je 14,43%), což je v průměru 14 ukázek na jednu čítanku. Kompletní celkové výsledky analýzy uvádíme v tabulce níže:

	Zastoupení české literatury	Z toho česká literatura od roku 1990 (včetně)		
		N	%	Průměrný výskyt
Fraus	325	36	11,08	9
Nová škola	186	56	30,11	14
Prodos	356	20	5,62	5
SPN	193	41	21,24	10,25
Celkem[23]	1 060	153	14,43	9,56

Tabulka č. 6: Celkové zastoupení české literatury od roku 1990 v analyzovaných čítankových řadách pro 2. stupeň základní školy

Věříme, že naše analýza bude sloužit zájemcům z řad odborné veřejnosti. Především máme na mysli učitele českého jazyka, zvláště všechny ty, kteří chtějí nejnovějšími texty z české literatury obohatit a snad svým žákům i zpříjemnit výuku literární výchovy, a proto hledají možné inspirační zdroje. Dále by to mohli být též řídicí pracovníci základních škol, již mají společně se členy předmětových komisí obvykle na starost výběr nových učebnic. Těm jsme naší analýzou, doufáme, usnadnili rozhodování při pořizování nových čítanek. Tuto studii lze považovat za pomyslný první krok výzkumu v oblasti zastoupení současné české literatury v čítankách pro 2. stupeň, jehož další plánované etapy budou na celou tuto problematiku nahlížet v daleko širší perspektivě (např. analýza literárních druhů a žánrů a jejich vliv na zastoupení současné české literatury), než je kvantitativní vyjádření výskytu ukázek knižních titulů vydaných od roku 1990.

Literatura:

Prameny

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos, 1998. ISBN 80-7230-018-0.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 7*. Olomouc: Prodos, 1998. ISBN 80-7230-037-7.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 8*. Olomouc: Prodos, 2000. ISBN 80-7230-065-2.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos, 2001. ISBN 80-7230-102-0.

JANÁČKOVÁ, Z., FEJTUŠOVÁ, M. *Čítanka pro 6. ročník základní školy: čtení s porozuměním*. Brno: Nová škola – DUHA, 2015. ISBN 978-80-87591-37-6.

JANÁČKOVÁ, Z., JANÁČKOVÁ, T., VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 7. ročník základní školy: čtení s porozuměním*. Brno: Nová škola – DUHA, 2016. ISBN 978-80-87591-76-5.

JANÁČKOVÁ, Z. a kol. *Čítanka pro 8. ročník základní školy: čtení s porozuměním*. Brno: Nová škola – DUHA, 2017. ISBN 978-80-87591-83-3.

JANÁČKOVÁ, Z., FRANCOVÁ, M. *Čítanka pro 9. ročník základní školy a kvarty víceletých gymnázií*. Brno: Nová škola – DUHA, 2018. ISBN 978-80-87591-93-2.

[23] Jedná se o souhrnné údaje za všechny 4 čítankové řady pro 2. stupeň základní školy, tzn. dohromady 16 čítanek.

LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9.

SOUKAL, J. *Čítanka pro 6. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2019. ISBN 978-80-7235-620-1.

SOUKAL, J. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2019. ISBN 978-80-7235-612-8.

SOUKAL, J. *Čítanka pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2019. ISBN 978-80-7235-622-5.

SOUKAL, J. *Čítanka pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2019. ISBN 978-80-7235-623-2.

ŠEBESTA, K. et al. *Čítanka 6: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2016. ISBN 978-80-7489-305-6.

ŠEBESTA, K. et al. *Čítanka 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-343-8.

ŠEBESTA, K. et al. *Čítanka 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-390-2.

Zdroje

ČEŇKOVÁ, J. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870–1970 a její kanonické texty*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1924-8.

GEJGUŠOVÁ, I. et al. Čítanka jako podstatný faktor ovlivňující kvalitu literární výchovy na základní škole. In *Aspekty literárnovedné a jazykovedné IV*. Ružomberok: VERBUM – vydavatelstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019, s. 51–63. ISBN 978-80-561-0654-9.

GEJGUŠOVÁ, I. O jedné odrážce v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (výzva k diskuzi). *Čeština – jazyk slovanský 3: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009, s. 9–22. ISBN 978-80-7368-662-8.

LEDERBUCHOVÁ, L. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, roč. 54, č. 1, s. 1–7.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: H&H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.

LEHÁR, J. et al. *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: NLN, 2008. ISBN 978-80-7106-963-8.

MOLDANOVÁ, D. Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online], 2011, roč. 21, č. 2, s. 240–243. URL: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/873/750> [cit. 2019-09-31].

POKORNÁ, I. Didaktická vybavenost čítanek pro 6. ročník základní školy. *Český jazyk a literatura*, 2012–2013, roč. 63, č. 4, s. 161–166.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017. URL: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 2019-10-11].

STÝBLOVÁ, H. *Role písňových textů v době stagnujícího zájmu o poezii*. Praha, 2010.

Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta pedagogická. Katedra české literatury.

URBANOVÁ, S. a kol. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století (reflexe české tvorby a recepce)*. Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.

URL: <https://aleph.osu.cz/F?RN=199001820> [cit. 2019-08-31].

URL: <https://katalog.svkos.cz/F?RN=639435242> [cit. 2019-09-09].

URL: <https://search.mlp.cz/cz/#/c_s_ol=> [cit. 2019-09-20].

VALA. J. Co (ne)číst v literární výchově v 9. ročníku ZŠ. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* [online], 2018, roč. 143, č. 1, s. 19–24. URL: <http://milenova.9e.cz/wp-content/uploads/komensky_143_01_3kor-Ver.pdf> [cit. 2019-10-10].

VLAŠÍN, Š. (ed.) *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984.

WOLF, W. Intermedialita: široké pole výzkumu a výzva literární vědě. *Česká literatura*, 2011, roč. 59, č. 1, s. 62–85.

THE INCIDENCE OF THE CONTEMPORARY CZECH LITERATURE IN READING-BOOKS FOR THE ELEMENTARY SCHOOL

Summary:

Text deals with the analysis of reading-books for the elementary school. The goal of the analysis is to find occurance of the Czech literature from 1990 to the present. We analyze a total 16 reading-books from 4 reading-book series: *Fraus, Nová škola, Prodos, SPN – pedagogické nakladatelství*. We selected the reading-book series that were published at the latest. We then searched the for the observed phenomenon in these reading-books. Our analysis is quantitative and we use the document analysis method.

Key words:

reading-book, analysis, literary education, belles-lettres, contemporary Czech literature

Kontakt:

Mgr. Dominik Viater
doktorand oboru Didaktika českého jazyka a literatury na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: dominik.viater@seznam.c

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

Pavel BUCHTA, Dominika BAKONČÍKOVÁ a Tereza BILINKIEWICZOVÁ

I. SPOLEČNÝ ÚVOD KE STUDENTSKÝM PŘÍSPĚVKŮM TÝKAJÍCÍM SE ČTENÍ S POROZUMĚNÍM U ŽÁKŮ 1. AŽ 3. ROČNÍKU ZŠ

Pavel BUCHTA, Dominika BAKONČÍKOVÁ, Tereza BILINKIEWICZOVÁ a redakce *Slova a obrazu v komunikaci s dětmi*

Studenti, jejichž dva navazující články zařazujeme do tohoto čísla, se na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty OU zapojili do dvouletého studentského výzkumného projektu s názvem *Mapování vlivu metody výuky čtení na formování čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně ZŠ prostřednictvím moderní technologie*, který probíhal od roku 2016, a poté i do navazujícího projektu téhož typu *Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti*, jehož pokračování bylo zahájeno v lednu 2018. Cílem obou projektů bylo monitorování vývojové dynamiky čtení s porozuměním u žáků prvního stupně ZŠ.

Výzkumné šetření mělo za cíl sledovat vývoj žákovských čtenářských dovedností ve vazbě na použitou výukovou metodu čtení. Vybrány byly dvě nejčastěji užívané výukové metody v rámci edukace v Moravskoslezském kraji, a to metoda analyticko-syntetická (dále AS metoda) a metoda genetická (dále G metoda).

Respondenty měření studenta Pavla Buchty se staly dvě skupiny žáků 1. ročníku: první vyučovaná AS metodou, druhá vyučovaná G metodou. Měření probíhalo jeden školní rok. Souhrnné výsledky (bez detailní analýzy zaznamenaných chyb) představuje příspěvek ČTENÍ S POROZUMĚNÍM U ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU ZŠ.

Respondenty měření prováděných studentkami Dominikou Bakončíkovou a Terezou Bilinkiewiczovou byli nejprve žáci 2. ročníku, jejich čtenářský vývoj byl však plynule monitorován i následující školní rok, kdy tito žáci postoupili do 3. ročníku. I zde se výzkum soustředil na komparaci vývoje kvality čtení a porozumění textu u skupin žáků vyučovaných jak AS metodou (1 skupina), tak G metodou (2 skupiny). Autorky v příspěvku ČTENÍ S POROZUMĚNÍM U ŽÁKŮ 2. A 3. ROČNÍKU ZŠ přinášejí rovněž přehled a vyhodnocení chyb zachycených při čtení žáků.

Výzkumnou technikou pro získání dat byl v případě všech měření přístroj eyetracker Tobii TX300 se softwarem TobiiStudio, s jehož pomocí je možné naměřená data analyzovat a určit např. chybovost a četnost oprav při čtení jednotlivých žáků i celé měřené skupiny respondentů, oční pohyby žáků při čtení textu nebo rychlost čtení. Při vyhodnocení chyb se pracovalo s totožnou klasifikací pro kategorizování chyb podle novozélandské badatelky Marie Mildred Clayové, která se snažila vyvodit, co se během čtení odehrává „v hlavě“ žáka, a jako východisko využila tzv. klíče odrážející tři hlavní jazykové subsystémy, s nimiž se při čtení souběžně pracuje: sémantický čili významový (V klíč), gramaticko-syntaktický (G klíč) a vizuálně--percepční neboli zrakový (Z klíč).[24]

S využitím těchto tří klíčů odvodila celkem sedm skupin chyb podle toho, jaký klíč žák během dekódování slov použil. Rozlišují se (srov. blíže Zápotočná, 2013, s. 69–70):

Z chyba: čtenář se opírá o zrakovou analýzu (přítomen je Z klíč), avšak zbylé dva klíče nezohledňuje, výsledkem bývá nesmyslná zkomolenina;

V chyba: vyplyne pouze z uplatnění V klíče, takže přečtené slovo dává smysl, dokonce zapadá

[24] Blíže viz v pracích O. Zápotočné z let 2012 a 2013.

do kontextu, ale vizuálně neodpovídá slovu zapsanému; tyto chyby jsou ojedinělé;

G chyba: vyplyne pouze z uplatnění G klíče; také je spíše výjimečná;

ZV chyba: zřetelná je opora o Z klíč, přečtené slovo se blíží napsanému a je významově přijatelné (V klíč), ale věta neodpovídá gramatickým požadavkům;

ZG chyba: z gramatického hlediska je to, co žák přečetl, také přípustné, ale má to odlišný význam než zapsané slovo (např. *pilu* přečteno jako *piju*);

VG chyba: přítomen je V klíč a G klíč, ale přečteno je zcela jiné slovo, které neodpovídá vizuální podobě slova napsaného; chyby zcela ojedinělé;

ZVG chyba: uplatní se všechny tři klíče, nesprávně přečtené slovo je vizuálně podobné, významově akceptovatelné a gramaticky odpovídá kontextu věty. Jedná se o nejvyspělejší typ chyb, který je čtenářem často přehlížen (např. *upekla koláče* přečteno jako *upeču koláč*).

K takto vymezeným chybám byly přidány v rámci obojího popsaného výzkumného šetření ještě **Na chyba** (něco přečteno navíc) a **Ne chyba** (něco nepřečteno vůbec).

Oba studentské příspěvky se odvolávají na výsledky mezinárodního měření PIRLS. Při něm se u testování čtenářské gramotnosti rozlišují celkem čtyři postupy porozumění: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. U každého textu naleznou testovaní žáci soubor otázek zaměřený na jiný postup porozumění (Koncepční rámec šetření PIRLS 2016, 2017, s. 5). U postupu **vyhledávání informací** není zapotřebí „číst mezi řádky“, poněvadž je význam obsažen a vyjádřen přímo v textu. Postup **vyvozování závěrů** vyžaduje od čtenáře, aby pronikl pod povrch textu a domyslel si některé skutečnosti, které vycházejí z informací obsažených v textu, ale nejsou v něm uvedeny výslovně. Při **interpretaci** přečteného textu se čtenář snaží o přesnější a komplexnější porozumění textu na základě vlastních zkušeností. Pracuje vždy s celým textem nebo jeho částí a propojuje detaily s hlavní myšlenkou textu. U nejvyšší úrovně porozumění, kterou je **posuzování textu**, musí čtenář uplatnit své komplexnější uvažování. Svou interpretací čtenář porovnává text s vlastními představami o světě a na základě toho pak zaujímá vůči textu postoj odmítavý, souhlasný nebo neutrální (srov. Potužníková, 2010, s. 23–25).

Dvojice zařazených příspěvků se na základě konkrétních zjištění vyjadřuje k otázce, nakolik lze užitou vstupní výukovou metodu čtení vnímat jako rozhodující faktor, který výrazně ovlivňuje rozvoj naznačených čtenářských kompetencí žáků.

Společná literatura:

POTUŽNÍKOVÁ, E. (ed.) *PIRLS 2011: Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Česká školní inspekce [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c> [cit. 2019-02-19].

Koncepční rámec šetření PIRLS 2016 [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017. Dostupné z:<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Metodika-setreni/Koncepcni-ramec-setreni-PIRLS-2016> [cit. 2019-02-26].

ZÁPOTOČNÁ, O. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: teoretické východiská a didaktické realizácie.* Bratislava: Veda, 2012.

ZÁPOTOČNÁ, O. *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013.

II. ČTENÍ S POROZUMĚNÍM U ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU ZŠ

Pavel BUCHTA

Úvod

Text příspěvku představuje dílčí výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno od listopadu 2017 do května 2018. Součástí diplomové práce *Čtení s porozuměním u žáků 1. ročníku ZŠ* bylo empirické šetření na dvou základních školách v Moravskoslezském kraji, a to ve Vřesině (okres Opava) a Hlučíně-Rovninách. Co do výběru respondentů bylo z každé základní školy zapojeno 15 žáků, přičemž jednotlivé skupiny se v 1. ročníku učily číst jinou metodou: žáci z Vřesiny AS metodou (se slabikami), žáci z Hlučína G metodou, tzv. hláskováním. Měření proběhla v těchto školách dohromady třikrát – v listopadu 2017 byla mapována vstupní úroveň čtení respondentů, v březnu a květnu 2018 se už měření orientovalo na čtení s porozuměním.

Čtenářská gramotnost a mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti šetření PIRLS

Za nejdůležitější součást funkční gramotnosti se pokládá gramotnost čtenářská (angl. *reading literacy*), „a to z toho důvodu, že jedinci umožňuje získávat informace ze všech dalších oblastí lidského vědění“ (Havel a Najvarová, 2011, s. 31–32). Autoři publikace podtrhují, že čtení přestalo být chápáno jen ve smyslu správnosti a rychlosti čteného, ale je důležité vystihovat zejména jeho funkční charakter; tedy znalost čtení využívat pro rychlé a bezpečné získávání a zpracovávání informací z dalších odvětví.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 42) vymezuje pojem čtenářská gramotnost podobně, a to jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod na užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“. Čtenářská gramotnost neakcentuje pouhé zvládnutí techniky čtení, ale do popředí staví porozumění textu a práci s ním.

Hlavním mezinárodním výzkumem čtenářské gramotnosti, o němž se zmíníme, je šetření PIRLS,[25] které se orientuje na devítileté a desetileté děti. Je koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA[26] a jeho cyklus je pětiletý. Realizátorem šetření u nás je Česká školní inspekce (ČŠI).[27] První měření PIRLS proběhlo v roce 2001 za spoluúčasti náhodně vybraných 150 českých základních škol. Do následujícího měření v roce 2006 se ČR nezapojila, až teprve na jaře 2011 se s odstupem 10 let měřilo opět i u nás. Podle Janotové, Šafránkové a kol. (2013, s. 7) se v ČR v roce 2011 do hlavního šetření PIRLS zapojilo více než 4500 žáků 4. ročníků ze 177 náhodně vybraných základních škol. Záměrem výzkumu PIRLS je „získat co nejvíce informací, které by mohly pomoci zlepšit výuku čtení a podpořit dětské čtenářství“ (Švrčková, 2011, s. 20), cenné je pravidelné pokračování mezinárodních šetření, které umožní sledovat žákovský progres v širším kontextu. Autorky Metelková Svobodová a Švrčková (2010, s. 54) vysvětlují, že vývojové období měřených žáků 4. postupného ročníku ZŠ je vybráno záměrně, neboť se jedná o důležitý mezník ve vývoji dětského čtenáře: v této době dítě již zpravidla zvládá techniku čtení a postupně ho začíná využívat pro potřeby dalšího učení či pro uspokojení estetických čtenářských potřeb.

---

[25] Mezinárodní šetření PIRLS (angl. *Progress in International Reading Literacy Study*) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků čtvrtých ročníků základních škol.

[26] Tato instituce sídlí v Amsterodamu, její označení zkratkou vychází z anglického názvu *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

[27] Nejnověji viz zpráva Janotové, Tauberové a Potužníkové z r. 2017.

