



# Komenského spisy jako četba žáků základní školy?<sup>1</sup>

JAROSLAV VALA

**Abstrakt: Cíle** – Studie reaguje na aktuální diskusi o obsahu a celkovém pojetí literární výchovy na základních školách. Hlavním cílem je analýza čtenářské recepce osmi odlišných literárních ukázek žáky devátého ročníku základní školy, následně posouzení rozdílů v jejich čtenářském přijetí a zhodnocení adekvátnosti pro danou věkovou kategorii čtenářů.

**Metody** – V kvantitativní části výzkumu jsme použili metodu sémantického diferenciatlu a pomocí upravené a faktorovou analýzou ověřené posuzovací škály jsme zkoumali čtenářské prožitky 203 respondentů z hlediska tří faktorů: srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Kvalitativní část šetření jsme realizovali metodou ohniskových skupin. V pořizovaných audionahrávkách jsme sledovali, jak žáci vnímali jednotlivé texty a jak nad nimi uvažovali.

**Výsledky** – Z reakcí žáků vyplývá, že náročný a pro ně nesrozumitelný jazyk znemožňuje sémantické vyznění některých literárních děl objevujících se v čítankách (J. W. Goethe: *Faust*, J. A. Komenský: *Labyrint světa a ráj srdce*). K jeho myšlenkovému poselství se přes vlastní text nedostanou. Žáci oceňovali především texty, které jsou schopni vztáhnout ke svému životu i dnešnímu světu.

**Závěry** – Výsledky výzkumu mohou sloužit jako základní informace užitečné pro úvahy nad inovací obsahu výuky i nad jejím posunem směrem k potřebám a možnostem žáků. Setkávají-li se žáci s texty v dosahu své úrovně chápání, můžeme rozvíjet i jejich poznatkovou bázi, a to nejen ve vztahu k literární historii a teorii. Je žádoucí a užitečné ovlivňovat čtenářství dětí směrem k vyšší kvalitě. Zároveň však nesmíme ztratit kontakt s jejich bazálními porozuměním, jinak naše výuka ztratí sdělnost a opravdovost a stane se ryze formální.

**Klíčová slova:** čtenářství, recepce textu, porozumění textu, literární výchova, čítanka.

Kurikulární dokumenty v České republice (RVP ZV) považují za cíl literárního vzdělávání především rozvoj čtenářských návyků, schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.

Díky tomu pak mají žáci postupně dospět k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich životní postoje i hodnotovou orientaci a obohatit jejich duchovní život. Společně s důrazem

<sup>1</sup> Studie vznikla za podpory projektu IGA\_PDF\_2017\_011 s názvem *Role uměleckých textů v rozvoji čtenářství na 2. stupni ZŠ*.



na osvojování poznatků je tedy u literární výchovy zdůrazňována také její esteticko-vzdělávací dimenze a provázání se zkušenostmi žáků.

Navzdory výše uvedené charakteristice literární výchovy v ní ve skutečnosti stále převažuje velmi silné faktografické pojetí, jak potvrzují realizované výzkumy mezi žáky základních škol a gymnázií (Hník, 2014; Radváková, 2015; Vala, 2011). Náplň výuky tvoří stále často frontální výklad, zápis do sešitu a formální krátká četba ukázky, případně mechanická četba dlouhé ukázky, po níž už není čas na další aktivity. Žáci v takové náplni výuky nevidí smysl a takto nabyté vědomosti o autorech a jejich dílech většinou obratem zapomínají. Jedná se o pedagogický formalismus, ve kterém se vzájemně míjejí cíle výuky, její metody i vlastní obsah, jenž by měly představovat zejména adekvátní umělecké literární texty.

Kritika faktografického pojetí výuky neznámá, že bychom měli rezignovat na jakoukoli naukovou složku, která může vést k hlubšímu vhledu do díla, k jeho chápání v širších souvislostech i k rozvoji kulturního rozhledu. Považujeme však za potřebné nabízet ji žákům v bezprostřední souvislosti s jejich četbou uměleckého textu a jeho reflexí, vést žáky k aktivnímu poznávání. K tomu je ideální motivací čtenářský prožitek. Umožňují však žákům texty, s nimiž se setkávají v literární výchově, zažít radost z četby a jejího sdílení? Podporují tyto texty rozvoj čtenářství žáků?

Hlavní náplní učitelovy činnosti v literární výchově by měla být práce

s uměleckými texty, které spoluvytvářejí obsah vlastní výuky. Můžeme je považovat za specifický typ učebních úloh, které jsou jedním z faktorů ovlivňujících kvalitu výuky. Prvním předpokladem pro to, aby byla literární výuka *smysluplná*, je výběr vhodného textu, adekvátního věku, intelektové, osobnostní a emoční zralosti žáků. Na 2. stupni základní školy a v příslušných ročnících víceletého gymnázia přicházejí žáci v českých školách poprvé naplno do kontaktu také s literaturou pro dospělé čtenáře. Je otázka, nakolik jim obecně jejich čtenářská vyspělost a osobní zralost dovolují dostat se skutečně ke smyslu těchto textů.

Odpověď na uvedenou otázku hledáme v této výzkumné studii, v níž jsme analyzovali čtenářskou recepci osmi odlišných literárních ukázek žáky devátého ročníku základní školy. Vybrali jsme jak texty z čítanek, které se postupně staly jakýmsi čítankovým kánonem, tak i texty ze současné literatury pro mládež. A sledovali jsme rozdíl v jejich čtenářském přijetí. Mezi posuzované texty jsme zařadili i čítankovou ukázku z Komenského spisu *Labyrint světa a ráj srdce*, na což symbolicky odkazujeme v názvu celé studie.