Mezinárodní výzkum PIRLS vymezuje čtyři procesy porozumění přečtenému textu, jež jsou u daného šetření stěžejní a které slouží jako východisko při tvorbě testových úloh: a) **vyhledávání informací** – tj. vyhledávání určitých slov či slovních spojení v textu, údajů o čase, místě děje, vyhledávání hlavní myšlenky, tedy vesměs údajů explicitně zachycených v textu; b) **vyvozování závěrů**, které nejsou v textu explicitně uvedeny, ale s oporou o něj se dají zjistit a doplnit; c) **interpretace textu** předpokládá podněcování čtenáře k úvahám o textu v širším smyslu včetně vytváření logického spojení s tím, co čtenář sám zná a zažil; d) **posuzování textu**, při němž čtenář hodnotí význam a vyznění textu, jeho reálnost a pravdivost, případně uplatněných jazykových prostředků.

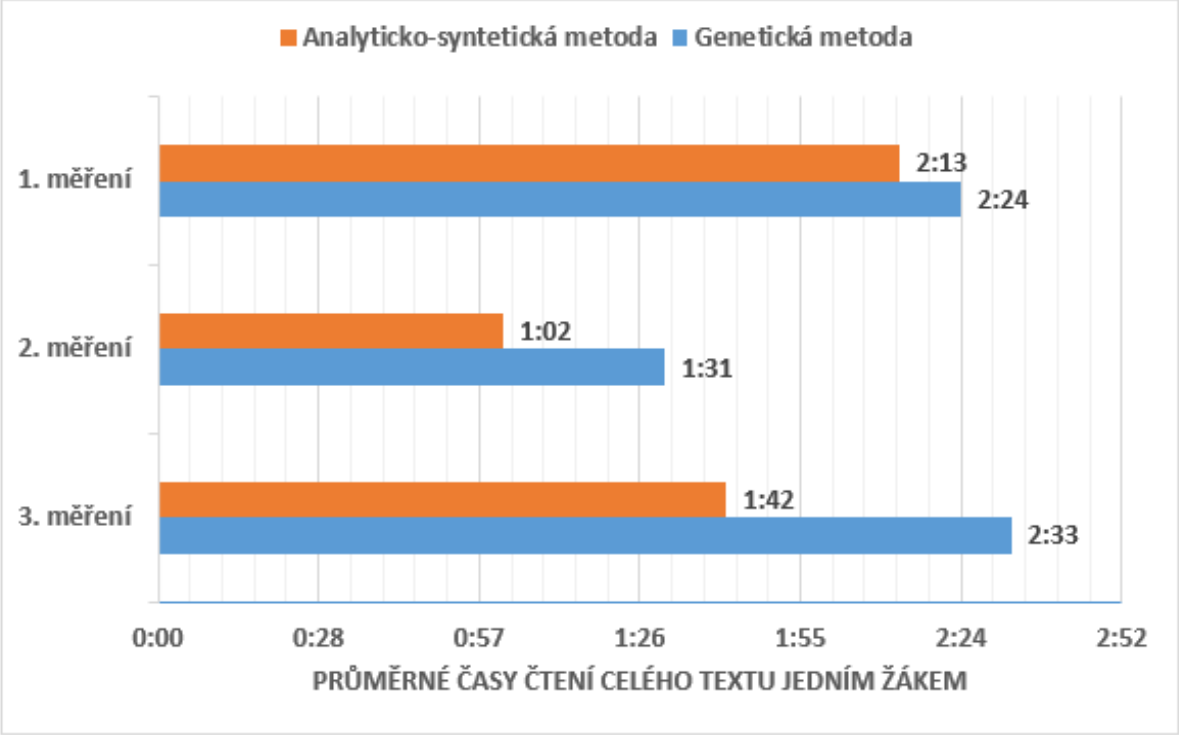
Třebaže počátky výuky čtení v 1. ročníku ZŠ dosud nejsou podchyceny mezinárodním výzkumem, věnovali jsme jim pozornost s nemalou péčí ve snaze odhalit souvislosti mezi výsledky dosaženými ve skupinách žáků vyučovaných nejčastějšími výukovými metodami čtení.

Srovnání průběžných výsledků výzkumu

Z naměřených dat, která se vztahují k trojici použitých testových materiálů č. 1 až 3 (viz v PŘÍLOZE za příspěvkem), vybíráme výsledky poukazující na kvalitu čtení, tzn. správnost čtení s ohledem na chybovost, na opravy žáků při čtení (tzv. sebekorekce) a na rozvoj porozumění čtenému textu. Protože u žáků 1. ročníku bychom rychlost čtení jako znak kvantitativní povahy neměli nijak přeceňovat, věnovali jsme se mu jen orientačně. I když tento aspekt tedy nevyzdvihujeme, u obou skupin žáků jsme rychlost čtení vyhodnotili a srovnání nám potvrdilo značné rozdíly mezi žáky využívajícími AS metodu a G metodu.

Vývoj rychlosti čtení

Graf 1 ukazuje, že žáci s AS metodou dosáhli rychlejšího průměrného času čtení u všech tří realizovaných měření. Zatímco při prvním jsme žákům G metody naměřili o 11 vteřin pomalejší dobu čtení, u druhého měření činil rozdíl 29 vteřin, u třetího 51 vteřin.



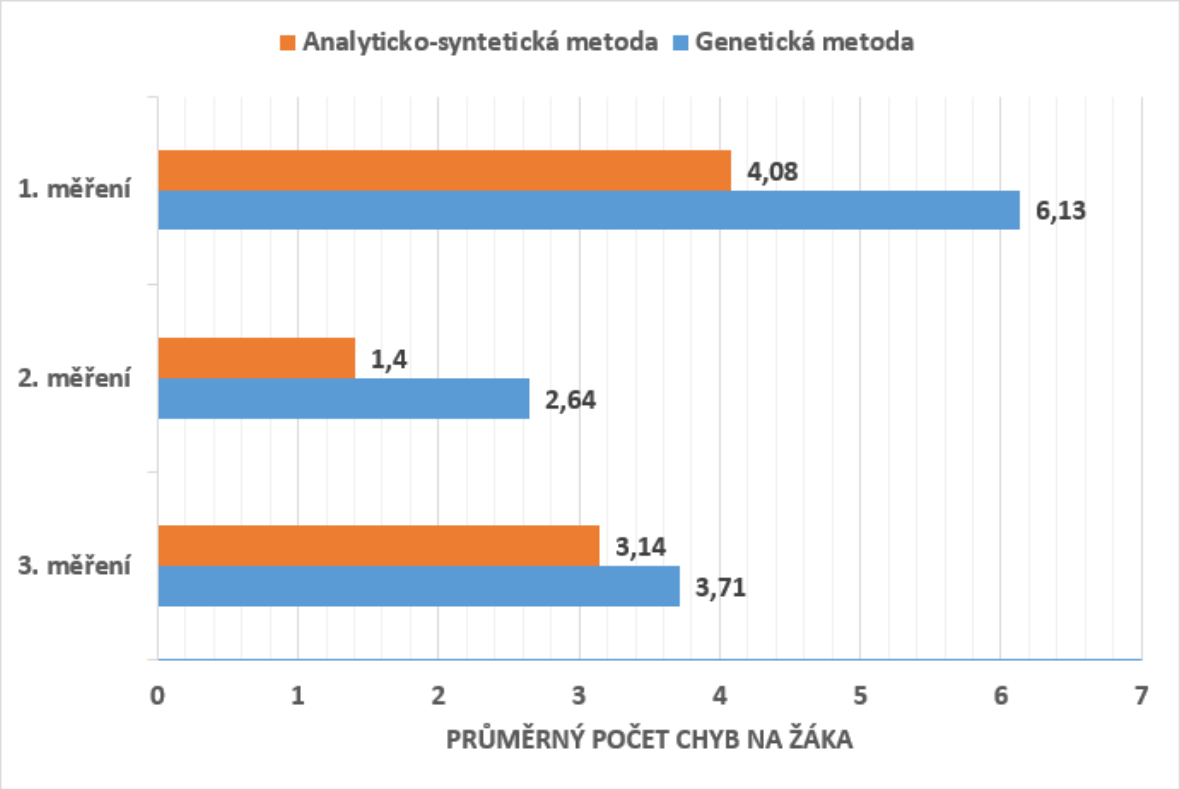
Graf č. 1: Vývoj průměrných časů čtení

Vývoj chybovosti

Jak jsme předeslali, více než na kvantitativní aspekt typu rychlosti čtení jsme se soustředili na kvalitativní hodnoty, především na zaznamenávání chyb, jichž se žáci během čtení dopustili. V Grafu 2 uvádíme u jednotlivých skupin průměrný počet chyb na jednoho žáka v průběhu každého měření. Do těchto chyb byly započítány všechny typy chyb, jež jsme převzali z kategorizace M. M. Clayové (viz SPOLEČNÝ ÚVOD výše), a to bez následné kategorizace.

Nejvíce chyb jsme zaznamenali v prvním (listopadovém) měření, a to u obou sledovaných skupin. Nejméně jich pak žáci z obou měřených vzorků udělali při druhém (březnovém) měření. Významný pokles chybovosti mezi jednotlivými měřeními nastal u AS metody: první měření se nápadně odlišuje zejména od měření druhého. Mezi prvním a druhým měřením nelze přehlédnout výrazný kvalitativní posun těchto žáků, nicméně ani u G metody není tento posun zanedbatelný.

V posledním (květnovém) měření, kdy žáci četli nejnáročnější text (viz PŘÍLOHA za příspěvkem), se u obou výzkumných vzorků objevilo více chyb než v měření druhém, přičemž výraznější zhoršení jsme zaznamenali ve skupině AS metody. I přesto můžeme tvrdit, že co do počtu chyb si pokaždé o něco lépe vedli lépe žáci AS metody.



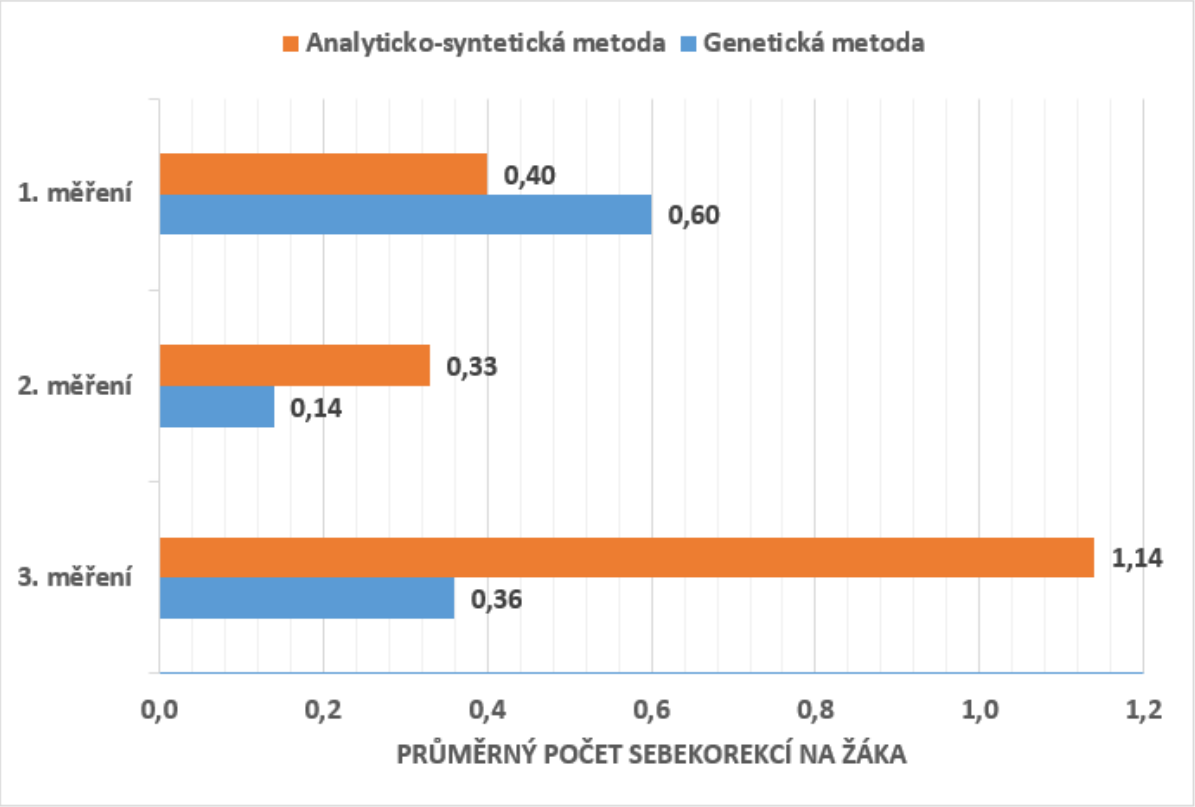
Graf č. 2: Vývoj četnosti chyb učiněných během čtení

Vývoj sebekorekce žáků

Jak ukazuje Graf 3, vývoj sebekorekce chyb se mezi jednotlivými skupinami navzájem odlišuje. Zatímco při prvním měření si chyby při čtení častěji opravovali žáci G metody, u dalších dvou měření byli naopak více ostražití žáci metody AS. Ve druhém měření žáci G metody dosáhli nejmenšího počtu oprav. Nejvíce opravených slov u G metody jsme zachytili

při prvním měření, oproti tomu u AS metody jsme nejvíce sebekorekcí zaznamenali až při měření posledním.

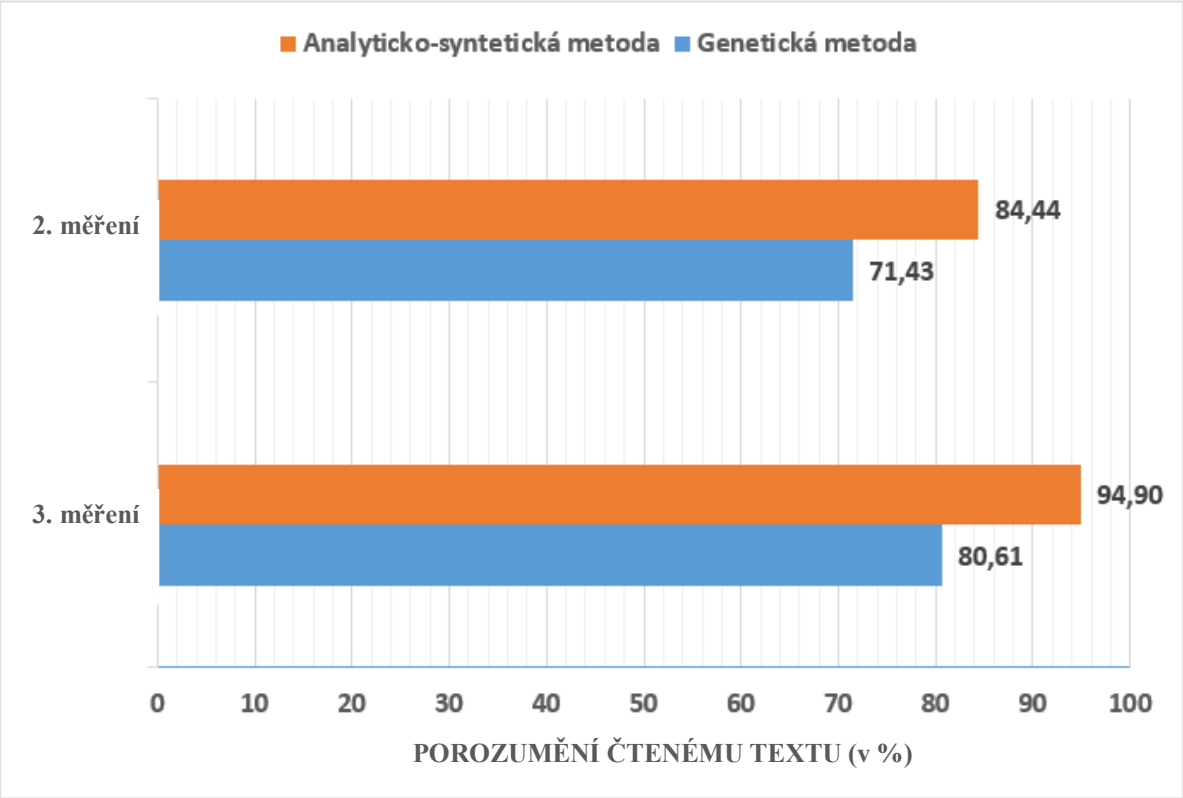
Ze srovnání skupin vyplývá, že zatímco v prvním či druhém měření byla vždy skupina s větším počtem učiněných sebekorekcí jen lehce dominující, ve třetím měření výrazně převažovala AS skupina s více než trojnásobným počtem sebekorekcí. Pokud se vrátíme ke Grafu 2, zjistíme, že ve druhém i třetím měření udělali žáci učící se G metodou více chyb a zároveň méně sebekorekcí než respondenti učící se AS metodou.



Graf č. 3: Vývoj četnosti sebekorekcí učiněných během čtení

Vývoj porozumění čtenému textu

Žákovské porozumění textu jsme mohli ověřovat až při posledních dvou měřeních. Pozitivem je, že obě skupiny dosáhly v posledním měření vůbec nejlepšího výsledku: respondenti G metody se v květnu oproti březnu zlepšili o 9,18 %, respondenti AS metody dokonce o 10,49 %. Je tedy patrné, že výsledky hovoří spíše ve prospěch AS metody, i když rozdíl není příliš výrazný.



Graf 4: Vývoj procentuální úspěšnosti odpovědí k úkolům na porozumění textu během druhého a třetího měření

Způsob řešení úkolů k textu

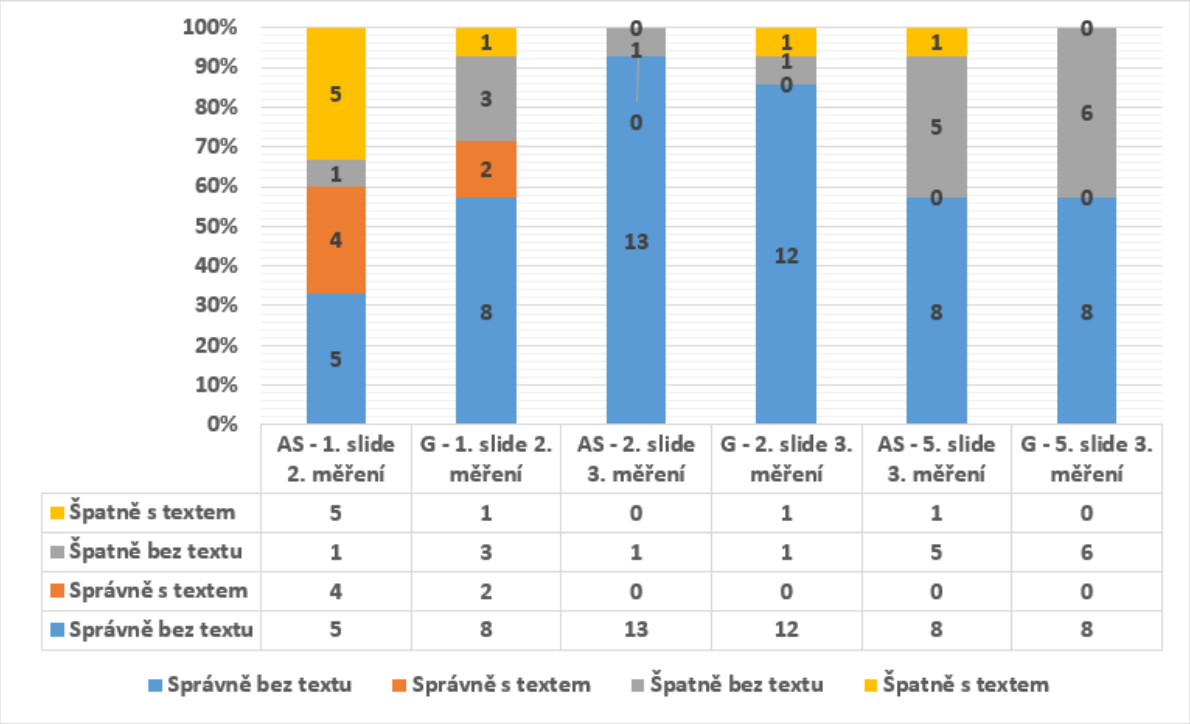
Pomocí přístroje eyetracker, kterým jsme zaznamenávali oční pohyby respondentů při čtení, jsme si mohli ověřit, zda se čtenáři při řešení úkolů vraceli pohledem zpět do textu. Graf 5 zaznamenává rozdíly ve výkonech žáků obou skupin. Způsob řešení přiložených úkolů k textu jsme posuzovali u prvního snímku druhého (březnového) měření a dále u druhé a páté věty třetího (květnového) měření (viz blíže o textech i ilustracích se zadáními v PŘÍLOZE za příspěvkem).

Z Grafu 5 vyplývá, že **ve druhém měření** se lépe umístili ve správnosti odpovědi zvolené bez nahlédnutí do textu žáci G metody, protože dokázali správně vybrat dvě odpovídající ilustrace v osmi případech (žáci AS metody jen v pěti případech). U AS metody jsme dále zaznamenali čtyři čtenáře, kterým k výběru správných ilustrací dopomáhal čtený text (u žáků G metody tito jedinci byli jen dva). Výraznější rozdíl nastal u chybných odpovědí žáků, které byly u tohoto druhého měření podloženy návratem do textu. I přesto, že tito žáci nahlédli zpětně do již přečteného, jejich odpověď nebyla správná: špatně odpovědělo u AS metody pět žáků, kdežto u G metody pouze jeden žák. Opačný výsledek jsme postřehli při chybných odpovědích, kdy se žáci zpět do textu nevraceli: taková chybná odpověď se objevila u žáků s AS metodou jednou, u žáků s G metodou třikrát.

Velký nárůst správných odpovědí jak u AS metody, tak u metody G jsme zaregistrovali **ve třetím měření**, kdy bez nahlížení do textu u 2. snímku celkem třináct žáků AS metody vybralo ilustraci správně, respondentů G metody pak o jednoho méně, tj. dvanáct. Pouze jeden žák z každé skupiny odpověděl chybně, aniž nahlédl do textu. Jeden žák s G metodou odpověděl chybně i přes nahlédnutí do textu.

Poslední zkoumanou větou při třetím měření byla věta na 5. snímku, při níž vždy osm žáků z obou prvopočátečních výukových metod čtení odpovědělo správně bez návratu do textu. Šest respondentů z obou testovaných metod odpovědělo špatně, z nich se u AS metody jeden opíral o návrat do textu, u G metody všichni chybující odpovídali bez návratu do textu.

Můžeme konstatovat, že žáci obou skupin byli nejúspěšnější při čtení textu 2. snímku ve třetím měření. Kromě toho se ve třetím měření vraceli k textu méně často než při měření předchozím. Takto interpretovaná data potvrdila, že porozumění přečtenému textu v našem vzorku postupně narůstalo spolu s nabytými čtenářskými zkušenostmi.



	AS - 1. slide 2. měření	G - 1. slide 2. měření	AS - 2. slide 3. měření	G - 2. slide 3. měření	AS - 5. slide 3. měření	G - 5. slide 3. měření
Špatně s textem	5	1	0	1	1	0
Špatně bez textu	1	3	1	1	5	6
Správně s textem	4	2	0	0	0	0
Správně bez textu	5	8	13	12	8	8

Graf 5: Komparace způsobu řešení úkolů k porozumění textu druhého a třetího měření

Závěr

Z výsledků získaných během tří měření vyplývá, že žáci, u nichž proběhla výuka prvopočátečního čtení pomocí AS metody, četli v 1. ročníku základní školy rychleji, a to v průměru o 30 vteřin, zároveň s menším množstvím chyb (v průměru o 1,29 chyby). Žáci G metody dosáhli lepšího výsledku ve vývoji četnosti sebekorekcí učiněných během čtení, avšak pouze při prvním měření, kdy těchto oprav učinili o třetinu více. Pro objektivitu je třeba zmínit, že na konci školního roku se umístění v pomyslném žebříčku obrátilo a v této kategorii jednoznačně lépe uspěli žáci AS metody s již trojnásobným množstvím uskutečněných sebekorekcí.

Ačkoli se žáci G metody seznamovali s jednotlivými písmeny rychleji a k osvojování čtenářských dovedností docházelo dříve, ze závěrečného shrnutí všech naměřených výsledků výzkumu vyplývá, že tito žáci si na konci 1. ročníku ve všech měřených parametrech vedli hůře než žáci vyučovaní podle AS metody.

Přestože AS metoda nedisponuje při svém zavádění do výuky čtení dostatečně obsažnými texty v učebních materiálech, sám se k ní po prvním roce praxe přikláním. Jestliže bych se ve své praxi setkal s žáky s příliš rychlým čtením, snažil bych se (jako vzor pro děti) o výrazné čtení, abych dal vyniknout slovům, která jsou nejdůležitější z hlediska pochopení smyslu čteného textu. Dále by bylo potřeba dbát jak na správnou výslovnost, tak na gramatické, logické

i umělecké pauzy. V případě, že by moji žáci měli problémy s porozuměním textu při vlastním čtení, doporučil bych jim opětovné nahlédnutí do něj a zvolení pomalejšího pracovního tempa.

Jak ukázal popsaný výzkum, žáci vyučovaní podle AS metody dosahovali na konci 1. ročníku přesvědčivějších výsledků ve všech sledovaných kategoriích, realizovaný výzkum však hodnotil jen velmi malý vzorek všech žáků z Moravskoslezského kraje, kteří se učí číst, proto je žádoucí soubor respondentů do budoucna nadále rozšiřovat a vývoj čtení zkoumat i v dalších letech, aby se daly dosavadní závěry potvrdit.

Literatura:

BUCHTA, P. *Čtení s porozuměním u žáků 1. ročníku ZŠ.* Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2019. Vedoucí práce doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.

HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ.* Brno: Masarykova univerzita, 2011.

JANOTOVÁ, Z., ŠAFRÁNKOVÁ, K. a kol. *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011.* Praha: Česká školní inspekce, 2013.

JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva.* Praha: Česká školní inspekce, 2017.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.* Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2010.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013.

ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2011.

PŘÍLOHA

V této příloze charakterizujeme texty s ilustracemi a zadáními, které byly používány při 1. až 3. měření čtení u žáků 1. ročníku.

TEXT k 1. měření (listopad) nebyl doprovázen ilustracemi a vycházel z toho, co se žáci obou metod během úvodních dvou měsíců školního roku naučili, resp. byl cíleně uzpůsoben žákům s G metodou, kteří se učí zprvu číst jen velká tiskací písmena. Obsahoval 4 dílčí slova (jednoslabičné *PES*, dvojslabičná *POSEL, MAPA, MÁSLO*), která byla umístěna na snímku izolovaně a s odstupy ve dvou řádcích. Následovaly 3 krátké věty rozmístěné na třech řádcích (*PEPA MÁ PILU. ELA MÁ LAMPU. MÁM TEPLOTU.*).

TEXT k 2. měření (březen) kombinoval 5 jednoduchých větných celků, které dohromady tvořily krátký příběh, s 6 doprovodnými ilustracemi. Vztahovaly se k nim úkoly ověřující čtenářské porozumění. Žákům byly postupně předloženy tři snímky: na prvním byly 3 větné celky v doprovodu čtveřice obrázků. Z nich měly děti určit jen ty (dva) obrázky, které se k přečtenému textu skutečně vztahují. Větné celky byly tvořeny čtyřmi až pěti slovy zapsanými opět velkými tiskacími písmeny, nejkomplikovanější závěrečný celek na posledním snímku byl složen z osmi slov. U dvou posledních snímků si měli žáci všimnout „překlepu“ (záměny písmena) u jednoho slova v textu větného celku, návodem pro ně byl připojený obrázek: např. na obrázku byl les a v textu bylo uvedeno místo toho *LEV* (*ZA CHATOU JE HUSTÝ LEV.*).

TEXT k 3. měření (květen**)** se skládal ze 7 větných celků, které opět tvořily příběh. Hrdiny příběhu byli sourozenci Verunka a Vítek. Čtoucímu žákovi byl předkládán na každém snímku vždy 1 větný celek společně se 3 přehlednými ilustracemi, z nichž měl po přečtení textu vybrat správnou: např. 1. celek zněl *Vítek a Verunka se radují z vysvědčení.* Na trojici připojených obrázků k 1. celku bylo na 1. snímku vidět a) dva plačící chlapce se špatnými známkami na vysvědčení; b) smějící se děvče a chlapce s jedničkami na vysvědčení; c) dva smějící se chlapce s jedničkami na vysvědčení. Ke 2. celku, který navazoval na 1. celek a zněl *Dnes jim maminka sbalí kufřík na výlet*, byly na 2. snímku připojeny tyto ilustrace: a) maminka balící kufřík; b) tatínek balící kufřík; c) maminka s dárkem zabaleným v krabici s mašlí. Podobně vypadaly i další snímky, konkrétně u 5. celku, který zněl *Děti pojedou vlakem za babičkou a dědečkem*, byly na 5. snímku k výběru tyto ilustrace: a) vlak, který ve vagonu veze babičku a dědečka; b) vlak, který ve vagonu veze obě děti společně s babičkou a dědečkem; c) vlak, který ve vagonu veze jen obě děti.

Kontakt:

Mgr. Pavel Buchta
absolvent magisterského studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Základní škola a mateřská škola Český Těšín Hrabina, p. o.
Ostravská 1710
737 01 Český Těšín
e-mail: buchta.mail@gmail.com

III. ČTENÍ S POROZUMĚNÍM U ŽÁKŮ 2. A 3. ROČNÍKU ZŠ

Dominika BAKONČÍKOVÁ, Tereza BILINKIEWICZOVÁ

Úvod

Příspěvek seznamuje s vybranými výsledky výzkumných šetření získanými ve dvou různých základních školách v Moravskoslezském kraji u žáků 2. a 3. ročníku, u nichž byl od listopadu 2017 do června 2019 monitorován jejich čtenářský vývoj: první skupina žáků byla v 1. ročníku vyučována analyticko-syntetickou (AS) metodou, druhá genetickou (G) metodou. AS metoda je postavena na užívání analýzy a syntézy. Do procesu analytického patří rozkládání slov na slabiky a jednotlivé hlásky, naopak spojování hlásek do slabik a slov je proces syntetický. Oproti tomu G metoda je specifická hláskováním, u nácviku čtení totiž není použita slabika, jen hláska. Děti zprvu hláskují a s přibývajícími čtenářskými zkušenostmi čtou kompletní slova najednou.

Primárním cílem popsaného výzkumu bylo zjistit, zda použitá metoda výuky čtení ovlivňuje u žáků i v navazujících ročnících 1. stupně ZŠ úroveň čtenářské gramotnosti. V souvislosti s tímto cílem bylo sledováno a srovnáváno porozumění čtenému textu a čtenářský výkon žáků (rychlost čtení, chybovost, počet sebekorekcí). Žáci byli v obou ročnících měřeni dvakrát během školního roku – v listopadu a červnu.

Čtenářská gramotnost a počáteční čtenářská gramotnost

V souvislosti se změnami v současné společnosti dochází rovněž ke změnám v rozvoji čtenářské gramotnosti. Tradiční koncepce vyučování opřená o učení se izolovaným vědomostem i soustavné memorování psaných textů patří do minulosti. Nyní se ve společnosti cení schopnosti jedince pracovat s textem a využívat informace z textu dále v životě, proto také nelze pojem *čtení* zaměňovat za pojem *čtenářská gramotnost*. Je tomu tak proto, že čtení je vnímáno jako proces, při němž dochází pouze k „dešifrování“ psaného textu. Teprve ve spojení se získáváním vědomostí a informací, které jsou nutné pro plnohodnotné začlenění do společnosti, je možné hovořit o čtenářské gramotnosti.

Z pohledu učitele i samotného žáka bývá 1. ročník základní školy považován za vůbec nejdůležitější ročník z celé školní docházky, neboť jsou v něm položeny základy gramotnostních dovedností čtení, psaní a počítání. Význam této **počáteční čtenářské gramotnosti** potvrzuje i M. Švrčková: „Proces rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti (a tedy i výuka počátečního čtení) je záležitostí výuky 1. ročníku a poloviny 2. ročníku základní školy. Těžiště rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti je ve výuce vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura“ (Švrčková, 2011, s. 60).

Počáteční čtenářská gramotnost je tvořena souborem schopností a dovedností nutných pro osvojení si techniky čtení a psaní. Je úzce spjata s rozvojem nejen procesů poznávacích, především myšlení, ale i procesů psychických. V rámci vývoje počáteční čtenářské gramotnosti dochází k utváření pozitivního čtenářského postoje ke čtenému textu, vnímání čtení jako zdroje získávání nových informací i setkání se zážitky a prožitky. Podpoří se tím myšlenka, že „čtenářem se člověk nerodí, čtenáři musíme ukázat cestu“ (Vykoukalová, Wildová, 2013, s. 29).

Analýza získaných dat včetně klasifikace chyb a srovnání výsledků

Při analýze dat z našeho výzkumu jsme jako východisko pro kategorizaci chyb a sebekorekcí žáků použily třídění novozélandské pedagožky M. M. Clayové (viz SPOLEČNÝ ÚVOD výše). Pro účely tohoto článku vybíráme vždy závěrečné (tj. druhé) měření žáků jak z 2., tak ze 3. ročníku. Při výzkumném měření byly pozorovány a srovnávány porozumění

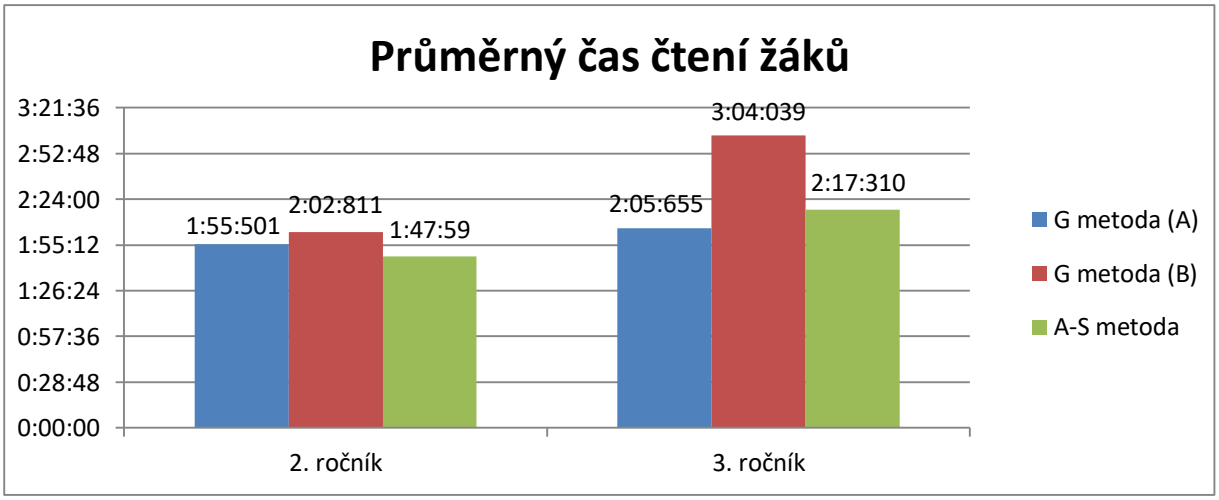
čtenému textu i čtenářský výkon žáků, tedy rychlost čtení jednotlivých textů, chybovost žáka při čtení a počet vlastních oprav (sebekorekcí).

Druhé **měření žáků 2. ročníku** bylo založeno na čtení textu složeného z šesti krátkých úseků. Každý z nich byl umístěn na jednom snímku spolu s fotografií, která souvisela s přečteným textem, nicméně ne vždy přesně odpovídala přečteným informacím. Respondenti měli za úkol celý úsek nahlas přečíst, pak si prohlédnout fotografii a rozhodnout, zda informace z výchozího textu odpovídají tomu, co je vidět na fotografii. Blíže viz CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH TEXTŮ A ZADANÝCH ÚKOLŮ V 2. A 3. ROČNÍKU níže za článkem.