## 1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Kritika přežívajícího historismu a důrazu na faktografii se v českém prostředí objevuje průběžně s různou intenzitou a od různých autorů (Hoffman, 2000; Hník, 2014, 2015, 2016; Lomenčík, 2010; Nezkusil, 2004; Vala, 2011). Jenže často se ani oboroví didaktici a učitelé neshodnou



na jednotném pojetí literární výuky na základní škole. Někteří sice kritizují faktografii, ale obratem dodávají, že probrat se musí to či ono (včetně řady obrozeneckých spisovatelů s různou mírou sdělnosti mladému čtenáři), takže se oklikou k faktografii znovu dostáváme. Jiní zdůrazňují především čtenářský prožitek a důležitou roli literatury při formování hodnotového systému žáků. Při tomto pojetí se nabízí využití principů tzv. tvořivé expresivity (Slavík et al., 2013), tj. obrazného tvořivého vyjadřování a zprostředkování obsahu, která směřuje žáky k aktivnímu poznávání i k jejich vlastnímu celostnímu rozvoji.

U žáků základní školy považujeme za zásadní ukázat jim, že čtení je může bavit, že jim může přinést silné emoce i životní poučení; že v něm mohou najít oblasti a témata, která se jich osobně konkrétně dotýkají. Ukázat jim, že čtení může být (a má být) smysluplné. Selže-li tento první a základní krok pro rozvoj čtenářství, selhávají pak i další, sofistikovanější snahy rozvíjet čtenářskou gramotnost, neboť nemají na čem stavět. Čtenářská gramotnost se totiž prohlubuje a rozvíjí v první řadě především vlastním čtenářstvím. A dovednosti získané ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura jsou předpokladem pro kvalitní vzdělávání v dalších (školních i mimoškolních) oblastech.

Oborová didaktika literární výchovy se však v současnosti nachází pod dvojitým protikladným tlakem, z něhož každý směřuje k vyprazdňování obsahu výuky jiným způsobem. Jeden tlak vytváří část literárních vědců, kteří upozorňují na postupné zpochybňování a rozměňování literární-

ho kánonu, kladou důraz na tradiční vědomostní výuku a kritizují nové trendy v oblasti literárního vzdělávání (Janoušek, 2015a, 2015b). Přitom ve svých úvahách jednoznačně nerozlišují vzdělání základní, středoškolské a univerzitní. Na druhé straně se mezi některými učiteli a rodiči objevují názory, že je úplně jedno, co děti čtou, hlavně že čtou. Děti jsou pak čtenářsky syceny literaturou nevalné úrovně.

Současné diskuse na toto téma se však odvíjejí pouze z pozice osobního přesvědčení jednotlivých aktérů a nejsou opřeny o výzkumná data, jak a proč žáci čtenářsky přijímají rozdílné typy textů. Čítanky určené pro žáky 2. stupně ZŠ někdy obsahují ukázky, jejichž hlavním cílem je žáky primárně literárněhistoricky vzdělávat, případně v nich probouzet vlastenecké cítění. Nabízí se otázka, nakolik (a zda vůbec) žáci těmto textům rozumí a jsou schopni z nich pro sebe absorbovat nějaké etické, estetické či obecně kulturní hodnoty. Někdy může pomoci vhodný učitelův přístup, ovšem v podobných případech většinou výuka sklouzává k předávání faktografických poznatků.

Cílem studie je shrnout a analyzovat výsledky výzkumu, který sledoval žákovskou recepci vybraných textů, tj. čtenářskou reakci žáků na dané texty a způsob jejich přijetí. Nesledujeme pouze racionální porozumění, nýbrž i čtenářskou spokojenost a emoci. Porozumění uměleckému textu nevzniká pouze na základě porozumění jeho jednotlivým slovům (Vala, 2015). Chápeme-li umělecké dílo jako zobrazení zážitku v esteticky uspořádaném tvaru (Kulka, 2008), uvědomíme



si, že k jeho vnímání, pochopení a přijetí nestačí pouze rozum.

## 1.1 Výběr literárního textu

V teoretické rovině směřujeme naši studii do oblasti výzkumu kvality výuky z pohledu oborových didaktik. Za podstatné považujeme propojení obsahu výuky s jejími cíli a použitými metodami, k němuž v literární výchově často nedochází. Vycházíme z modelu hloubkové struktury výuky (Slavík et al., 2014), který zdůrazňuje potřebu práce se žákovskými prekoncepty, tj. dosavadními zkušenostmi, znalostmi a představami (blíže viz Škoda, Doulík et al., 2010). Pracujeme-li v literární výchově s velkým množstvím různých typů textů, měli bychom se zajímat o to, jak tyto texty navazují na čtenářské prekoncepty žáků. Případně jaký nabízejí potenciál dalšího rozvoje jejich čtenářství.

Cílený výběr vhodných uměleckých textů určených k četbě a didaktické interpretaci, podobně jako volba vhodných metod, má zásadní vliv na míru efektivity a kvality dané výuky. Hlubší vhled do recepčního procesu a zjištění konkrétních čtenářských preferencí umožňuje volbu jak adekvátnějších textů, tak také metod výuky.

Zahraniční výzkumy týkající se čtenářství a podpory jeho rozvoje se soustředí na preferenci oblíbených titulů, na rozdíly mezi chlapci a dívkami, na místo čtenářství mezi volnočasovými aktivitami, způsob výběru titulů apod. (Manuel & Carter, 2015; Hopper, 2005; Uusen, 2010; Uusen & Müürsepp, 2012). Méně pozor-

nosti je věnováno konkrétním typům textů, s nimiž se žáci ve výuce setkávají. Jones (2003) se zabývá problémy se čtením u náctiletých chlapců v USA a navrhuje strategie, jak je motivovat k četbě. Doporučuje především zabývat se kratšími texty, které jsou pro chlapce zajímavé svým tématem. Mezi ně řadí různé mytologie, hororové povídky, knihy o autech a elektronice, poezii a říkanky s hlavolamy, biografie známých osobností. Watkinsonová a Aimonette Liangová (2014) řeší současnou podobu učebnic anglického jazyka a literatury v USA na základě proporce žánrů fikce a literatury faktu a konstatují, že tyto učebnice obsahují až nadměru uměleckých textů vzhledem k ostatním druhům literatury.

Specifický odborný zájem věnují výzkumníci práci s poezií, která činí učitelům i žákům velké potíže svou nejednoznačností, a ukazují, jak s ní pracovat: metoda hlasitého myšlení (Ewa-Wood, 2008), rozvíjení kreativity žáků (Hennessy & McNamara, 2011), poetické kroužky (Young, 2007). Peskin, Allen a Wells-Jopling (2010) se systematicky věnují schopnosti žáků interpretovat symboliku v poezii. Edgington (2002) poukazuje na důležitost hodnotové výchovy v rámci školy a na důležitou roli literárního vzdělávání v této oblasti.