U druhého **měření žáků 3. ročníku** měli žáci přečíst souvislý text a po jeho přečtení odpovědět na čtyři otázky, které se přečteného textu týkaly. Tím se ověřilo porozumění textu. Získané výsledky obou sledovaných skupin se poté mezi sebou komparovaly. Blíže viz CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH TEXTŮ A ZADANÝCH ÚKOLŮ V 2. A 3. ROČNÍKU níže za článkem.

Jak v 2., tak ve 3. ročníku byla měřena (přístrojem eyetracker – viz SPOLEČNÝ ÚVOD výše) jedna třída žáků, kteří se učili číst AS metodou, a dvě třídy žáků (skupina A a skupina B), v nichž probíhala výuka čtení G metodou.

Při srovnávání naměřených výsledků se ukázalo, že v 2. ročníku četli nejrychleji žáci učící se AS metodou a nejpomaleji žáci s G metodou (skupina B). Rozdíly mezi průměrnými časy čtení žáků jednotlivých metod byly velice malé oproti 3. ročníku, kde byly rozdíly v časech čtení mnohem znatelnější. V 3. ročníku přečetli text nejrychleji žáci G metody (skupina A), o něco pomaleji žáci AS metody a nejdéle jej četli žáci G metody (skupina B). Z níže uvedeného Grafu č. 1 lze vysledovat, že žáci obou výukových metod četli ve 3. ročníku déle než v 2. ročníku. Důvodem je delší text, který byl žákům ve 3. ročníku ke čtení předložen. Ze získaných informací můžeme konstatovat, že žáci AS metody četli rychleji než žáci G metody.



Graf č. 1: Komparace průměrného času čtení

Během výzkumu jsme sledovaly také počet chyb žáků při čtení jednotlivých vět a kategorizaci těchto chyb (o ní viz SPOLEČNÝ ÚVOD výše). Podle četnosti chyb při čtení a typu chyb je možné posuzovat pokrok ve čtení žáků během školního roku. Výsledky zachycuje Graf č. 2.

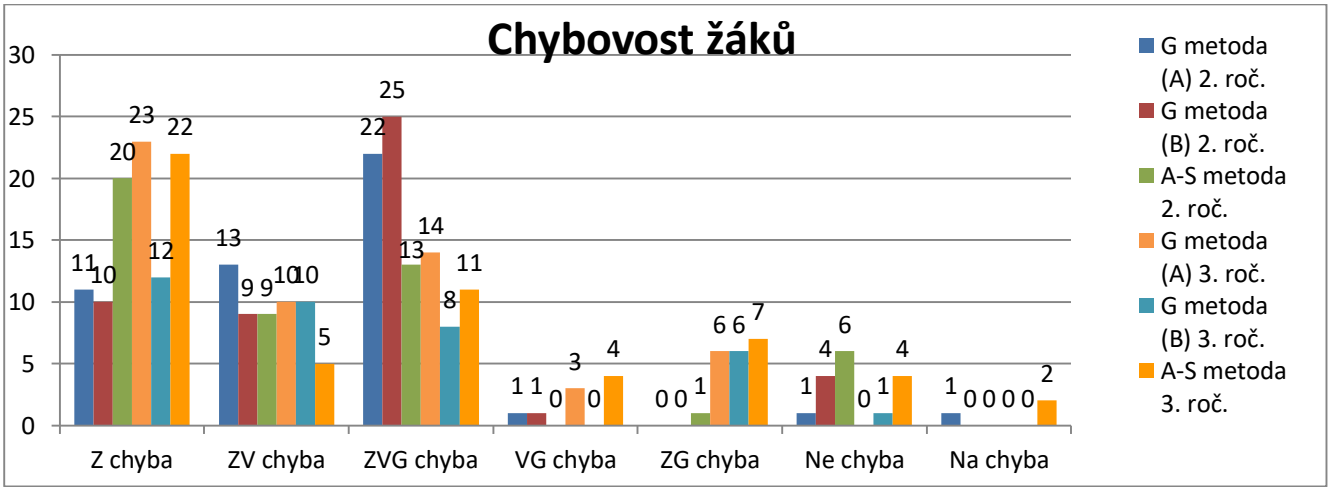
V 2. ročníku žáci všech zkoumaných skupin udělali stejné množství chyb při čtení textu, a to cekem 49 chyb. Jelikož byl však počet žáků v šetřených skupinách různý, odlišuje se průměrný počet chyb na žáka. U G metody (skupina A) bylo zaznamenáno v průměru 3,3 chyby na žáka, jiní žáci G metody (skupina B) vykazovali v průměru 3,27 chyb a ve skupině žáků

s AS metodou byl průměrný počet chyb na jednoho žáka 4,1. Z těchto dat vyplývá, že žáci využívající G metodu byli z hlediska chybovosti úspěšnější, jelikož průměrně chybovali méně než žáci s AS metodou.

U žáků s G metodou dominovaly chyby typu ZVG (např. „napa**dl**y“ místo „napa**dal**y“, „sto**lu**“ místo „sto**lku**“), kdežto u žáků s AS metodou převládaly Z chyby (např. „tma**vou**vlasá“ místo „tma**vo**vlasá“, „kost**kava**né“ místo „kost**kova**né“). U obou metod se žáci často dopustili Z, ZV a ZVG chyby. Největší rozdíly mezi skupinami lze vidět u Z chyby, protože žáci s AS metodou udělali téměř dvakrát více chyb než žáci s G metodou. Podobná situace je i v případě ZVG chyby, skupiny s G metodou totiž chybovaly také skoro dvakrát tak často.

Ve 3. ročníku došlo k nárůstu chybovosti u žáků všech zkoumaných skupin, což mohlo souviset s delším a náročnějším textem. U G metody (skupina A) se vyskytly v průměru 4 chyby na žáka, u G metody (skupina B) 3,31 chyby na žáka, zatímco u AS metody 5 chyb na žáka. Nejvíce tedy opět chybovali žáci s AS metodou.

Nejčastější chybou žáků obou metod byla Z chyba, tedy různé zkomoleniny slov (např. „dvojn**ošo**bně“ místo „dvojn**áso**bně“, „l**i**vit“ místo „l**o**vit“). Další častou chybou byla u všech skupin žáků ZVG chyba (např. „odráž**ejí**“ místo „odráž**í**“, „tak**y**“ místo „tak**é**“) a u žáků učících se číst G metodou se vyskytovala často ZV chyba (např. „potřebuj**í**“ místo „potřebuj**eme**“, „můž**eme**“ místo „můž**e**“). V porovnání s 2. ročníkem přibyly u obou metod chyby typu ZG, naopak chyby typu VG, Ne chyby (nepřečteno) a Na chyby (přečteno navíc) se při měřeních objevily jen sporadicky.



Graf č. 2: Komparace chyb a jejich kategorizace

Během analýzy získaných dat z výzkumných měření jsme se věnovaly také vlastním opravám žáků (sebekorekcím). Opravy zahrnují slova, která žáci chybně přečetli, ale vzápětí se bez upozornění sami opravili. Taková sebekorekce signalizuje žákovu pozornost věnovanou čtenému textu a jeho uvědomění si významu čteného. Podrobněji viz údaje v Grafu č. 3.

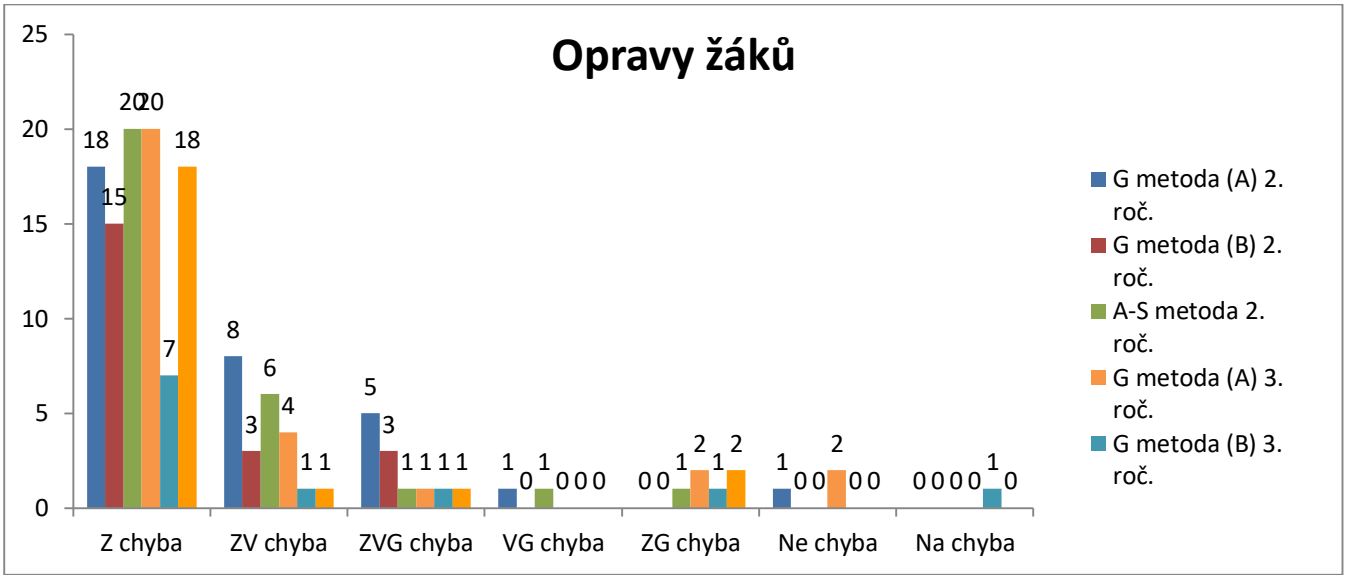
V 2. ročníku byly sebekorekce žáků jednotlivých skupin poněkud rozdílné. Nejčastěji se opravovali žáci využívající G metodu (skupina A), kteří opravili celkem 33 chyb, což průměrně značí 2,3 opravy na žáka. Druzí co do množství oprav jsou žáci AS metody s celkovým počtem 29 oprav, avšak díky nižšímu počtu žáků v této skupině činí průměr 2,4 opravy na žáka. Nejméně oprav se dopustila skupina s G metodou (skupina B), v té bylo zachyceno celkem 21 oprav, tj. 1,4 opravy na žáka.

Jak u žáků s G metodou, tak u žáků s AS metodou převládaly opravy na Z úrovni (např. „sukýn“ opraveno na „suk**ni**“, „slavnou“ opraveno na „slavno**st**“, „se“ opraveno na „**na**“). Dále se všechny tři skupiny nejčastěji dopouštěly chyby typu ZV (např. „tmavovlasý“ opraveno na „tmavovla**sá**“, „červené“ opraveno na „červen**á**“). Mimo jiné se zde objevilo několik oprav ZVG chyby, které se dopouštěli především žáci G metody (např. „napadalo“ opraveno na „napadal**y**“, „hrály“ opraveno na „hra**jí**“).

Ve 3. ročníku se počet oprav u všech skupin snížil, ale pořadí zůstalo stejné. Nejvíce oprav provedla opět skupina G metody (skupina A), a to 29, což znamená průměrně 2,7 opravy na žáka. Žáci AS metody se dopustili celkem 22 chyb, které následně opravili, zde průměrný počet oprav na žáka vychází na 2 opravy. Nejméně se opravovali žáci G metody (skupina B), kteří s celkovými 13 opravami dosáhli na 0,85 opravy na žáka.

Také u tohoto měření se žáci všech skupin nejvíce opravovali u chyby na Z úrovni (např. „koč“ opraveno na „**oči**“, „vrstčitou“ opraveno na „vrst**vičku**“). Dále se žáci G metody (skupina A) opravovali u chyb na ZV úrovni (např. „domu“ opraveno na „dom**a**“, „nočních“ opraveno na „noční**ho**“). Zbylé typy chyb se objevovaly pouze ojediněle.

Z toho, že bylo u žáků skupiny G metody (A) zaznamenáno nejvíce sebekorekcí, vyvozujeme, že si tito žáci svou chybu uvědomují nejvíce ze všech skupin. V 2. ročníku opravili celkem 27 % z celkového počtu původních chyb. Ve 3. ročníku opravili 24 % svých chyb. Oproti tomu žáci G metody (skupina B) opravili v 2. ročníku pouze 16,7 % chyb, ve 3. ročníku dokonce jen 6,5 % svých chyb.



Graf č. 3: Komparace oprav a jejich kategorizace

Úroveň porozumění přečtenému textu jsme zjišťovaly pomocí toho, jaké odpovědi žáci volili po přečtení zadaného textu.

V 2. ročníku měli žáci za úkol přečíst krátké texty (tvořené jedním až dvěma větnými celky – viz blíže v příloze CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH TEXTŮ A ZADANÝCH ÚKOLŮ V 2. A 3. ROČNÍKU níže za článkem) na každém z šesti předložených snímků a poté rozhodnout, zda připojená fotografie je ve shodě s tímto textem, anebo se v něčem liší, tedy neodpovídá mu přesně. Odlišné znaky byly záměrně velmi nápadné (viz konkrétně v příloze

CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH TEXTŮ A ZADANÝCH ÚKOLŮ V 2. A 3. ROČNÍKU níže za článkem).

Je potěšitelné, že u poloviny snímků (1., 3. a 6. snímek) žáci všech měřených skupin odpověděli se 100% úspěšností. U ostatních snímků byly úspěšnější obě skupiny G metody oproti metodě AS. Žáci vyučovaní AS metodou vykázali jako jediní 100% neúspěch v odpovědích u 2. snímku. Viz Tabulka č. 1.

	Snímek 1	**Snímek 2**	**Snímek 3**	**Snímek 4**	**Snímek 5**	**Snímek 6**
G metoda (A) 2. roč. počet správných odpovědí	15	8	15	13	8	15
počet špatných odpovědí	0	7	0	2	7	0
G metoda (B) 2. roč. počet správných odpovědí	15	5	15	12	6	15
počet špatných odpovědí	0	10	0	3	9	0
AS metoda 2. roč. počet správných odpovědí	12	0	12	5	3	12
počet chybných odpovědí	0	12	0	7	9	0

Tabulka č. 1: Komparace správných a špatných odpovědí v 2. roč.

Ve 3. ročníku byl úkol zadaný žákům poněkud náročnější. Po přečtení dvou souvislých odstavců, tvořených šesti a čtyřmi delšími souvětími s obtížnými slovy, žáci odpovídali na navazující 3 uzavřené a 1 otevřenou otázku. Otázky byly postupně zaměřeny na vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a hodnocení celého textu. Blíže viz CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH TEXTŮ A ZADANÝCH ÚKOLŮ V 2. A 3. ROČNÍKU níže za článkem.

U otázky 1 nesprávně odpověděl jen jeden žák G metody (skupina A). Velmi dobře si žáci vedli také u otázky 4, chybně zde odpověděli pouze čtyři žáci G metody (skupina B). Nejvíce neadekvátních (špatných) odpovědí bylo zaznamenáno u otevřené otázky 3, s níž si neporadilo celkem 15 žáků (oproti ostatním 23 vhodným odpovědím). Z výsledků lze vyvodit, že žákům působí největší potíže interpretace textu, a naopak jednoduché vyhledávání informací přímo z textu zvládají bez zjevných problémů.

	Otázka 1	**Otázka 2**	**Otázka 3**	**Otázka 4**
G metoda (A) 3. roč. počet správných odpovědí	13	7	9	14
počet špatných odpovědí	1	7	5	0
G metoda (B) 3. roč. počet správných odpovědí	13	11	8	9
počet špatných odpovědí	0	2	5	4
AS metoda 3. roč. počet správných odpovědí	11	9	6	11
počet chybných odpovědí	0	2	5	0

Tabulka č. 2: Komparace správných a špatných odpovědí ve 3. roč.

Srovnáme-li odpovědi žáků 2. a 3. ročníku, vidíme, že žáci G metody chybovali při výběru odpovědí méně, žáci AS metody výrazněji. Celkově se však průměrný počet správných odpovědí ve 3. ročníku oproti 2. ročníku zvýšil.

Závěr

Na základě výše nastíněné analýzy jsme došly k závěru, že žáci, kteří byli vyučováni AS metodou prvopočátečního čtení, čtou jak v 2., tak i ve 3. ročníku v průměru rychleji než žáci vedení G metodou. Žáci AS metody sice četli rychleji, ale dopustili se při čtení častěji chyb. Větší rychlost čtení tak může přispívat k nezaregistrování přečtené chyby, a tudíž žák bez následné opravy pokračuje ve čtení. Tuto teorii potvrzuje výsledek naměřený u sebekorekcí, při nichž žáci G metody registrovali chybu častěji než žáci AS metody. Také u porozumění přečtenému textu žáci G metody správně odpovídali častěji než žáci AS metody. Celkově jsou výsledky obou metod poměrně vyrovnané a neobsahují žádný markantní rozdíl. I přesto z našich výsledků vyšli jako o něco úspěšnější žáci vyučovaní G metodou, ti kromě rychlosti čtení obstáli ve zbývajících měřených parametrech lépe než žáci AS metody.

Literatura:

BAKONČÍKOVÁ, D. *Čtení s porozuměním u žáků 2. ročníku ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2019. Diplomová práce. Vedoucí práce doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.

BILINKIEWICZOVÁ, T. *Čtení s porozuměním u žáků 2. ročníku ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2019. Diplomová práce. Vedoucí práce doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., HYPLOVÁ, J. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011.

ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2011.

VYKOUKALOVÁ, V., WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Karolinum, 2013.

CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH TEXTŮ A ZADANÝCH ÚKOLŮ V 2. A 3. ROČNÍKU

V 2. ročníku vycházelo závěrečné měření z textu doprovázeného šesti barevnými fotografiemi, každý snímek s krátkým textem a jednou fotografií byl předložen žákům samostatně. Po přečtení textu měl žák rozhodnout, zda fotografie odpovídá přečtenému, tj. volit odpověď ANO, anebo NE. Celkově byly správné 3 odpovědi ANO (u 1., 3. a 6. snímku) a 3 zbylé odpovědi NE. Srov. např.

1. snímek: *Přišel podzim a žluté listy ze stromu napadaly na zem. Pod stromem si hrají čtyři děti.* Zde byl text ve shodě s fotografií, tzn. odpověď ANO.

2. snímek: *Malý chlapec v kostkované čepici drží dětskou kytaru a ukazuje, jak se na ni hraje.* Tento text fotografii neodpovídal, chlapec neměl kostkovanou čepici, tzn. odpověď NE.

3. snímek: *V opuštěné dětské herně je teď prázdno, nikdo tu neběhá ani nesedí u stolku*. (odpověď ANO).

Ve 3. ročníku se na konci roku pracovalo s encyklopedickým textem nazvaným *Proč kočce svítí ve tmě oči?* Pochopení poměrně náročného souvislého textu s výkladovými pasážemi se ověřovalo pomocí výběru nabízených odpovědí a začínalo vyhledáváním informací přímo z textu.

Úvodní (1.) zadání znělo: *V textu se píše o těchto zvířatech:* a) *kočkách, leguánech, psech a žábách;* b) *kočkách, psech, ježcích a krokodýlech;* c) *světluškách, kočkách, psech a hadech.* Správná odpověď byla b).

Další (2.) zadání v pořadí se opět odvíjelo od znění přečteného textu a vypadalo takto: *Která z následujících vět je pravdivá*? a) *Kočky a psi vidí v absolutní tmě a mohou v ní také lovit*. b) *Lidé mají tak dokonalý zrak, že vidí v absolutní tmě*. c) *Psi a kočky nepotřebují tolik světla jako lidé, aby v noci viděli.* Správná odpověď byla c).

Otevřené (3.) zadání požadovalo samostatnou žákovu formulaci odpovědi a bylo podáno takto: *Jak se orientuješ ty, když si nemůžeš v noci ve svém pokoji rozsvítit*?

Závěrečné 4. zadání se tázalo: *Co je hlavním úkolem textu?* Žáci měli na výběr: a) *doporučit nám kočku jako ideálního domácího mazlíčka*; b) *poučit nás o kvalitě zraku koček a dalších zvířat*; c) *odradit nás od pořízení si kočky nebo psa do bytu*. Zde byla správná odpověď b).

Kontakt:

Mgr. Dominika Bakončíková
absolventka magisterského studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: dominika.bakoncikova@seznam.cz

Mgr. Tereza Bilinkiewiczová
absolventka magisterského studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: bilinkiewiczovatereza@seznam.cz

PROBÍRKA DĚTSKÝCH KNIH K 100. VÝROČÍ REPUBLIKY

Olga KUBECZKOVÁ

Mladý český čtenář se v posledních letech mohl setkávat s více či méně zdařilými pokusy soudobé knižní produkce zapojit jej do společenského dění, vést jej k účasti na otázkách, které se netýkají pouze jeho generace, ale celé společnosti, jejíž je součástí. Svědčí o tom vznikající ediční řady, např. nakladatelství Práh vydává takové tituly v edici Velcí Češi, nakladatelství Mladá fronta přichází s ediční řadou Velikáni do kapsy, autoři jako Renáta Fučíková nebo Klára Smolíková se opakovaně k tematice národní historie a přesahů k současnosti vracejí.

Soudobá česká literatura pro děti a mládež projevuje v různých podobách tendenci reflektovat celospolečenskou problematiku, problematiku jednotlivce, obecně lidského jedince. Zejména v rovině tematické tím potvrzuje trvající trend nabízet tituly pro široké publikum, trend, který částečně pramení z komerčních záměrů, v recepci však znamená dvojí: 1. může podporovat sebevědomí mladých čtenářů, informovat je a k informovanosti je podněcovat; 2. oslovuje s úspěchem recipienta bez ohledu na jeho věk díky snaze po jednoduchosti, přehlednosti, vstřícnosti a atraktivitě tvůrčích prostředků.

Ponechme nyní stranou otázku, zda se knihy s poznávacím potenciálem neubírají cestou víceméně neproblematizující interpretace, když jejich způsob podání klade takový důraz právě na čtenářskou přitažlivost. S tím souvisí i otázka, zda tedy čtenář knihu čte, aby daný výklad a hodnocení tematiky pouze přijal, aby nasál určité poznatky bez toho, že by je kriticky revidoval, že by byl vůbec knihou veden ke kritickému myšlení. Zaměřme se prozatím na samotný obraz novější literatury s poznávacími ambicemi.

V posledních letech zaznamenáváme dlouho očekávaný progres ve vydávání knih umělecko- a populárněnaučných. Tento trend našel potřebné impulsy v překladové literatuře, na niž původní česká tvorba navazuje, ale v mnohém ji i svébytně, originálně rozvíjí. Široce pojaté téma poznávání, získávání věcných poznatků se dotýká řady oblastí lidského poznání a bádání, proto se žánrově tvorba mísí a mnohdy nevyhraněně představuje celek typologicky hůře zařaditelný, kompilující postupy literatury faktu s beletrií, příběh ze života dítěte s historickou prózou, biografickou prózu s dobrodružnými subžánry, ale i s postupy dalších žánrových oblastí dětské literatury. Soudobá literární výpověď navíc programově využívá postupů vizuální výpovědi (výtvarné, grafické, typografické) a uměleckých projevů synkretických (komiks, grafický román). Výsledek může být překvapivým médiem estetického zážitku, stejně jako hutnou přehlídkou faktografie, podané nečekanými uměleckými cestami, stejně jako svéráznou interpretací problematiky. Kombinace tradiční literární výpovědi s obrazovým narativem, komiksem, ozvláštněnými aktivizačními prvky, hravostí grafickou a typografickou je rovněž reakcí knižní tvorby na způsoby, jimiž moderní média komunikují se svými adresáty. Reflektuje způsob, jakým dnešní člověk „čte“, získává představu o dění kolem sebe, jakými komunikačními kanály k němu proudí poznatky. Vizualizace, ale i klipovitost dnešních médií zrychlila přístup k informacím a tomu se, jak se zdá, přizpůsobuje i knižní médium. Jak se těmto trendům přizpůsobuje čtenář? Jak mu vyhovují? Jak je výhodné jimi zprostředkovávat vybraná společenská témata? Alespoň částečně si lze odpovědět probírkou knih tematicky spřízněných.

Jestliže byl knižní trh v roce 2016 a krátce po něm zaplaven také v oblasti knížek pro děti a mládež tematikou výročí Karla IV., pak je rok 2018 ve znamení knižních připomínek stoleté existence našeho prvního samostatného státu.

Větší část této produkce si kladla za cíl předat primárně jistou míru poznatků. Na rozdíl od jubilea českého krále a císaře, kde byl okruh témat úzce propojen s jeho osobností, bylo

připomenutí 28. října 1918 příležitostí k otevření hned několika tematických oblastí, v užší či volnější vazbě k výročí. Nabízelo se zacílení na zmíněné datum či rok 1918, na osobnost T. G. Masaryka a dalších aktérů tehdejších historických událostí, na symboly české státnosti, ale i na celé jedno století, jak jej Československá a Česká republika prožila, a v jeho rámci na historické či politické události, na dění v kultuře, vědě, společnosti. V neposlední řadě mohla být knižní výpověď zaměřena na životní styl, na zprostředkování někdejší každodennosti.

Publikace uměleckonaučného charakteru se snažily podat zásadní poznatky vedle spíše marginálních zajímavostí, které dohromady vytvářely pestrý celek, poměrně plastický obraz o době počátků moderních českých dějin. Právě uměleckonaučné a populárněnaučné práce nejvíce experimentují s tvůrčími postupy napříč médiem literatury, výtvarného umění, komiksu, grafiky. Jejich cílem je zaujmout nejprve vizuálně nápaditou skladbou poznatků, které se nabízejí verbálně, obrazem, komiksem, grafickým a typografickým ozvláštněním, ale i aktivizačními prostředky, které ke spolupráci, k tvorbě poznatku vybízejí samotné čtenáře.

Jednou z nich je publikace autorky Lenky Pecharové a výtvarníka Lukáše Fibricha *Po stopách stoleté dámy* (2018). Pecharová na sebe jako autorka dětské knihy upozornila poprvé právě díky knižní připomínce karolinského výročí. *Po stopách Karla IV.* (2016) představuje velmi pečlivě a promyšleně dobu, život, vládu českého krále a císaře. Autorka si v ní vyzkoušela řadu zajímavých beletrizačních a aktivizačních postupů, jimiž udržuje zájem mladého čtenáře. Jiné řešení si žádal novější, příbuzně znějící titul *Po stopách stoleté dámy*. Koncepčně se zaměřil na sto let v životě našeho státu. Přehlednost a komplexnost pojetí tématu Karla IV. vystřídal selektivní přístup. Kompozičně lze knihu chápat jako uměleckonaučnou prózu, která má velmi blízko k encyklopedii. Lze s ní totiž pracovat způsobem typickým pro čtení encyklopedie, v níž nejde o souvislé čtení, ale o vyhledávání určitých informací. Na druhou stranu však text umožňuje i souvislé čtení. Obě cesty, jak s knihou zacházet, spojuje skutečnost výběrovosti fakt, která jsou čtenáři předkládána. Autoři se soustředili na prezentaci vybraných zajímavostí z daného údobí tak, aby vznikla určitá představa nejen o podstatných historických a politických událostech, ale i o běžném, každodenním dění, o kultuře, sportu a dalších oblastech života v české společnosti.

Požadavek selektivnosti koresponduje s požadavkem autorské interpretace dané problematiky. Vybrat a svým výběrem vyzdvihnout určitá fakta vždy znamená zvláště u tak široce pojatého tématu eliminovat jiné, značí danou skladbou fakt ovlivnit adresáta výpovědi v jeho vlastním chápání tématu. Autoři publikace se rozhodli vytvořit takový komplex poznatků, který interpretuje uplynulé století v české společnosti spíše pozitivně. I když nezastírají stinná dějinná údobí a tristní události, práce je vyvažuje pozitivními, někdy i kuriózními zprávami, poukazem na úspěchy, kterých Češi ve stejném čase dosáhli, ale i dobovými vtipy jako specifickými glosami v nejužším vztahu k žité empirii. Uvedená interpretace dějin tedy vybízí čtenáře k pocitu určité hrdosti na to, co příslušníci jeho národa dokázali, a zároveň jej drobně vtahuje do každodenního dění.

S již zmíněnou výběrovostí koresponduje kompoziční řešení publikace. Části práce jsou určovány jednotlivými roky a dále text zpřehledňují samostatné odstavce jako drobné zprávy o konkrétních událostech, osobnostech, zajímavostech. Text je prokládán ilustracemi, které se snaží o zpestření povahou blízkou kreslenému humoru. Ilustrátor Lukáš Fibrich si dané téma částečně vyzkoušel, když se v roce 2016 podílel na komiksovém vyprávění *Obrázků z moderních československých dějin (1945–1989)*. V titulu *Po stopách stoleté dámy* sice nejde o komiks, ale o ilustrace s drobnými komentáři, poetika obou výtvarných řešení je si přece blízká. Fibrich volí dvě hlavní cesty: 1. chce podat a podtrhnout určité dokumentární příznaky sdělovaných poznatků, užívat dobové motivy, 2. chce podpořit pozitivní záměr celku vtipem a karikaturními prvky. Oba postupy spojuje specifická práce s barvou, která je volena příznakově tak, aby podtrhla symbolický význam (např. rudá jako symbol totality).

Zdá se, že jde o promyšlenou organizaci textové a výtvarné složky, nicméně přeci jen vztah zásadních a méně podstatných, tragických a naopak vtipných momentů může místy vést k chybné interpretaci, či nechtěné bagatelizaci. Zkrátka proud tak různorodé směsice informací vede k roztříštěnosti vnímání, v níž se může právě to podstatné ztratit, nebo nemusí být interpretováno čtenářem s takovým významem, jenž by se očekával. Křiklavým příkladem je rok 1969 a obrázek pohřbu Jana Palacha, kterému těsně předchází vtip. Jistě můžeme hodnotit danou skutečnost jako nechtěnou, nezáměrnou, poukazuje však na to, jak důležité je promýšlet i samu kompozici předávaných poznatků, protože i ona se významně podílí na jejich čtenářském přijetí. Je o to podstatnější, že práce usiluje oslovit takové příjemce, pro něž je tematika skutečné novum, a že právě daný titul má potenciál přispět k jejich hlubšímu povědomí o ní.

Publikace ve svém závěru uvádí prameny i literaturu, čímž jednak podporuje dojem erudovaného zpracování, jednak nepřímo vybízí čtenáře k rozvoji daných poznatků. Stejně jako v předchozí své knize Pecharová obohacuje naučné pasáže aktivizačními prvky (hrami, rébusy), které se snaží podnítit zájem o téma.

Zaměřit se na každý rok stoleté historie státu chce také práce kolektivu stmeleného osobností autorky a výtvarnice Renáty Fučíkové. Jejich reprezentativní publikace *Dobrých 100. Nejlepší okamžiky sta let republiky* (2018) již svým názvem naznačuje její pojetí. Sama Fučíková si uvědomuje, jak rozmanitá očekávání může téma vzbuzovat, proto svůj záměr v úvodu přibližuje: *„Vyšla jsem z předpokladu, že obyvatelé naší republiky prožívali svoje drobné příběhy navzdory všemu zlu, které dovedlo tolik ubližovat a ničit. Chtěla jsem ukázat, že přes všechnu nepřízeň různých neblahých okolností se v naší zemi zrodilo mnoho nádherných kulturních počinů, významných vědeckých objevů nebo výrazných sportovních výkonů. (..) Naše společné dílo tedy předkládá současným dětem takové příběhy z naší historie, na které můžeme být opravdu hrdí, aniž bychom zároveň pociťovali úzkost nebo dokonce bolest. Čtenáři mohou listovat knihou, hrát karty, vyprávět si, a tak se samostatně seznámit s našimi novodobými dějinami.“* (Fučíková, 2018)

Renátu Fučíkovou znají čtenáři jako oceňovanou výtvarnici a autorku obrazových alb, jimiž zprostředkovává nejčastěji historickou či biografickou látku. Její novější role pedagoga plzeňské Fakulty designu a umění Ladislava Sutnara jí umožnila vytvořit zajímavou práci, do níž programově zapojila své studenty, budoucí výtvarníky a ilustrátory. Jako by si samo téma, tak široké, pestré, vnitřně členité a bohaté na zajímavosti z různých oblastí života, říkalo o stejně rozmanité uchopení.

Zatímco práce Pecharové klade důraz na složku textovou, zde se prostoru dostává mnohem velkoryseji obrazu. Vzniká obsáhlá velkoformátová obrazová publikace, která bazíruje na kvalitě a specifičnosti vizuálního sdělení, úspornost textové složky je odkazována spíše do role impulzů k úvahám, dialogům, diskusím, k dalšímu pátrání po poznatcích.

Rovněž u tohoto titulu se do popředí dostává otázka výběru poznatků. Vlastně je v daném případě výraznější, neboť je pro každý rok zvolena pouze jediná událost. Publikace chce dostát své koncepci pestrého výběru, proto musí svou pozornost střídavě zaměřit na běžný život v republice a na mimořádné události v nejrůznějších oblastech lidské činnosti. Tak jako mohou být určitá etapa nebo jen jediný rok nabity pozoruhodnými akcemi, tak se naopak jiná údobí mohou jevit jako méně zajímavá. Co je skutečně reprezentativní a co méně? Jak vhodně prostřídat různé tematické celky? I v případě knihy *Dobrých 100* může leckterá volba vyvolat diskusi o přínosu (např. 1934 Projekty na překlenutí Nuselského údolí, které jsou však v daném roce ještě neúspěšné).

Jak už bylo zmíněno, textová rovina je v případě jednotlivých roků velmi úsporná. Autoři však stmelují jejich dění expozičními přehledy, které se váží k desetiletím. Jednak podávají tyto pasáže přehled podstatných historických, politických a společenských momentů, jednak má

drobnou beletrizační vsuvkou čtenář příležitost poznat atmosféru daného období. Takové řešení posiluje dojem přehlednosti a přeci jen také jisté zodpovědnosti ke čtenáři, jemuž zásadní znalosti mohou chybět. V neposlední řadě tyto expozice akcentují v nejširším slova smyslu souvislosti, díky kterým je posílen význam, smysl událostí jednotlivých let. Čtenář si lépe uvědomí kontext, ve kterém se odehrává dílčí úspěch, realizace uměleckého díla či proměna životního stylu.

Výtvarná a grafická stránka jednotlivých dvoustran je vzhledem k množství autorů velmi pestrá. Bylo třeba se vypořádat s nároky, které na ně klade dílo encyklopedické, dílo s poznávacím záměrem. Z konečných realizací je zřejmé, že přitom autoři nechtěli dostát jen potřebě dokumentárnosti, názornosti, faktografické přesnosti, popisnosti, ale také potřebě osobitého, subjektivního, uměleckého přístupu k tématu. Musela být tedy zachována určitá míra informativnosti výtvarného sdělení, která by nebyla zastíněna uměleckými prostředky do té míry, že by tyto na sebe strhly pozornost diváka. Přes rozdílnost přístupů a výtvarných technik většina výtvarníků zvolila podobnou kompozici. V ní kombinuje dominantní celostránkovou kresbu, malbu, výtvarný projev s fragmentárněji a zároveň dokumentárněji pojatým kresebným doprovodem. Celoplošný obraz tedy dává více prostoru osobitému uměleckému uchopení s potenciálem emotivního účinku, kdežto poznávací účinek daleko častěji vyplývá z druhé strany s fragmenty či detaily.