Některé výše uvedené studie chtějí čelit menšímu zájmu dětí o čtení výběrem kratších ukázek, hororů, medailonů populárních lidí. Postrádáme analýzu toho, jak konkrétně žáci reagují na vhodně zvolené ukázky z umělecké literatury, která se nepodbízí, a naopak má potenciál přístupně čtenáře rozvíjet.



## 2. METODOLOGIE A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem výzkumu byla analýza čtenářské adekvátnosti literárních textů z pohledu žáků základní školy.

Realizovali jsme celkem tři výzkumná šetření mezi 610 žáky 7.–9. ročníků se třemi sadami literárních ukázek, které byly vždy vybrány zčásti z čítanek pro daný ročník a zčásti z umělecké literatury určené pro mládež, případně pro dospělé čtenáře. Každá sada obsahovala osm ukázek.

Ve studii představujeme výsledky té části výzkumu, kterou jsme realizovali mezi žáky 9. ročníků a příslušných ročníků víceletého gymnázia. Šetření se zúčastnilo celkem 203 respondentů. Sledovali a analyzovali jsme jejich čtenářskou reakci na vybrané ukázky, abychom zjistili jejich čtenářské preference a hlouběji nahlédli do jejich uvažování nad uměleckou literaturou. Zároveň jsme se soustředili na rozdíl ve vnímání textu mezi jednotlivými kategoriemi respondentů: podle pohlaví, prospěchu, vztahu k četbě, vztahu k literární výchově apod.

V kvantitativní části výzkumu jsme použili metodu sémantického diferenciatu (SD) a pomocí upravené a faktorovou analýzou ověřené posuzovací škály jsme zkoumali čtenářské prožitky respondentů z hlediska tří faktorů: srozumitelnosti, hodnocení a působivosti (Vala, 2011).

Kromě zachycení čtenářských prožitků kvantitativní výzkumnou metodou jsme použili také metodu ohniskové skupiny. Jedná se o rozhovor založený na sku-

pinové interakci, díky níž může metoda generovat neotřelé pohledy na dané téma, odhalovat nové vztahy mezi jevy a ukazovat dosud nezaznamenané kontexty (Morgan, 1996). Specifikum ohniskových skupin tkví v nízkém zapojení výzkumníka, který vystupuje v roli moderátora, a ve vysoké aktivitě respondentů, kteří se účastní otevřeného rozhovoru na výzkumníkem dané téma. V pořizovaných audionahrávkách jsme sledovali, jak žáci vnímali jednotlivé texty a jak nad nimi uvažovali. Zajímalo nás, jak se jim tyto ukázky četly a jaké sdělení v nich našli; zda by byli ochotni si přečíst celou knihu a zda tento typ textů podle nich patří do čítanek pro jejich věkovou kategorii. V představované části výzkumu se nahrávek zúčastnilo 15 žáků ze dvou škol, kteří byli rozděleni do tří skupin.

Žáci byli se smyslem a průběhem nahrávání předem seznámeni. S předstihem měli k dispozici i posuzované texty. Moderátorka rozhovoru vždy položila jednu otázku a dávala dětem prostor k odpovědím i k vzájemným reakcím. Naše úsilí však bylo limitováno do jisté míry omezenou schopností žáků mluvit o textech a samostatně sdělovat své myšlenky a pocity. Tento přístup k literární výuce, založený na oboustranně otevřené a respektující komunikaci, není v našich školách bohužel příliš rozšířený a žáci na něj nejsou zvyklí.

Při kombinaci obou metod jsme zvolili sekvenční přístup: kvantitativní výzkum nám kromě výsledných dat přinesl i další otázky, na něž jsme hledali odpověď v kvalitativní linii výzkumu.



## 2.1 Způsob zpracování výsledků

Každý respondent vyplňoval ke každému textu 18 škál, prvních šest se týkalo srozumitelnosti, dalších šest hodnocení a posledních šest působivosti (tab. 1). Škály byly uspořádány reverzně, aby nedocházelo k jejich mechanickému vyplnění.

U získaných dat jsme faktorovou analýzou (metoda hlavních komponent, vari-max normalizovaný) ověřovali faktorovou identitu škál. Prokázali jsme, že jednotlivé škály jsou dostatečně syceny očekávaným faktorovým nábojem (tab. 2). Sledované

faktory objasňují přibližně 72 % celkového rozptylu. Reliabilitu měření jsme ověřovali Cronbachovým koeficientem alfa, celkové výsledky pro všech osm textů dosáhly ve třech sledovaných faktorech hodnot:  $S = 0,92$ ;  $H = 0,94$ ;  $P = 0,88$ .

Při vlastním zpracování výsledků jsme pro každého respondenta spočítali prostý aritmetický průměr pro každý faktor, čímž jsme získali jednu hodnotu pro každý ze tří hodnocených aspektů textu. Rozdíly mezi vnímáním jednotlivých textů jsme zachytili pomocí krabicových grafů – box-plotů (viz obr. 1). Pro testování rozdílů

**Tab. 1.** Sémantický diferenciál pro sledování čtenářské recepce

srozumitelná								nesrozumitelná
komplikovaná								jednoduchá
nechápu								chápu
nejasná								jasná
odkrytá								skrytá
průhledná								neprůhledná
líbí								nelíbí
nečetl bych ji znovu								četl bych ji znovu
špatná								dobrá
ošklivá								krásná
přitahuje mě								nepřitahuje mě
příjemná								nepříjemná
slabá								silná
hluboká								mělká
ostrá								tupá
malá								velká
účinná								neúčinná
mocná								bezmocná



Tab. 2. Výsledky faktorové analýzy (faktorové náboje)

Škála	Extrakce: Hlavní komponenty Rotace: Varimax normalizovaný Označené faktorové náboje jsou > 0,70		
	Faktor 1 Srozumitelnost	Faktor 2 Působivost	Faktor 3 Hodnocení
1	<b>0,775118</b>	0,152756	0,378008
2	<b>0,807410</b>	0,018296	0,265904
3	<b>0,774531</b>	0,152432	0,381451
4	<b>0,804840</b>	0,159490	0,346089
5	<b>0,818474</b>	0,084881	0,121167
6	<b>0,768609</b>	0,032235	0,183652
7	0,425797	0,327465	<b>0,736508</b>
8	0,329339	0,301915	<b>0,728470</b>
9	0,381065	0,318831	<b>0,750143</b>
10	0,234511	0,232204	<b>0,791626</b>
11	0,304054	0,339520	<b>0,755384</b>
12	0,294026	0,152379	<b>0,765671</b>
13	0,071194	<b>0,790637</b>	0,229837
14	-0,027430	<b>0,816985</b>	0,136685
15	0,148294	<b>0,771661</b>	0,121038
16	0,064317	<b>0,789423</b>	0,149212
17	0,192506	<b>0,715132</b>	0,408556
18	0,141241	<b>0,706491</b>	0,387166
<i>Expl. Var.</i>	4,518871	4,094800	4,371879
<i>Prp. Totl.</i>	0,251048	0,227489	0,242882

*Expl. Var.* – rozptyl (variance), který je daným faktorem vysvětlován; *Prp. Totl.* – informuje o tom, jakou část (kolik procent) celkového rozptylu daný faktor objasňuje

mezi jednotlivými skupinami respondentů jsme použili Kruskalův–Wallisův test, který představuje neparametrickou verzi klasického testu ANOVA. Testovali jsme hypotézu, že náhodné výběry v jednotlivých skupinách pocházejí ze stejného rozdělení proti alternativě a že alespoň jeden výběr pochází z jiného rozdělení.

### 3. VÝSLEDKY

Nejprve se seznámíme s charakteristikou jednotlivých ukázek a s výsledky jejich čtenářského přijetí ze strany žáků. Tyto údaje pak doplníme informacemi z nahrávek žakovských diskusí nad těmito texty. Zaměřovali jsme se v nich na to,



jak žáci ukázkám rozumí, zda se jim líbí a zda mají potenciál rozvíjet jejich čtenářství.

### 3.1 Like me: každé kliknutí se počítá (T. Fiebel)

Ukázka zachycuje situaci, kdy se dvě kamarádky dohadují, které z nich mají patřit body/lajky za zveřejněné video s opilými učiteli (do nealkoholického punče jim žáci přidali alkohol). Týká se aktuální problematiky sociálních sítí a jejich vlivu na mezilidské vztahy. Samotná ukázka sugeruje napětí, využívá proměnlivé tempo řeči či projevu, je psána ich-formou, takže zvýrazňuje možnosti konkretizace prožitku a vlastní zkušenosti, umožňuje nahlédnout do myšlení a cítění dítěte.

Žáci reagovali po přečtení ukázky pozitivně: oceňovali, že zobrazuje jejich vstevníky a jim blízký svět. Zároveň mají dojem, že literární postavy zašly ve svém jednání až příliš daleko. Při úvahách nad myšlenkovým vyzněním textu někteří žáci uváděli, že se postavy chtěly zviditelnit za každou cenu. Někteří žáci uvažovali nad smyslem textu podrobněji a přesněji:

**Tereza:** *A taky že hlavně bylo důležitý pro ten její život, na kolikátým místě bude na té sociální síti, i když v opravdovém životě třeba ty kamarády ani neměla. A hlavně že měla ty virtuální kamarády nebo říkala tam, že nebudu sama. Mám spoustu přátel na té sociální síti.*

Přestože je celková estetická úroveň tohoto textu sporná, přináší aktuální zajímavé a závažné téma, se kterým se dá v literární výchově podnětně pracovat. A má potenciál

rozvíjet dětské čtenářství i směrem k umělečtějším textům. Žáci uváděli, že by si rádi knihu přečetli. A shodli se, že by v čítankách uvítali ukázky z novějších děl, která se týkají aktuálních problémů mládeže.

### 3.2 Labyrint světa a ráj srdce (J. A. Komenský)

Poutník se vydává poznávat svět. Ukázka zachycuje jeho seznámení se Všudybudem a Mámením, kteří jej na jeho pouti doprovázejí. Nasazují poutníkovi uzdu všetečnosti a brýle mámení, které ukazují svět opačný, než jaký je ve skutečnosti.

V ukázce vybrané z čítanky pro 9. ročník ZŠ je čtenář konfrontován s jazykovou i uměleckou realitou starou čtyři stovky let. Žáci nebyli téměř schopni o ukázce hovořit, natolik pro ně byla nesrozumitelná. Všichni konstatovali, že se jim ukázka četla špatně; někteří uváděli, že jim nepomohlo ani opakované čtení. Jako důvod označují archaismy, nesrozumitelná spojování vět apod. Někteří uvádějí, že nad myšlenkou textu kvůli jeho náročnosti ani nepřemýšleli:

**Kačka:** *Protože takhle akorát přemýšlím nad tím, co vlastně v té větě chtějí asi říct, abych tu větu vůbec poskládala a zjistila, kde je konec a kde začíná věta.*

**Danča:** *Jo (myšlenku jsem hledala), akorát to se nedá, když tomu člověk nerozumí, a tak...*

**Tereza:** *Je to hodně obtížný tomu porozumět, protože ten jazyk je přeci jen jiný. Skoro jsem si připadala, jako bych to četla v jiným, cizím jazyku, kterému zas tak moc nerozumím.*





Žáci uvádějí, že by si knihu, z níž byla ukázka vybrána, sami nepřčetli. Jde o typ ukázky, která je nevhodná pro danou věkovou kategorii. Její výběr a zařazení do čítanek pro základní školu nejenže nepodporuje a nerozvíjí dětské čtenářství, ale přímo od něj odrazuje. Navíc práce s tímto textem na základní škole jde přímo proti duchu Komenského pedagogických zásad zdůrazňujících přiměřenost učiva věku a zralosti žáků.

### 3.3 Já jsem Malála (Malála Júsuřzajová)

Ukázka zachycuje terorismus z pohledu civilistů, konkrétně mladé dívky. Čtenáři poskytuje nejen definici terorismu na základě vlastních prožitků, ale také nahlédnutí do života lidí, kteří se bojí každý den nejen o svou živnost, obydlí, ale i o život svůj a svých blízkých. Autorka líčí, čeho všeho se lidé v jejím okolí pro vlastní bezpečí museli vzdát.