Volba velkého autorského kolektivu se ukazuje být šťastná z několika důvodů. Již byl zmíněn reprezentativní charakter celku práce. Diference výtvarných projevů je vhodná i z hlediska diference témat, některá vyniknou, jsou-li realizována postupy blízkými malbě, jiná postupy blížícími se spíše knižní ilustraci, třeba s dokumentárními prvky, či s prvky komiksu. Tím, jak se od sebe autorská pojetí někdy až diametrálně odlišují, vzniká při čtení (souvislém i výběrovém) potřebný dojem novosti, pestrosti, která může přispívat k lepšímu fixování poznatku spjatého s daným rokem. Ačkoli práce není učebnicí s primárně vzdělávacím záměrem, je tento efekt propojen s aktivizačním záměrem autorů. V práci najdeme přiloženou metodickou brožuru s náměty metodičky Niny Rutové, jak využít knihu (ale i karty) doma i ve škole, pro děti i pro dospělé. Ke knize lze pod stejným názvem koupit samostatně vědomostní hru s kartami, která z pojetí práce těží a hravou formou skutečně chce upevnit povědomí o sto letech našeho státu. Publikace a ještě výrazněji hra usilují o mezigenerační dialog, snaží se svou koncepcí vyzvat k podnětné komunikaci starších s mladými. Právě ona by měla být příležitostí k oživování minulosti s nepopiratelnou hodnotou autenticity.

Koncepce *Dobrých 100* koresponduje s novějším trendem pečlivě připravovaných, obrazově velkorysých prací, které poznatek a zejména emocionální účinek zprostředkovávají primárně vizuálně. Textová rovina svým rozsahem i pojetím zůstává častěji ve stínu uměleckých snažení výtvarníků a grafiků. Nabývá spíše charakteru klipovitosti, úspornosti a věcnosti, která může sklouznout k přílišné obecnosti. Uvedený trend dobře vypadajících obrazově reprezentativních prací s krásnou grafickou a typografickou úpravou, které mívají takříkajíc něco navíc, které aktivizují čtenáře např. nabídkou herních aktivit, vyvolává současně několik otázek. Lze poměrně malé množství verbálně sdělovaných poznatků považovat za dostačující, případně čemu slouží? Počítá se apriori se zvídavostí a s dalším dohledáváním? Jako by spíše takové pojetí vycházelo z přesvědčení, že je dnešní čtenář málo trpělivý, že by více informací nestrávil. Může snadno vzniknout dojem, že se mu takové publikace zkrátka trochu podbízejí tím, jak jsou na první pohled dobře stravitelné. Současně je vizuální sdělení vstřícnější k nečtenářům. Na druhou stranu některé práce nedostatek poznatků vyjádřených literárními prostředky skutečně vyvažují množstvím poznatků vyjádřených vizuálně. Dokáže se ovšem čtenář v takovémto sdělení dobře orientovat a vytěžit z něj to, co mu nabízí?

Tak zásadní proměna koncepce knižních publikací s poznávacím záměrem, ale nejen s ním, protože se týká i dalších žánrových oblastí, budí rovněž obecnější otázku pro budoucí

čas, otázku na téma obrazové album a klasická kniha. Jaký bude další trend knižní produkce? Budou dominovat práce vynikajících výtvarníků? Budeme „číst“ obrazy, které nám v určité míře utkví, budou nás fascinovat svým pojetím, emocionálním účinkem? Co z titulů s naukovou složkou budeme skutečně vědět? Jde stále ještě o knížky primárně informující, vedoucí k touze po vědění a k uspokojování této touhy? Do jakých pozic bude odkazována literatura a účinek slova vůbec? Jak dominující obraz ovlivní mladého čtenáře v jeho kompetenci jazykové a komunikační?

Pozornost, jaká se u tématu stého výročí republiky mohla předpokládat, podnítila tvůrce i k jiným přístupům. Do třetice je potřeba uvést titul Venduly Borůvkové *1918 aneb Jak jsem dal gól přes celé Československo* (2018), který je na rozdíl od práce Renáty Fučíkové především literární výpovědí. I on se však snažil o invenční uchopení jak tématu, tak postupů žánru (či žánrů), jež může reprezentovat.

Knihu lze zařadit k historické próze pro mládež, současně se opírá o postupy a prvky uměleckonaučné literatury, když příběh doprovází vysvětlivkami, glosami, naučnými ilustracemi (výtvarníka Vojtěcha Šedy) a fotografiemi. Skutečnost, že se publikace dočkala prestižního ocenění Magnesia Litera, by mohla svědčit o implicitní společenské poptávce po literární výpovědi revidující národní minulost a v „přijatelné“ formě nabízející nové generaci téma, o němž by měla vědět. Borůvková, jako žena mnoha profesí spjatých s médii, literaturou a divadlem, si tento fakt pravděpodobně uvědomuje. Zaměřuje se na zmíněný rok 1918 a nejbližší následující období, na rodící se státní útvar a obtíže, s nimiž se musel potýkat. Její interpretace se nekoncentruje pouze na pozitivní změny, ale jako by si dala za cíl spíše vyzvednout méně známé, méně často připomínané, problematické, či přímo stinné stránky dějinných událostí.

Kompozice knihy zdůrazňuje místo a čas děje. Do čtyř míst, čtyř částí knihy jsou rozděleny kapitoly uvozené kronikářským označením času. Důraz na chronologické řazení se dotýká nejen hlavní dějové linky, ale také textových polí či hesel, která ji doprovázejí a vysvětlují, co je pro srozumitelnost příběhu i porozumění historickému kontextu potřeba. Kapitoly vyprávěné mladým hrdinou autorka účelově prokládá kapitolami s jinými vypravěči a jinou perspektivou. Oba prostředky podporují dojem, že snahou autorky byl spíše než strhující klukovský příběh jakýsi román-dokument, který má plnit hlavně poznávací funkci.

I když Borůvková volí takové umělecké prostředky, které by měly zaujmout mladé čtenáře (dětský hrdina, aktivní sportovec, dětský vypravěč a pokus o jeho věrohodný slovník, opakovaný motiv soutěžení, sportování, ale i motiv vztahu otce-učitele a syna), přesto se zdá být příběh, volba a pojetí postav spíše záminkou, zprostředkovatelem určité interpretace dějin, specifického pohledu na historickou etapu. Málo přesvědčivě rozvíjí postavy psychologicky, méně se věnuje jejich vzájemným vztahům. Jejich životy někdy až násilně vtahuje do víru velkých dějin a současně si přitom počíná jako filmový střihač (klipovitě čtenáře soustřeďuje k určité scéně a vzápětí posouvá pozornost někam jinam, kde opět hrdina zažívá cosi dramatického).

S jistou mírou nadsázky lze jejího klukovského hrdinu Jendu Vosiku přirovnat k Járovi Cimrmanovi: oba jsou shodou náhod u všeho podstatného. Zatímco je cimrmanovská konstrukce budována s komickou nadsázkou, Borůvková míní svou dějovou konstruovanost vážně. Příběh má tedy menší přesvědčivost, a přestože hrdina zažívá i velmi dobrodružné situace, neumí z nich autorka svým způsobem vyprávění vytěžit věrohodný dramatický účinek, protože postavu záhy přesouvá na jiné místo. I když tu tedy mluvíme o jiném žánru i jiném pojetí než v případě knihy Renáty Fučíkové a kolektivu, i zde se prosazuje určitá klipovitost sdělení, tendence k uvolnění koherentní, myšlenkově jednotné výpovědi.

Se snahou autorky postihnout velké množství problematických situací rodící se republiky vzniká problém nejen s hlavní postavou, ale i s dalšími aktéry, jejichž osudy často jen drobně naznačí a dále se jim nevěnuje. Příběh se tak stává čtenářsky poměrně náročný, působí dojmem určité tříště (situací, dramatických momentů, setkání s rozmanitými osudy lidí). Vyvstává otázka, zda se najde čtenář, který by byl stylizovaným chlapeckým příběhem uspokojen. Potenciál napínavosti a dobrodružnosti nebyl využit, protože jej potlačila silnější touha nabídnout poznání. Ačkoliv je její snaha ukázat Masarykovu dobu v nové, idealizace zbavené perspektivě jistě chvályhodná, utrpěla přesvědčivost literární výpovědi. Autentičnost, a tedy potenciální účinek na čtenáře jistě nelze opřít pouze o dobře zmapované prostředí a události.

Vrátíme-li se zpět k faktu ocenění knihy, je z něj snad až příliš zjevná představa dospělých o tom, jak by měla vypadat dětská kniha, představa, která se od skutečné čtenářské recepce může diametrálně odlišovat.

Tak významná událost, jakou beze sporu sté výročí Československa pro naši společnost bylo, s sebou nepřinesla jen zvýšený mediální zájem, pozoruhodné umělecké reprezentace, ale také řadu počinů, které se zaměřily spíše na její komerční potenciál. Tak také ne všechny knižní tituly, které v souvislosti s výročím vznikly, lze označit za kvalitní a zodpovědně připravené.

TGM. Komiksový příběh (2018) autorů Amálie Kovářové a Petra Šrédla vyznívá v ne příliš povedený pokus o biografický komiks. Staví na povrchním efektu, naturalismu a emocionální přepjatosti, typické pro brakové publikace. Staré téma aktualizuje málo promyšlenými prvky moderního komiksového sdělení, které patrně nechtěně, přesto vyznívají až karikaturně (např. srdíčko v oku T. G. Masaryka, který se právě zamiloval). Bezradnost, kterou budí možnosti komiksové formy při ztvárnění tématu, se snaží autoři potlačit užitím koherentních textových pasáží, které navzdory nadpisu „komiksový příběh“ obsahují vše podstatné. Výběr fakt, ani jejich interpretace ovšem nesvědčí o erudici potřebné pro přesvědčivé a promyšlené vyznění výpovědi. Jinak řečeno potenciální čtenář je získáván lákavostí formy, ta však nebyla účelně a s ohledem k tématu využita adekvátně, aby dostála záměru, s nímž vznikala.

Nejen dětský, ale i dospělý čtenář, který si chtěl ve významném roce 2018 uplynulé období připomenout, poznat je, pochopit, měl vskutku velmi pestrou nabídku knižních zprostředkování. Většina prací vznikala s naučnou intencí poskytnout poznatky zásadní a zajímavé, poukázat na podstatné i marginální. Připomínkou čtyř z nich jsme si mohli všimnout originálních pokusů téma uchopit literárně, výtvarně, graficky tak, aby vznikla na první pohled atraktivní publikace, která s více či méně zjevným komerčním záměrem čtenáře zaujme ještě dříve, než ji bude moci pečlivěji prozkoumat. Ukázalo se, jak jedno téma možno zachytit různými prostředky, jak si z něj lze vybrat právě tu tematickou podoblast, která se jeví tvůrcům přitažlivá, a podat ji nejčastěji v takovém světle, které zdůrazňuje to pozitivní.

Závěrem se nabízí ještě jedna podstatná poznámka, která se týká v podstatě všech uváděných prací. Připomíná se tu výročí republiky, kterou jsme většinu sta let sdíleli se Slováky. O jejich životě v republice zmíněné práce nepodávají téměř žádné informace. Kniha Pecharové je slučuje v pojmu Čechoslováci, když uvažuje o dění, které se týká celku republiky. Zajímavosti a úspěchy už vyzdvihuje jen u Čechů (explicite taková formulace zazní i v úvodní gratulaci republice). Rovněž práce Fučíkové a kolektivu eliminuje Slovensko jen na pasáže v úvodech k desetiletím a k událostem týkajících se státu. Hrdina knihy Venduly Borůvkové se sice pohybuje po celém území Československa, včetně Podkarpatské Rusi, představa o Slovensku však zůstává kusá, je spjata jen s dílčími okamžiky, které jako střípek zapadají do mozaiky obtíží, provázejících rodící se státní útvar. Při vědomí toho, komu mají práce především přijít do rukou, může vzniknout nepříjemný dojem, že cosi podstatného z tvůrčího snažení zůstalo neprávem ve stínu.

Literatura:

BORŮVKOVÁ, V. *1918 aneb Jak jsem dal gól přes celé Československo.* Brno: Host, 2018.

FUČÍKOVÁ, R. a kol. *Dobrých 100. Nejlepší okamžiky sta let republiky.* Praha: Euromedia Group, 2018.

KOVÁŘOVÁ, A., ŠRÉDL, P. *TGM. Komiksový příběh.* Brno: CPress, 2018.

PECHAROVÁ, L. *Po stopách stoleté dámy.* Praha: Portál, 2018.

REISSNER, M. Česká uměleckonaučná literatura. *Ladění*, 2006, roč. 11, 1, s. 2–8.

TOMAN, J. Myšlení o uměleckonaučné literatuře. *Ladění*, 2003, roč. 8, 3, s. 2–8.

Kontakt:

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Kabinet literatury pro děti a mládež, jazykové a literární komunikace
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: olga.kubeczkova@osu.cz

TEXTY OTY PAVLA A BOHUMILA HRABALA VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Helena HASILOVÁ

Ve svém příspěvku bych chtěla seznámit čtenáře se svou zkušeností, kterou jsem učinila při výuce češtiny jako cizího jazyka během práce se dvěma literárními texty.

Zvolila jsem texty z knih Bohumila Hrabala *Postřižiny* (Hrabal, 1992) a Oty Pavla *Králíci s moudrýma očima* (Pavel, 1980). Poznámky k osobě autora a úkoly pro výuku jsou převzaty z učebnice češtiny jako cizího jazyka určené pro intenzivní jazykové kurzy Letní školy slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (Hasilová, H., Hasil, J., 2007, s. 71).

Pro studenta učícího se česky je mnohdy již z podstaty jeho studijního zaměření velmi důležité, aby se co nejdříve začetl do originálního českého literárního textu, neboť jej toto uvede do krásy jazyka a motivuje k dalšímu studiu.

Problematické je, že se tak děje v poslední době na základě nevhodných adaptací (převyprávění) literárních textů, a to je pro literární výchovu nejen nevhodné, ale i škodlivé. Nemluvě o tom, že mnozí autoři převyprávění považují za vhodné, ba dokonce i vtipné publikovat s gramatickými a lexikálními cvičeními, vytvořenými na základě literárních textů, což vede mnohdy k rozmělnění základního záměru literární výchovy, totiž literaturu si v pravém smyslu slova užít a snažit se ji pochopit.

Samozřejmě je velmi vhodné co nejdříve do výuky literární texty začlenit. Otázkou zůstává, od které jazykové úrovně a dále podle kterých kritérií texty pro výuku vybírat. Je předčasné pracovat na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky s neadaptovanými literárními texty? Samozřejmě že ano, ale pokud s nimi chceme pracovat, je nutné vybírat lexikálně nepřetížené texty, které mají studentům co říci, a pokud učitel takový text nenajde, je lépe užít ve výuce texty, které jsou v konkrétní chvíli užitečnější – tj. texty v reálu užívané, pro studenta potřebné a směřující, ovšem přirozenou cestou, také k práci s uměleckou literaturou. Studenti jsou totiž takto kromě každodenní komunikace připravováni např. na porozumění jazykových hříček a bez nich nelze mnohé narážky, fráze, nářeční varianty slov vůbec pochopit.

V rámci své výuky češtiny jako cizího jazyka jsem provedla sondu do možnosti začlenění literárních textů do hodin komunikační výchovy, přičemž jsem si kladla za cíl užít takový výběr textů a takové postupy, aby mohlo být užito originálních literárních textů (tedy ne adaptovaných nebo převyprávěných) i v kurzech určených studentům s nižší jazykovou úrovní. Další podmínkou pro výběr právě těchto textů byl požadavek, aby bylo možno s frekventanty kurzu o nich smysluplně hovořit. Pro autory učebnice pro LŠSS bylo velmi důležité, aby otázky byly otevřené a inspirativní z hlediska nácviku vyjadřovacích schopností (nepřistupují např. k dnes již zprofanovaným úkolům ANO – NE, které produktivní schopnosti nerozvíjejí) a které se drží tematicky uměleckého textu jako takového. Zkrátka, aby se jednalo o rozvíjení komunikačních dovedností ruku v ruce s literární výchovou a aby se studenti dověděli nové informace o autorech a českých reáliích.

Konkrétně byla ve výuce prověřována možnost práce s texty Oty Pavla z povídky *Králíci s moudrýma očima* a z novely *Postřižiny* Bohumila Hrabala.

Ota Pavel – Králíci s moudrýma očima[28]

„Tatínek vyprávěl o všem možném. Nejsmutnější bylo, jak za války vezl našeho psa Tamíka a kočku paní Löwyové autobusem do Prahy k odevzdání, protože židi je nesměli mít. Kočka se mu v autobuse strachy podělala a on musel vystoupit, nechat ujet autobus a umýt ji ve sněhu. Nosil je celé dopoledne po Praze a vyndával je z bedýnky a ukazoval jim Hrad a místo na Staroměstském náměstí, kde bylo popraveno sedmadvacet českých pánů. Dal také Tamíkovi a té kočce svou svačinu a měl potom hlad.“

„Ota Pavel byl žurnalista. Žil v letech 1930–1973. Jeho tatínek byl Žid. Psal i knížky o československých sportovcích. Jako novinář se zúčastnil také olympiády v Innsbrucku, kde se u něho projevila duševní choroba. Když pozoroval sportovce, zdálo se mu, že vidí čerty. Až jako nemocný začal psát povídky, v nichž vzpomínal na své rodiče a dva bratry, na své dětství prožité v Československé republice, za války v protektorátu Čechy a Morava.“

Jak je evidentní, informace o Otovi Pavlovi jsou velmi zjednodušené, což ale odpovídá našim požadavkům: student se dozví zajímavé údaje, které jej inspirují k diskusi, neboť ve spojení s uvedeným emočně silným literárním textem i slabí studenti zformulují dotazy. Zde se nejedná o text literární a autoři si proto mohli toto zjednodušení dovolit.