Hlavním poselstvím věcného a strohého textu je autenticita prožívaného strachu a popis situace, jíž dominuje skryté, neidentifikovatelné a nepostižitelné zlo. Je nepochybné, že děti žijící v permanentním ohrožení a strachu jsou výrazně vnímavější ke svému okolí, rychleji dospívají, jsou vyzrálejší apod. Tento výrazný rozdíl ve srovnání s dětmi evropskými nesouvisí jen s přestávkou utrpením a pocitem ohrožení, ale také s kulturními odlišnostmi a náboženskou tradicí.

Zajímalo nás, nakolik budou žáci vnímatí vůči této problematice a zda považují knihu za vhodnou pro svoji věkovou kategorii.

Z jejich reakcí vyplývá, že ukázka se většině z nich líbila. Zdůrazňují tragiku celé situace, její aktuálnost i napětí (*Já mám ráda takové ty o světě, co se třeba stalo. Máám ráda, když je to takový tragický, drama. Mě to baví číst, protože mě zajímá, co bylo.*). Klíčová slova, kterými charakterizovali svůj hlavní pocit z ukázky, byla nejčastěji soucit a lítost. Někteří byli ukázkou šokováni, nechápali, jak může jejich vrstevnice prožívat takové věci. Byli tedy schopni vztáhnout text ukázky jak ke svému životu, tak i ke světu kolem sebe.

**Kája:** *Tak jako na to, jak je mladá, tak píše velmi dobře. Jako srozumitelně. Kolikrát procházím blogy a holky píšou, je jim osmnáct a není to ani z puky tak srozumitelné. Dokázala koncentrovat i své vzpomínky takhle dobře.*

Většina žáků by souhlasila s tím, aby ukázka z této knihy byla v čítankách pro jejich věkovou kategorii. Pouze jedna dívka reagovala váhavě s tím, že si není jistá, jak by četbu zvládly slabší povahy. Důvody, proč ukázku z této knihy zařadit do čítanek, vystihla nejlépe Tereza.

**Tereza:** *Já si naopak myslím, že by se to mělo zařadit, protože bysme taky měli možná vědět, co se děje okolo nás a ne jenom nějaké historické texty, ale taky i nějaké aktuální texty. Takže se třeba často mluví u uprchlících a tady vidíme vlastně ty důvody, proč třeba musí uprchnout nebo tak.*

### 3.4 Faust (J. W. Goethe)

Ukázka líčí, jak ďábel svádí Fausta a nabízí mu mládí a úspěch, peníze a radost života; na oplátku žádá úpis pode-



psaný Faustovou krví. Poslední část ukázky je výňatkem závěrečné scény a Faustova prozření.

Ukázka je vybrána z čítanky pro 9. ročník ZŠ. Zajímalo nás, nakolik je tento text srozumitelný dnešním mladým čtenářům. A nakolik oprávněně je jeho zařazení v této čítance.

Někteří žáci se už s faustovskou tematikou setkali dříve, což ovlivňuje jejich vnímání tohoto textu. Na otázku, jak se jim ukázka z Fausta četla, reagovali vesměs jednoznačně:

**Lucka:** *Vůbec. Nebavil mě číst, paskvil.*

**Nella:** *Hrozně. Já jsem prostě, úplně... Já jsem přečetla celou stránku a vůbec jsem nevěděla, o čem jsem četla.*

**Kačka:** *Jako děj dobrej, ale kdyby to bylo napsaný líp.*

**Naty:** *Ne, ale mě právě že... Mě se to taky nelíbí, ale právě že, když je to v té básničce, tak je to takový lepší, že kdyby to bylo v plynulém textu, tak se to nedalo vůbec číst.*

**David:** *Chaotické.*

**Vojsa M.:** *Mně se to moc nelíbí, já si to nedokážu představit. Tam není vůbec popsáný, co tam u toho dělají a takové věci.*

**Mája:** *No právě, že já jsem tam žádný děj nějak nenašla.*

**Ája:** *Nevím, mně se to prostě blbě čte. Jsou tam cizí slova.*

Z uvedených odpovědí je patrné, že někteří žáci měli skutečný problém s pouhým porozuměním textu (porozuměním slovům, větám), takže se nedostali ani k základním myšlenkám. Jen výjimečně se k ukázce vyjadřují pozitivněji, a to zejména v případech, že se s danou tematikou setkali i v jiné podobě. Pouze jediné žákyni, kte-

rou její učitel považuje za jednu z neaktivnějších z celé třídy, se podařilo zformulovat svoji myšlenku jasněji ve smyslu, že Faust poznal, co je pravým smyslem života, že vlastně umřel šťastný. Smysl života viděl v trvalých hodnotách, v tom, co může udělat pro ostatní.

Podle reakcí žáků na text i podle jejich explicitních vyjádření není Goethův Faust literární dílo, které by mělo potenciál je aktuálně zaujmout a přivést k četbě. Ukázka patřila mezi nejhůře hodnocené texty.

### 3.5 Hrdý Budžes (Irena Dousková)

Hlavní protagonistka Helča začala chodit do jiskřiček a popisuje první společný výlet. Najde prasečí kost, o níž je nejprve přesvědčena, že patří partyzánovi. Ukázku jsme vybrali z čítanky pro 9. ročník ZŠ. Autorka v ní představila svou životní zkušenost čtivě, hravě a s přirozeným smyslem pro napětí. Celé líčení směřuje k ironizování předkládané skutečnosti, což představuje vyšší úroveň porozumění, k níž je obtížné se dostat bez znalosti historického kontextu.

Žáci oceňovali především srozumitelnost jazyka, zejména ve srovnání s jinými posuzovanými texty, a zábavnost textu. Jen výjimečně byli schopni přesněji pojmenovat hlavní intenci textu:

**Kája:** *No já si zase myslím, ne jak říkala Markétka, já jsem totiž četla celou knížku. Že je to prostě zjednodušený pohled toho dítěte na to období té okupace... Ona prostě, všechny děti chodí na Jiskřičky a takovýhle ty věci a ona chodí jenom na němčinu, proto-*



že ta její maminka komunisty nemá ráda. A ona pak měla i těžký život.

Někteří žáci by si knihu přečetli a zařadili ukázkou do čítanek:

**Markéta:** *Tak pro devítky, zbytek ani neví, co to druhá světová válka je.*

### 3.6 On je fakt boží! (Louise Rennison)

Čtrnáctiletá Georgia prožívá všechny obtíže dospívání. Přehnaně dbá o svůj vzhled, avšak neúspěšný pokus o úpravu obočí končí z jejího pohledu katastrofálně. Tento dívčí román můžeme zařadit spíše do triviální literatury. Zajímalo nás, jak ji budou vnímat žáci v kontextu ostatních ukázek a jaký postoj budou mít k této dívčí tematice chlapci.

Většina z dívek viděla stejnojmenný film, což ovlivnilo jejich posuzování textu. Jiné knihu četly a považují ji za oddechové čtení (*Je dobrá na prázdniny, když nemám o čem přemýšlet.*). Zároveň poukazují na obtížné rodinné prostředí hrdinky a srovnávají to se svou situací.

**Mája:** *Mně spíš přijde, že to má doma takový trošku těžší. Že když tam po ní řvou, že něco udělala, tak mně by se třeba naši smáli a dělali si ze mě srandu, než aby po mně řvali...*

Chlapci film neznali, knihu by nečetli, ale oceňují na ní, že je aktuální, že je z dnešní doby. Ukázkou by zařadili do čítanek pro základní školu, důvody vyjádřili velmi stručně:

**Vojta M.:** *Protože se to dobře čte.*

**Mája:** *A taky je z toho denního života té holky.*

**Danča:** *Trošku se podobá nám všem.*

### 3.7 Filozofská historie (Alois Jirásek)

Děj ukázky se odehrává na vysokoškolské přednášce na konci 19. století. Studenti se bouří proti zrušení majálesu. Ukázka byla vybrána z čítanky pro 9. ročník ZŠ. Zajímalo nás, zda je ukázka pro dnešní žáky sdělná a téma aktuální.

Zjistili jsme, že ukázka se jim nelíbila, nezajímala je, nemají zájem si tuto knihu přečíst. Z jejich dalších výpovědí vyplývá, že jim připadala vytržená z kontextu, nerosozumitelná:

**Nella:** *... já ji přečetla a vůbec jsem nevěděla, co jsem četla.*

**Kája:** *Já nevím, kdyby tam byla návaznost, hlavní myšlenka, která se rozvíjela od začátku. Ale takhle mi přijde, že prostě vytržený z kontextu. Jako jo, člověk se chytí, ale neví, co bylo před tím.*

Studentské bouře v 19. století související se zakázaným majálesem nepředstavují pro dnešní žáky dostatečně zajímavé a aktuální téma.

### 3.8 Zlodějka knih (Marcus Zusak)

Děj se odehrává za druhé světové války v Německu. Personifikovaná smrt sleduje umírajícího anglického pilota a čeká na jeho duši, aby ji mohla doprovodit na poslední cestě. Román reprezentoval v našem výběru typ současných knih, které jsou čtivé, srozumitelné, ale zároveň nesou silnou myšlenku, silné poselství.

Z přepisu nahrávek vyplynulo, že žáky ukázka zaujala a vedla je k přemýš-



lení. Hlavní emoce, kterou pociťovali, byl smutek a dojetí. Uvědomovali si tíživost tehdejší doby: *Vidím, že to v té době muselo být těžký. / Ulevilo se mi, že to mám přečtený.*

Na rozdíl od jiných ukázek zařazených do výzkumu se žáci k tomuto textu vyjadřovali spontánně, mluvili v delších větách, jejich rozhovor probíhal celkově plynuleji. Většina žáků by měla chuť si přečíst celou knihu. A doporučili by její zařazení do čítanek. Oceňovali závažnost tématu i myšlenkovou náročnost, které však byly podány srozumitelným a působivým způsobem:

*Tereza: Je tak hodně k zamýšlení, ale takovou srozumitelnější formou než třeba tam ten Labyrint světa a ráj srdce, nebo co to bylo.*

### 3.9 Srovnání výsledků recepce všech textů

Porovnání výsledků čtenářského přijetí posuzovaných textů přináší graf 1. Tečka zachycuje medián hodnot, silná čára (box) vede od 25% kvantilu k 75% kvantilu a tenké čáry ukazují celkový rozsah dat. Čím je silná čára (box) kratší, tím více se respondenti (napříč kategoriemi) shodovali ve vnímání daného textu. Je to patrné především u všech faktorů u textu T3 (*Já jsem Malála*). Naopak delší silná čára značí širší rozpětí žákovských odpovědí, tj. jejich menší shodu. Velmi výrazný je tento výsledek např. ve faktoru hodnocení u textu T6 (*On je fakt boží!*), kde jsme zjistili extrémní rozdíl v posouzení textu mezi chlapci a dívkami, jejichž hodnocení bylo výrazně pozitivnější.

Pro snazší orientaci v následujícím grafu znovu uvádíme autory a názvy jednotlivých posuzovaných textů:

Text 1 *Like me: každé kliknutí se počítá* (T. Fiebel)

Text 2 *Labyrint světa a ráj srdce* (J. A. Komenský)

Text 3 *Já jsem Malála* (Malála Júsafzajová)

Text 4 *Faust* (J. W. Goethe)

Text 5 *Hrdý Budžes* (I. Dousková)