Studenti měli za úkol zformulovat odpovědi na otázky a úkoly typu: Co víte o životě autora? Jak se jmenuje ukázka a ze které je knihy? Ve které době a kde se děj odehrává? Jaký je obsah ukázky? Vyhledejte tragické a humorné momenty. Jak na vás úryvek zapůsobil?

Studenti jsou většinou zaskočeni tragikou příběhu a zamýšlejí se nad tím, zda i v jejich národní literatuře se vyskytuje nějaká tak jímavě tragikomická povídka. Zajímá je i poprava sedmadvaceti českých pánů, a tak dospívají za pomoci učitele nebo internetu k zájmu o protektorát i třicetiletou válku. Jedná se o velmi dobrý počin pro zájem o českou historii i o národnostní poměry v Praze a v celé České republice.

Lexikální jednotky lze poměrně snadno vysvětlit v češtině bez užití zprostředkujícího jazyka, např. kočka se podělala – ušpinila se, protože nemohla na záchod, popravit – zabít, useknout za trest hlavu (lze si pomoci i pantomimou nebo nákresem), moudrý – je nutno upozornit na to, že slovo neznamená modrý, jak se často studenti domnívají. Ve chvíli, kdy studenti obsah úryvku pochopí, je dobré přistoupit k nácviku hlasitého čtení. Tím se zdokonaluje výslovnost včetně intonace. Nemá-li učitel nahrávku textu, přečte text zřetelně a se správnou intonací sám a nechá studenty přečíst postupně vždy celý úryvek. Je dobré, když si učitel dělá během čtení studentů o nedostatcích poznámky a okomentuje všechny projevy až naráz na závěr, aby nebyla rušena tvůrčí atmosféra. Jako partnerskou práci lze užít v tomto okamžiku diskusi o tom, jací jsou ve skupině recitátoři a na co se musí dát při ústním projevu pozor. Úkol zněl: Zamyslete se nad tím, zda by mohla naše skupina vystoupit s přednesem tohoto úryvku na literárním večeru o Otu Pavlovi. V případě kladné odpovědi vymyslete, zda bychom si text rozdělili a četli společně, nebo jen jeden z nás. Své rozhodnutí odůvodněte.

Studenti se většinou táží, proč tatínek ukazoval zvířatům právě uvedené pražské památky a učitel by neměl opomenout zdůraznit, že se jedná o místa, která navštěvují všichni žáci ze škol v naší republice, protože jejich znalost patří k základnímu školnímu vzdělání. Tím můžeme vést diskusi i tím směrem, zda jela zvířata také na výlet nebo proč právě takto Ota Pavel kočku se psem personifikuje.

[28] Název, texty i informace o autorovi jsou převzaty z již uvedené učebnice Brána jazyka českého Heleny a Jiřího Hasilových.

Bohumil Hrabal – Postřižiny

„Strýc mávl rukou s despektem a vzal Francina za rameno a natočil si ho a velkým hlasem mu s nadšením líčil:

Tak stréc Metud na Jezerech začal být takové divné, a tak četl v novinách: Nudíte se? Kupte si medvídka mývala. A že stréc Metud neměl děti, tak si napsal na ten inzerát a za týden přišel ten medvídek mýval v bedýnce. No to bylo něco! Jako dítě, s každým se kamarádil, ale akorát že co viděl, tak všecke uméval, a tak strécovi Metudovi umyl budíka a troje hodinky tak, že je už nikdo nedá dohromady. Pak umyl jednó všecko koření. A pak zase, když stréc Metud rozmontoval bicykl, tak medvídek mýval mu to chodil umévat do potoka a sousedi chodili a říkali: Strýcu Metku, nepotřebujete takové krám? Našli jsme to v potoce!, a jak už přinesli několik sóčástí, tak Metud se jde podívat, a medvídek mýval mu roznosil skoro celé bicykl. Ty buchty jsó ale dobrý. A ten medvídek chodil na záchod jedině na almaru, tak celý stavení smrdělo tím záchodem, nakonec všecko museli před medvídkem zamykat, a dokonce museli si i šeptat. Ty buchty jsó dobrý, škoda že jsem tak maróda. Ale medvídek dával pozor, kam si dávají klíč, a odemkl si, co před ním kde schovali. Ale nejhorší, že ten medvídek večer dával bacha, a jak stréc Metud dal tetičce hubičku, tak medvídek se sápal a chtěl taky, a tak stréc Metud musel chodit s tetičkó Rozáró na rande do lesa, jako zasvobodna, a ještě pořád se otáčeli, jestli medvídek nestojí za nima. A tak se tak nudil o tom svatým Duchu, že rozházel ty veliký kachlový kamna v pokoji a doprasil tak nábytek a peřiny a prádlo v kostnu, že stréc Metud sedl a napsal do Moravský orlice inzerát: Nudíte se? Kupte si mývala! A od tý doby je vyléčené z trudomyslnosti. – Strýc Pepin hovořil a jedl jednu buchtu za druhou, teď hmatal do pekáče, celý pekáč ohmatal, a když nic nenahmatal, mávl rukou a řekl: ‚Jsu nějaké maróda‘.“ (Hrabal, 1992, s. 37)

Hrabal pracuje s koláží tak, jak o ní píše Milan Jankovič (Jankovič, 1994, s. 99). Jankovič zde zmiňuje nepostižitelnou svobodu řeči a pábení strýce Pepina, které je založeno na uvolnění spontaneity a fantazie. Tímto směrem se také ubírá diskuse o textu.

Studenti měli za úkol text přečíst a najít výrazy a slova: A. zcela neznámá, B. slova zčásti neznámá a C. pasáže, které jim připomínají mluvený jazyk – to znamená ty, které slyší na ulici, na koleji nebo na chodbě univerzity mezi kolegy, ale ne běžně ve výuce a při studiu.

Ad A) Mezi slovy neznámými se objevovaly výrazy např.:

mávl, s nadšením líčil, na Jezerech, nudíte se, v bedýnce, koření, smrdělo, zamykat, šeptat, sápal, o tom svatým Duchu, kachlový kamna, Moravská orlice, trudomyslnost. Tyto výrazy lze dobře vysvětlit v češtině bez zprostředkujícího jazyka, nonverbálními gesty, jednoduchým nákresem na tabuli nebo pohledem na mapu či do křesťanského kalendáře. Mnohé lze také vizualizovat úryvky z filmu Postřižiny.[29]

Ad B) Studenti s chutí hledají slova, která chápou jen z části a v tomto okamžiku je čas na úvahy, kde podobná slova slyšeli, případně z kterých jim známých jazyků výrazy mohou pocházet. Vedle internacionalismů kostn, na almaru a maróda je užitečné upozornit na vliv dialektů na tvary uméval, stréc, jednó, s tetičkó Rozáró, stréc začal být takové divné. Zde si může učitel dovolit krátký exkurz do přehledu dialektů v Čechách, na Moravě a ve Slezsku. A již na uvedených příkladech z textu lze vypozorovat některé hláskové změny oproti spisovné češtině, kterou se studenti ve svém studiu zabývají (tj. substituce é za ý, ó za ou). Bylo by chvályhodné ozřejmit studentům, že nářečí, kterým Metud mluví, je nářečí středomoravské, protože se jedná o velmi důležitou informaci s dávkou dobrých a dobře zapamatovatelných příkladů.

[29] Postřižiny, film z roku 1980, režisér Jiří Menzel.

Schopnost pracovat s neznámou slovní zásobou na základě znalostí získaných dříve ve výuce lze cvičit na slovech doprasil (příbuzné slovo se slovem prase), stavení (slovo do této chvíle vázané výhradně na vzor neuter), medvídek (zdrobnělina), dal tetičce hubičku (slovo hubička je užitečné nejen v tomto kontextu, ale také z hlediska frazému prodat někomu něco za hubičku či dát někomu maturitu za hubičku ve významu zadarmo).

Ad C) Mluvený jazyk evokuje např.:

umyl budíka a troje hodinky tak, že je už nikdo nedá dohromady;

a pak zase, když stréc Metud rozmontoval bicykl, tak medvídek mýval mu to chodil umévat do potoka a sousedi chodili a říkali: Strýcu Metku, nepotřebujete takové krám? Našli jsme to v potoce!, a jak už přinesli několik sóčástí, tak Metud se jde podívat, a medvídek mýval mu roznosil skoro celé bicykl. Ty buchty jsó ale dobrý;

dával bacha;

chodit na rande.

Studenty obvykle zaujme vliv reprodukce mluveného jazyka na syntax a interpunkci zápisu.

Až po objasnění těchto bodů lze přistoupit k analýze literárního textu. Tedy nechat studenty diskutovat o tom, z jakého důvodu autor k těmto jazykovým prostředkům sahá, a co v nás a také v budoucích generacích čtenářů text evokoval a bude evokovat.

Literatura:

HRABAL, B. *Postřižiny*. Praha: Československý spisovatel, 1992.

PAVEL, O. Králíci s moudrýma očima. In *Veliký vodní tulák.* Praha: Československý spisovatel, 1980.

HASILOVÁ, H., HASIL, J. *Brána jazyka českého otevřená. Učebnice II.* Praha: Karolinum, 2007.

JANKOVIČ, M. Na hranici života a umění (K poetice Jaroslava Haška a Bohumila Hrabala). In *Přednášky z XXXVI. běhu LŠSS.* Praha: Univerzita Karlova, 1994.

Kontakt:

PhDr. Helena Hasilová, Ph.D.
Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Jazykové centrum
nám. Jana Palacha 2
116 38 Praha 1
e-mail: helena.hasilova@ff.cuni.cz

VÝCHOVA HLASU MLUVNÍHO PROSTŘEDNICTVÍM HLASU ZPĚVNÍHO

Markéta MYŠKOVÁ

Ve školní praxi se často setkáváme s žáky a studenty s hlasovými a řečovými nedostatky, proto jsem si tuto problematiku zvolila jako téma své diplomové práce „Výchova hlasu mluvního prostřednictvím hlasu zpěvního“. Jejím hlavním cílem bylo upozornit na důležitost hlasové výchovy ve školách, která je ve výuce zanedbávána. Mnozí učitelé nejsou v této oblasti dostatečně vyškoleni, popř. rezignují z různých příčin na skutečnost, že v hodinách českého jazyka nebo hudební výchovy mohou rozvíjet hlasové a řečové kvality žáků.

Ve školním roce 2018/2019 jsme provedli dotazníkové šetření s cílem zjistit stav mluvního hlasu u studentů 1. a 2. ročníku jednoho šestiletého gymnázia v Moravskoslezském kraji, s nimiž máme možnost dlouhodobě spolupracovat.

Výsledky šetření, jež bylo vytvořeno na základě mezinárodně používaného dotazníku „Voice Handicap Index“, v českém překladu uváděného jako „Index hlasového přetížení“, měly ukázat, jakým směrem by se výchova mluvního hlasu měla u testovaných žáků ubírat.

Dotazník zahrnoval třicet otázek ke zjištění individuálního stavu hlasového ústrojí. Otázky byly rozděleny do tří oddílů. Prvních deset otázek hodnotilo tzv. fyzické hodnoty hlasu, další oddíl se věnoval funkčním parametrům kvality hlasu a poslední oddíl obsahoval otázky zjišťující emoční vliv kvality hlasu na kvalitu života. Protože originální dotazník je koncipován pro dospělé, bylo nutno některé otázky pro studenty gymnázia vhodně upravit.

Zcela anonymního šetření se zúčastnilo celkem 167 studentů ve věku od 13 do 15 let, přičemž 83 studentů bylo z 1. ročníku a 84 studentů z 2. ročníku. Pouze pro potřeby následné komparace prvního a druhého ročníku studenti uvedli, který ročník navštěvují.

Celkové výsledky dotazníkového šetření byly graficky i tabulkově zaznamenávány pro každou otázku zvlášť. Zejména jsme sledovali výběr nejčastější odpovědi pro každou otázku samostatně a také markantní odchylky mezi ročníky. Na základě vyhodnocení výsledků bylo pak pro každou oblast otázek dotazníku navrženo nejvhodnější možné řešení aplikovatelné ve školním prostředí.

Z odpovědí na první oblast – fyzické hodnoty hlasu jsme mohli vyčíst, že by bylo na místě v rámci výuky pracovat s dechovou oporou, naučit studenty vnímat svůj vlastní hlasový projev a hlasové zabarvení a pokusit se nalézt u studentů jejich přirozenou hlasovou polohu, pokud nemají správně posazený hlas. Ve druhém okruhu byly odpovědi studentů výrazně rozmanitější, z výsledků vyplynulo, že by bylo vhodné začít pracovat především s dechovou oporou a provádět artikulační cvičení. Třetí okruh otázek se věnoval emočnímu vlivu kvality hlasu na kvalitu života a vyhodnocení výsledků tohoto okruhu otázek poukázalo na potíže se srozumitelností mluvy. Zároveň je nutno konstatovat, že druhý ročník vykazoval v některých případech horší výsledky než ročník první.

Nácvik mluvní techniky může probíhat několika metodami. Vzhledem k tomu, že jsme chtěli prvky mluvní techniky včlenit do běžné výukové jednotky jazyka českého nebo hudební výchovy, byl na základě výsledků dotazníkového šetření vytvořen soubor dechových, artikulačních a hlasových ústrojí tak, aby aktivity netrvaly déle než pět minut, ale zároveň aby plnily funkci aktivátoru dechového, artikulačního a hlasového ústrojí. Jednalo se o cvičení, která lze volně kombinovat a která jsou ověřena pedagogickou praxí.

Je potřeba upozornit na fakt, že vedle technických dovedností má na tvorbu hlasu vliv také držení těla, proto je vhodné do nácviku mluvní techniky začlenit i tento typ cvičení. Po úpravě postoje můžeme začít jedním až dvěma cvičeními dechovými, ovšem vzhledem k povaze výuky většinou nelze aplikovat dechová cvičení vleže. Dbáme na to, aby vypouštění vzduchového sloupce bylo regulované, při pravidelném praktikování můžeme zařadit také dechová cvičení spojená se cvičeními artikulačními. Základním požadavkem, který má doprovázet provádění artikulačních cvičení, je jednoznačně srozumitelnost. Ve školním prostředí je vhodné začít se samohláskami. U artikulačních cvičení musíme dbát na doslovování koncovek a také na ortofonickou normu jednotlivých hlásek. Cílem hlasové techniky je jednoznačně osvojení základních dovedností, které vedou ke správnému tvoření tónu a zároveň ke správnému posazení hlasu za podmínky soustavné pozornosti věnované dechové technice. Základem dobře vedeného hlasového cvičení je uvolnění celého těla a pocit uvolněného hrdla.

V praxi jsme ověřili, že „Voice Handicap Index“ může být jedním z nástrojů pro kvalifikovanou diagnostiku mluvních nedostatků, a pokud na ni naváže soubor cílených dechových, hlasových a artikulačních cvičení, je tento komplex aktivit účinný při zdokonalování řečového projevu žáků.

Literatura:

BENNINGER, Michael S., MURRY, Thomas. *The singer's voice.* San Diego: Plural Pub, 2008. ISBN 15-975-6252-1.

COBLENZER, Horst, MUHAR, Franz. *Dech a hlas: návod k dobré mluvě.* Praha: Akademie múzických umění, 2001. ISBN 80-858-8382-1.

ČEŠKOVÁ, Olga. *Pěvecká výchova.* Čtvrté vydání. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2017. ISBN 978-80-7331-436-1.

FROSTOVÁ, Jana. *Základy hlasové výchovy pro učitele I.* Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1229-3.

FRYŠČÁK, Josef. Naučíme naše děti zpívat? *Talent: měsíčník pro učitele a příznivce základních uměleckých škol.* 2006, 8 (7), s. 8–10. ISSN 1212-3676.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931–79-6.

HÁLA, Bohuslav, SOVÁK, Miloš. *Hlas – řeč – sluch. Základní věci z anatomie, fysiologie a hygieny hlasového, mluvicího i sluchového ústrojí, z foniatrie, fonetiky, orthoepie, orthofonie atd.* Praha: Česká grafická unie v Praze, 1941. Věda všem. II. populární řada, sv. 19.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice.* Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

KARLÍK, Petr, NEKULA Marek, RUSÍNOVÁ Zdenka, GREPL, Miroslav. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vydání. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012. ISBN 978-80-7106-624-8.

KOŘÍNEK, Josef Miloslav. *Úvod do fonologie.* Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0230-8.

KOZELSKÁ, Inez. *Hlasová výchova v učitelské přípravě.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-359-5.

KRČMOVÁ, Marie. *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty.* Vyd. 3. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-636-9.

MYŠKOVÁ, Markéta. *Výchova hlasu mluvního prostřednictvím hlasu zpěvního*. Diplomová

práce. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2019. Vedoucí práce Pavlína Kuldanová.

POKORNÁ, Jaroslava, VRÁNOVÁ, Miluše. *Přehled české výslovnosti: logopedická a ortoepická cvičení pro dospělé.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-169-3.

SATALOFF, Robert Thayer. *Vocal health and pedagogy.* 2nd ed. San Diego, CA: Plural Pub, 2006. ISBN 978-159-7560-870.

ŠPAČKOVÁ, Alena. *Trénink techniky řeči: naučte se mluvit barevně.* Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5578-6.

TICHÁ, Alena. *Hlasová výchova v dětském sboru prostřednictvím her a motivací.* Praha, 2004. ISBN 80-7068-186-1.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let.* 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 80-262-0658-4.

VYDROVÁ, Jitka, CHROBOK, Viktor. *Hlasová terapie*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2017. ISBN 978-80-7311-169-4.

NOVÁK, Alexej. *Foniatrie a pedaudiologie. II., Poruchy hlasu u dětí a dospělých – základy anatomie a fyziologie hlasu, diagnostika, léčba, reedukace a rehabilitace poruch hlasu.* 2. přeprac. vyd. Praha: vlastním nákladem, 2000.

Kontakt:

PhDr. Mgr. Markéta Myšková, Ph.D.
doktorandka oboru Didaktika českého jazyka a literatury na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: D19558@student.osu.cz

INÉ (?) SVETY KONEČNE POHROMADE

Dávid DZIAK

(STANISLAVOVÁ, Z., 2019. *Svet v inom (?) svete. Antológia literárnych textov pre deti a mládež s tematikou znevýhodnenia* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-2254-8. Dostupné z: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Stanislavova3)

Problém inkluzívneho vzdelávania je významnou súčasťou reformnej agendy a inkluzívnej politiky nadnárodných inštitúcií (OSN, OECD, UNESCO, EU), a v tejto súvislosti sa aj Slovensko zaviazalo vytvoriť do roku 2020 inkluzívne podmienky v edukačnom procese. Text a ilustrácia detských a mládežníckych kníh odrážajú premenlivosť sociokultúrnych paradigiem znevýhodnenia a spoločenských postojov voči znevýhodneniu. Hlavnou premisou danej problematiky je presvedčenie, že umelecká literatúra sa vďaka svojmu zážitkovému rozmeru môže stať účinným pomocníkom pri odstraňovaní predsudkov a bariér medzi ľuďmi so znevýhodnením a intaktnou populáciou. Autenticita umeleckej výpovede podporuje nielen empatické vcítenie sa a pochopenie života „na druhej strane“, ale aj internalizáciu princípov a hodnôt inkluzívnej kultúry a vytváranie sociálnych zručností v kontakte so znevýhodnením (Drzewiecka, Brestovičová 2018, s. 3–5).

Na túto aktuálnu potrebu spoločenskej implementácie inkluzívnych ideí reaguje aj najnovšia odborná publikácia literárnej vedkyne Zuzany Stanislavovej pod názvom *Svet v inom (?) svete. Antológia literárnych textov pre deti a mládež s tematikou znevýhodnenia*, ktorá je publikovaná elektronicky v Digitálnej knižnici UK PU, vďaka čomu je dostupná pre všetkých. Ako napovedá názov knihy, zo žánrového hľadiska ide o antológiu, ktorá obsahuje takmer šesťdesiat literárnych ukážok z kníh pre deti a mládež zobrazujúce rozličné druhy znevýhodnenia. Zostavenie takejto antológie si určite najprv vyžiadalo vytvorenie obrovského súboru literárnych textov zobrazujúcich znevýhodnenie, z ktorého následne editorka precízne vyselektovala tie najprínosnejšie texty a z ktorých napokon vybrala tie najkvalitnejšie ukážky, aby vznikol široký diapazón umeleckého stvárnenia ľudského znevýhodnenia, čo potvrdzuje autorkinu erudovanosť.

S vyššie uvedeným sa určite spájal aj dlhý časový horizont spracovania publikácie, keďže autorka sa okrem iného musela „prehrýzť“ súčasnou (neúnosnou) byrokraciou, aby získala licenčné zmluvy a súhlasy spisovateľov, dedičov či vydavateľstiev, pričom najväčší problém bol, ako sa uvádza v úvode knihy, práve s prekladovou literatúrou, kde častokrát kvôli nespolupráci zlyhalo zaradenie textu do antológie. To sa odrazilo, žiaľ, aj na konečnej podobe knihy, v ktorej prevažujú slovenskí a českí autori. Napriek tomu autorka nezaradené knihy, ktoré sú dôležité z hľadiska literárnej histórie vo vzťahu k hendikepu, spomína aspoň v úvode,[30] pričom budú súčasťou chystaného heslára v podobe krátkych anotácií.

Kompozične je kniha štruktúrovaná podľa tematického kritéria, čiže podľa druhu znevýhodnenia do piatich kapitol, čím sa predstavuje komplexný obraz znevýhodnenia, konkrétne obraz o (1) rozličných prejavoch zdravotného postihnutia,[31] (2) choroby a zdravotného oslabenia, (3) o prejavoch vývinových porúch, (4) porúch správania a (5) sociálneho znevýhodnenia (motivované rasovo, vierovyznaním, prostredím). Pri uvedenom

[30] Napríklad absentujú ukážky „zo svetoznámeho autobiografického príbehu Alana Marshalla, z Denníka Anny Frankovej, z autobiografie Denise Legriexovej, z príbehu Anny Maríe Matuteovej“ (Stanislavová 2019, s. 9) atď.
[31] Prvú kapitolu tvorí šesť podkapitol: 1. Mentálne postihnutie; 2. Zmyslové postihnutie; 3. Telesné postihnutie; 4. Narušená komunikačná schopnosť; 5. Porucha autistického spektra; 6. Viacnásobné postihnutie.

delení sa Stanislavová opierala aj o odbornú literatúru zo špeciálnej pedagogiky či konzultáciu so špeciálnym pedagógom.

Pestrosť literárnych ukážok editorka zabezpečila „z tematického a žánrového hľadiska, z hľadiska autorského zámeru, rozprávacích postupov a čitateľskej intencie“ (Stanislavová 2019, s. 10). Z diachrónneho hľadiska dominujú súčasní autori, keďže tematizovanie hendikepu sa stalo (najmä v slovenskej a českej literatúre) oveľa frekventovanejším v ostatných dvadsiatich rokoch. V tomto kontexte zo súčasnej slovenskej literatúry Stanislavová vyzdvihuje spisovateľku Janu Bodnárovú, z českej literatúry Ivonu Březinovú. Pred ukážkou z rozsiahlejšieho diela autorka v krátkosti predstavuje celú knihu, aby došlo k efektívnemu porozumeniu vybranej ukážky, pričom sa opiera o analýzu a interpretáciu a miestami aj hodnotí kvalitu titulu, napríklad pri literárnej ukážke z prekladového románu *Obyčajná tvár* od R. J. Palaciovej píše: „August (Augie) sa narodil so znetvorenou tvárou, ktorá v ľuďoch vyvoláva pocity odporu. Nevyhne sa tomu ani v škole, do ktorej chodí. Jeho problém je reflektovaný ním samým ako priamym rozprávačom a tiež z aspektu viacerých ďalších rozprávačov: jeho sestry, spolužiaka, spolužiačky, rodičov. Striedavá fokalizácia prispela ku komplexnosti pohľadu na problém vizuálnej ľudskej inakosti. Ukážka je ponorom do pocitového sveta protagonistu“ (Stanislavová 2019, s. 203). Osobitne by sme chceli vyzdvihnúť aj vekový register, v ktorom sú zoradené literárne ukážky antológie v dvojročných intervaloch od 6+ do 16+, keďže pri knihách často absentuje táto informácia.

Konečne teda máme pohromade zoznam autorov a kníh, literárne ukážky o znevýhodnení, ďalší krok už ostáva na študentoch pedagogických odborov, učiteľoch literatúry, pracovníkoch knižníc a rodičoch, ktorí prostredníctvom tejto unikátnej publikácie môžu prispieť k prehĺbeniu empatie voči ľuďom s iným (?) svetom. Recenzovaná publikácia je jedným z výstupov grantového projektu APVV-15-0071 *Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež,* ktorého Z. Stanislavová je hlavnou riešiteľkou, preto v najbližšej dobe môžeme očakávať aj ďalšie publikácie (riešiteľského kolektívu) súvisiace so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež.

Literatúra:

DRZEWIECKA GAL, I. a A. BRESTOVIČOVÁ (eds.) *Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Prešov, 18.–19. október 2018. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Kontakt:

Mgr. Dávid Dziak, PhD.
katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: david.dziak@unipo.sk

O ČEM ZPÍVÁ MODRÝ TUČŇÁK?

Andrea BALHAROVÁ

(HORÁČEK, Petr. *Modrý tučňák*. Přeložila Martina Waclawičová. Praha: Albatros, 2019.)

Na podzim roku 2019 vyšla v nakladatelství Albatros kniha *Modrý tučňák* autora a výtvarníka Petra Horáčka. Jedná se o teprve osmý titul z více než třiceti doposud vydaných autorových knížek, který se dočkal českého překladu. Horáček, který žije od roku 1995 v Anglii, totiž publikuje výhradně v angličtině. O překlad anglického originálu se postarala Martina Waclawičová.

Pokud bychom chtěli stručně shrnout, o čem kniha *Modrý tučňák* je, mohli bychom říct, že se jedná o pohádkový příběh o přátelství. Začteme-li se však o něco pozorněji, zjistíme, že rozvíjí i další témata. Petr Horáček se v této knize navrací k již dříve zpracovávanému tématu hledání identity, tentokrát jej ovšem uchopuje jiným způsobem. Zatímco v předchozí autorově knížce *Husa Líza* se hlavní postava se svou identitou vyrovnává, v *Modrém tučňákovi* si ji malý hrdina uvědomuje, jenomže fakt, že je odlišný od zbytku společnosti, jej staví do pozice outsidera („*Modrý tučňák dělal všechno přesně tak jako ostatní tučňáci. Sice nebyl nejlepší ve skoku do vody ani v potápění, ale zato pokaždé chytil největší rybu. „Říkal jsem vám, že jsem tučňák," povídal modrý tučňák. „Ale nejsi jako my," odpověděli mu ostatní a odešli od něho.*"). S tím souvisí i jeden z hlavních motivů knihy, a sice motiv samoty, která modrého tučňáka provází až do chvíle, kdy si ostatní uvědomí hrdinovu výjimečnost a jsou schopni jej tolerovat i přesto, že se od nich liší (v tomto případě barvou peří). Právě tolerance a s ní související přijetí jsou dalšími klíčovými motivy knihy. Dítě má prostřednictvím příběhu modrého tučňáka pochopit, že je v naprostém pořádku, pokud se od něj lidé v okolí liší (ať už v barvě pleti, jazyce, zvycích, kvůli tělesnému nebo mentálnímu postižení) a že i navzdory odlišnosti můžeme vedle sebe žít, přátelit se spolu, nebo dokonce že nás přítomnost někoho takového může obohatit.

Modrý tučňák je graficky zpracován jako tzv. obrázková kniha, tj. publikace, ve které sehrává vedle textu zásadní roli obrazová složka. Horáček zde užívá techniku koláže, kterou využíval už ve své dřívější tvorbě posledních přibližně patnácti let. Ilustrátor pracuje s perspektivou, například když znázorňuje malého tučňáka, který se postupně přibližuje k modrému tučňákovi, vykresluje jej od maličkého stojícího na vrcholu zasněženého ledovce, až po velkého odpovídajícího velikosti modrého tučňáka. V ilustracích vzhledem k prostředí, do něhož je děj příběhu zasazen (jižní pól), dominují odstíny modré a zelené, ale především bílá barva představující nejen všudypřítomný sníh, ale také barvu velryby z tučňáčkovy písničky, která tu symbolizuje vysvobození z jeho prázdnoty.

Vzhledem k typu publikace textová složka koresponduje s ilustracemi, obě složky se navzájem doplňují. Text se vyznačuje jednoznačností a je charakteristický jednoduchými větami nebo souvětími, je tedy srozumitelný i pro předškoláky a školáky, kteří se čtením teprve začínají. Kniha je však určena dětem od tří let, pro něž bude plnit funkci narativní složky hlavně obraz a předčítání textu pohádky starším čtenářem jej doprovodí a poskytne příležitost k dialogu s dítětem.

Jako všechny doposud vydané Horáčkovy tituly, a to jak ty v angličtině, tak jejich české verze, je i *Modrý tučňák* působivou dětskou knížkou, která se dotýká stále aktuálního problému, s nímž je dítě konfrontováno už od útlého věku. Mimo to ale dětem ukazuje potřebu přátelství a blízkosti druhých. Efektní jsou také ilustrace a originální grafická úprava, která nejenže na první pohled zaujme dětského příjemce, ale kniha se díky tomu stává bezesporu uměleckým kouskem.

Kontakt:
Mgr. Andrea Balharová
doktorandka oboru Teorie a dějiny české literatury na katedře české literatury a literární vědy
Filozofické fakulty Ostravské univerzity
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: andrea.balharova@osu.cz

PROČ OBRAZY NEPOTŘEBUJÍ NÁZVY – INTERMEDIÁLNĚ O UMĚNÍ

Andrea NOHELOVÁ

(HORÁK, O. *Proč obrazy nepotřebují názvy.* Praha: Raketa Labyrint, 2014. ISBN 978-80-86803-28-9.)

Kniha Ondřeje Horáka s ilustracemi Jiřího Franty *Proč obrazy nepotřebují názvy* je populárně naučným textem, který komunikuje se čtenářem kombinací dvou médií – slova a obrazu. Titul díla naznačuje tematizaci obrazu, nicméně čtenář již při prvním kontaktu s knihou poznává, že obraz není pouze tématem či ilustrací. Podoba textu totiž osciluje mezi vyprávěním a stručnými dialogy v komiksových bublinách, a tudíž i obraz se v díle objevuje ve dvou podobách – jako ilustrace doplňující příběh a jako komiks.

Hlavní dějovou linii tvoří příběh rodiny, prarodičů a vnoučat, kteří navštíví galerii výtvarného umění. Tato rodinná událost umožňuje čtenáři exkurz do dějin výtvarného umění. Na mnoha místech nacházíme dialogy o umění mezi dětmi a jejich prarodiči, které čtenáři předávají faktografické údaje: „*Dědo, co to vlastně znamená slovo ‚abstraktní'? zeptala se Ema (...) Abstraktní znamená, že ta věc, třeba obraz, neznázorňuje to, co obvykle znáš, neukazuje tedy nic konkrétního*." (Horák, 2014) Na otázku umění neznalého dítěte vzápětí navazuje vysvětlení poučeného prarodiče. Jinak nezáživné teoretické znalosti tak dítě získává nenásilnou cestou.

Vedlejší dějová linie, komiksově zpracovaná, předkládá napínavý detektivní příběh, v němž figuruje propuštěný vězeň, zhrzený profesor a loupež uměleckého artefaktu. Žánr komiksu svou formou i tématem příběh oživuje, zatraktivňuje a takto napomáhá udržet pozornost mladého čtenáře. Oba příběhy probíhají paralelně, ale v určitou chvíli se protnou a dojdou společně k závěru knihy.

Slovo plní v knize dva úkoly – vyprávět příběh, což je úloha samozřejmá, a popsat výtvarná díla. Druhý zmíněný úkol je z hlediska intermediality důležitější, tyto popisy se totiž nezaměřují pouze na fyzickou podobu díla, ale pomáhají čtenáři vnímat význam a umělecký účinek obrazu či techniku malby. Takovýmto popisům říkáme ekfráze: „*Ten obraz je vlastně plný takových čar. Kupka spojil dva nespojitelné světy, dvě jiné reality – letní den v parku a klaviaturu piana – na jednom obraze a pomocí čar. (...) Uprostřed toho jeho obrazu, právě tady v tom středu," ukázal děda, „kde se setkávají šedá a zelená, vzniká abstraktní dílo.*" (Horák, 2014) Tyto ekfrastické pasáže jsou významnými edukativními prvky díla, neboť pomáhají dítěti vidět dílo z interpretační perspektivy poučeného diváka (zná základní znaky příslušného uměleckého směru).

Obrazová složka na mnoha místech dominuje nad samotným textem (některé dvojstrany jsou tvořeny pouze ilustrací). Postavy jsou vyobrazeny disproporčně, dokonce lze tvrdit, že nesou znaky karikatury. Díky tomu reprodukce výtvarných děl nesplývají s ilustracemi, neboť v nich disproporce není přítomna. Autor také postavy umisťuje přímo do obrazů, a usnadňuje tak čtenáři ponořit se do atmosféry uměleckého díla.

Dílo má v sobě značný potenciál stát se didaktickou pomůckou, ať už přímo ve výuce příslušných školních předmětů, nebo nepřímo v samostudiu dítěte. Jedním z didaktických prvků jsou výše zmíněné rozhovory mezi vnoučaty a prarodiči. Postup je vždy stejný – v první fázi přijde spontánní reakce dítěte na dané dílo: „*Tohle je teda super obraz, ten se mi líbí. Je to vlastně jako fotka, jako by se dívali do foťáku, že jo, babi? Tyhle obrazy jsou jasný. Na nich*

vím, co je namalovaný. A kdyby ne, tak si přečtu, jak je nazvali." Následuje vyzrálá a poučená replika dospělého, která usměrňuje dětské vnímání a směřuje jej k pochopení: „*Ale sám vidíš, že je to dost podivná snídaně. (...) Manet si tak trochu dělal legraci z tehdejší společnosti.*" (Horák, 2014) Slovní zásobou i mírou složitosti vyjadřování se autor přibližuje nejenom dětskému čtenáři, ale dnešnímu způsobu komunikace obecně – volí jednoduché, kratší věty, rychlé dialogy. Tento typ komunikace je zřejmý nejen v komiksu (což je ostatně součást jeho základní charakteristiky), ale také ve vyprávění.

V knize se také nachází další významné naučné části – Rejstřík osobností a uměleckých směrů, Galerie uměleckých děl a Přehled nejslavnějších loupeží umění. Jsou to krátké přehledy, které příběh uzavírají a dávají knize značný potenciál co do využití ve školní výuce či studiu. V závěru knihy je umístěna časová osa jednotlivých uměleckých směrů – interdisciplinární prvek, zahrnující v sobě zásadní události z historické, společenské, kulturní a politické oblasti. Text se těmito částmi otevřeně hlásí k záměru poučit a naučit.

Kniha Ondřeje Horáka a Jiřího Franty přitažlivou formou seznamuje mladé čtenáře s významnými díly, autory a obdobími výtvarného umění. Jedná se o ukázku intermediálního sdělení, ve kterém společně působí obraz a slovo. Tato dvě média se navzájem doplňují a spolupracují při sledování společného cíle, totiž zasvětit mladého čtenáře do světa výtvarného umění.

Kontakt:

Mgr. Bc. Andrea Nohelová
doktorandka oboru Didaktika českého jazyka a literatury na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: d18479@student.osu.cz