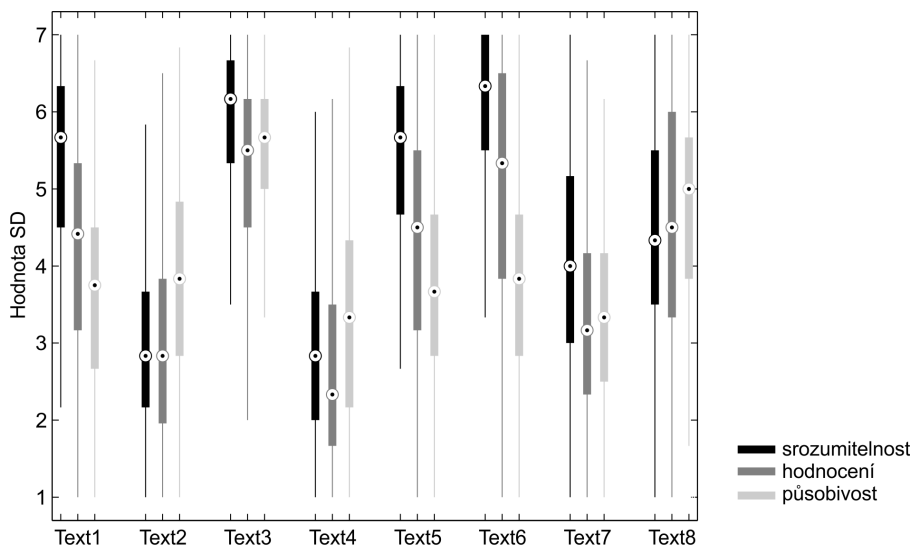
Text 6 *On je fakt boží!* (Louise Rennison)

Text 7 *Filozofská historie* (A. Jirásek)

Text 8 *Zlodějka knih* (Marcus Zusak)

## 4. DISKUSE VÝSLEDKŮ

Mezi nejhůře posuzovanými ukázkami z hlediska faktoru hodnocení, který nejlépe ukazuje čtenářskou přitažlivost textu, najdeme tři texty (T2, T4 a T7) vybrané z čítanek pro 9. ročník. Dva z nich jsou pro žáky velmi nesrozumitelné (*Labyrint světa a ráj srdce* a *Faust*). Jedná se sice o texty v českém jazyce, takže recipienti většinou rozumí jednotlivým slovům, avšak na úrovni slovních spojení v textu a jejich vzájemných vztahů ztrácejí orientaci. Můžeme tedy konstatovat, že žáci nepřekonali tzv. povrchovou strukturu textu a nebyli schopni se dostat k jeho sémantickému obsahu. Svoji roli zde hraje archaický jazyk (Komenský), případně antikvovaný překlad (*Faust*). Jiráskův text je ve srovnání s nimi vnímán jako srozumitelnější, avšak jeho téma žáky nezajímalo, respektive nenašli jeho smysl. Lepší výsledky získaly tyto texty (zejména T2 a T4) ve faktoru působivosti. Z komentářů žáků vyplývá, že vzhledem k nesrozumitelnosti těchto textů



**Obr. 1.** Grafické znázornění výsledků recepce všech textů

jim přisuzují velké myšlenky a čtenářskou náročnost (... *asi tam nějaká myšlenka je*), případně o nich již ve škole slyšeli.

Dva texty (T1 a T6) reprezentovaly současnou zábavnou literaturu pro mládež. Podobné knihy mají potenciál přivést žáky ke čtení, které pak můžeme dále kultivovat. Děti oceňovaly, že těmto ukázkám rozuměly: z pohledu doby, témat, jazyka, postav, prostředí apod. Je to přirozené, neboť čteme proto, abychom se něco dozvěděli o světě i o sobě, abychom na přečtených knihách vnitřně rostli.

Žáci zároveň prokázali dostatečnou senzitivitu i při četbě textů umělecky hodnotnějších (T5 a T8) ve srovnání se zmíněnou zábavnou literaturou. Především jejich čtenářské reakce na román *Zlodějka knih* ukazují, že i náročnější literatura

určená dospělým čtenářům je dokáže zaujmout, zobrazuje-li pro ně pochopitelné téma dostatečně srozumitelně.

Nejpozitivnější bylo čtenářské přijetí ukázky z románu *Já jsem Malála* (T3). Výsledky SD u všech faktorů byly obdobně vysoké a výjimečně vyrovnané, tj. text zaujal čtenáře různými svými aspekty. A především z hlediska emocionální působivosti neměl tento text mezi ostatními srovnatelnou konkurenci. Představuje typ textu, který pomáhá žákům porozumět současnému světu: jeho rozmanitosti i nepochopitelným krutostem. Je-li autorkou jejich vrstevnice, dostává celý text pro žáky ještě intenzivnější nádech. Považujeme za vhodné pracovat s podobnými texty, které mají pro žáky zřetelný vztah k dnešnímu světu i jejich životu, a vést děti na jejich základě k uvažování



v širších souvislostech. Mohou se zařazovat do výuky v jiných předmětech (občanská výchova a dějepis), a posilovat tak mezi-předmětové vztahy a myšlenkové spojitosti.

## 5. ZÁVĚR

Z reakcí žáků vyplývá, že náročný a pro ně nesrozumitelný jazyk díla znemožňuje sémantické vyznění díla. K jeho myšlenkovému poselství se přes vlastní text nedostanou. Totéž platí o textech s nesrozumitelnými tématy. Žáci oceňovali především texty, které jsou schopni vztáhnout ke svému životu i dnešnímu světu. V tomto prokazují nezvykle velkou citlivost (viz jejich reakce na text 3). To samozřejmě umožňuje i řada děl klasické literatury, jen je třeba vždy zvažovat adekvátnost daného textu zralosti žáků i jeho aktuální sdělnost. Bez toho se starší literatura může žákům jevit mrtvá. A pokud vůbec po hodině literární výchovy v jejich paměti utkví J. A. Komenský, tak zejména jako ten, kdo psal ty nesrozumitelné texty.

Naprosto nejde o zpochybnění uměleckých a myšlenkových kvalit řady těchto děl. Jde o přijetí skutečnosti, že některá z nich nejsou dostatečně čtenářsky přístupná ani mnoha dospělým čtenářům, natož dětem.

Setkávají-li se žáci s texty v dosahu své úrovně chápání, můžeme rozvíjet i jejich poznatkovou bázi, a to nejen ve vztahu k literární historii a teorii. Jde zároveň a především o vztah k naší současnosti, text dětem musí říkat něco o nich, o nás, o naší době. A to i prostřednictvím různých historických událostí s přesahem do dneška. Takový přístup klade značné nároky na učitele, na jejich schopnost propojovat minulost a současnost, hledat a vidět nové vazby, které aktualizují starší texty.

Výzkum mimo jiné ukázal, že žáci nejsou zvyklí vyjadřovat se o textech, které čtou. Nejsou zvyklí nad nimi sami přemýšlet a formulovat svoje myšlenky a pocity. Domníváme se, že je důležité žáky učit mluvit, sdílet prožitky tak, aby to bylo srozumitelné druhým. Není to jednoduché, vyžaduje to u žáků určitou míru introspekce a abstraktního myšlení, ale je to směr, kterým by se měla literární výchova vydat. Navzdory některým hlasům vyjadřujícím se s despektem o důrazu na komunikaci a prožitek v literární výchově.

S žakovskými prekoncepty čtení je třeba pracovat uváženě: některé rozvíjet, jiné měnit, posouvat dál. Pokud se však o ně vůbec nezajímáme a naplňujeme obsah výuky bez jejich alespoň částečného uvědomění si, může se stát, že se náhle nebudeme mít o co opřít. Domnělá stavba vědomostí bude jen iluzí bez reálných základů. A celá výuka bude mít podobu předstírání ve vztahu k žákům a sebeklamu ve vztahu k sobě jako učitelům. Jako bychom společně se zmiňovaným Komenského poutníkem měli nasazené brýle mámení bránící nám ve vnímání reality.

Výsledky představeného výzkumu mohou sloužit jako základní informace užitečné pro úvahy nad inovací obsahu výuky i nad jejím posunem směrem k potřebám a možnostem žáků. Přemýšlejme nad tím, co a jak dělat v literární výchově jinak, aby se žáci setkávali s takovou četbou, s jejíž pomocí se mohou osobnostně rozvíjet a růst. Je žádoucí a užitečné ovlivňovat čtenářství dětí směrem k vyšší kvalitě. Zároveň však přitom nesmíme ztratit kontakt s jejich bazálním porozuměním, jinak naše výuka ztratí jakoukoli sdělnost a opravdovost a stane se ryze formální.



## LITERATURA

- Edgington, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, 93(3), 113–116.
- Ewa-Wood, A. L. (2008). Does feeling come first? How poetry can help readers broaden their understanding of metacognition. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 564–576.
- Hennessy, J., & McNamara, P. M. (2011). Packaging poetry? Pupils' perspectives of their learning experience within the post-primary poetry classroom. *English in Education*, 45(3), 206–223.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- Hník, O. (2015) Školní literární kánon. *Český jazyk a literatura*, 66(5), 234–241.
- Hník, O. (2016) K problému kvantity poznatků v literární výchově. *Český jazyk a literatura*, 67(2), 83–87.
- Hoffmann, B. (2000). Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. *Český jazyk a literatura*, 50(7–8), 187–192.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choice. *Literacy*, 11, 113–120.
- Janoušek, P. (2015a). S kanónem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti I. *Tvar*, 16, 11–12.
- Janoušek, P. (2015b). S kanónem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti II. *Tvar*, 17, 16–17.
- Jones, P. (2003). Overcoming the obstacle course: teenage boys and reading. *Teacher Librarian*, 30(3), 9–14.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada.
- Lomenčík, J. (2010). Interpretácia básnického textu v stredoškolskom literárnom vzdelávaní. In E. Prihodová (Ed.), *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry* (s. 288–301). Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Manuel, J., & Carter, D. (2015). Current and historical perspectives on Australian teenagers' reading practises and preferences. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(2), 115–128.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology: Annual Reviews*, 22, 129–152.
- Nezkusil, V. (2004). *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Peskin, J., Allen, G., & Wells-Jopling, R. (2010). „The educated imagination“: applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 498–507.
- Radváková, V. (2015). Práce s textem na střední škole. *Orbis scholae*, 9(3), 87–110.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752.
- Škoda, J., Doulík, P., et al. (2010). *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.



- Uusen, A. (2010). Reading activities and reading preferences of the 6th grade students of basic school in Estonia. *Problems of Education in the 21st Century*, 20, 135–145.
- Uusen, A., & Mürsepp, M. (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1795–1804.
- Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vala, J. (2015). Specifika lyrické poezie jako učební úlohy. *Orbis scholae*, 9(3), 53–67.
- Watkins, N., & Aimonette Liang, L. (2014). The „literature“ of literature anthologies: An examination of text types. *Middle Grades Research Journal*, 9(2), 57–74.
- Young, L. (2007). Portals into poetry: Using generative writing groups to facilitate student engagement with word art. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 50–55.

Doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury;

e-mail: jaroslav.vala@upol.cz

### VALA, J. Comenius's Writings as Reading for Pupils in Basic Schools?

**Goals** – The study is a response to current debate on the content and overall conception of literary education at basic (primary) schools. The main goal is to analyse the reader reception of eight different literary extracts by pupils in the ninth year of basic school, then to assess differences in their reactions and engagement with the text and to evaluate the suitability of the texts for the age-group concerned (approx. 15 years old).

**Methods** – In the quantitative part of the research project we used the method of semantic differential and using an assessment scale adjusted and tested by factor analysis we analysed the reader experiences of 203 respondents from the point of view of three factors: comprehensibility, evaluation and appeal. We carried out the qualitative part of the survey using focus groups. On the basis of audio recordings we identified how pupils reacted to individual texts and how they thought/spoke about them..

**Results** – From the reactions of the pupils it emerged that the difficult and for them incomprehensible language made it impossible for them to receive the semantic meaning of several literary works included in readers (J. W. Goethe: *Faust*, Comenius, *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*). They cannot get to the message and ideas through the text itself. The pupils expressed appreciation above all of texts that they are capable of relating to their own lives and today's world.

**Conclusions** – The results of the survey can serve as basic information useful for discussion on innovation of the content of teaching and its reform in the direction of the needs and capabilities of pupils. If pupils encounter texts that are within the limits of their level of understanding, we can also develop their basis of knowledge of the world, and not only in relation to literary history and theory. It is desirable and useful to influence children's reading skills and scope in the direction of higher quality, but at the same time we must not lose contact with their basic understanding, for otherwise our teaching will lose communicative power and authenticity and will become merely formal..

**Keywords:** readership, reception of the text, understanding of the text, literary education, reader.