

# Didaktika literární výchovy na 2. stupni základní školy

Přehledový materiál - podklady k přednáškám.



Jitka Zítková

# Přehled základních kapitol prezentace:

- 1. Cíle literární výchovy
  - 1. 1 Obecné formulace cílů literární výchovy
  - 1. 2 Cíle literární výchovy podle RVP ZV
- 2. Obsah literární výchovy
  - 2. 1 Obecné vymezení obsahu literární výchovy
  - 2. 2 Obsah literární výchovy podle RVP ZV
  - 2. 3 Strukturace obsahu literární výchovy
- 3. Literárněvýchovný proces a jeho složky
  - 3. 1 Proces literární komunikace a recepce textu
  - 3. 2 Složky literárněvýchovného procesu

- 4. Plánování výuky
  - 4.1 Školní vzdělávací program
  - 4.2 Časově-tematický plán
  - 4.3 Příprava učitele na kombinovanou hodinu literární výchovy
  - 4.4 Didaktické zásady
- 5. Metody literární výchovy
  - 5.1 Z historie klasifikace metod literární výchovy
  - 5.2 Novější pojetí výukových metod literární výchovy
  - 5.3 Obecná klasifikace výukových metod a možnosti její konkretizace v literární výchově v současnosti
  - 5.4 Metody podle fází kombinované hodiny literární výchovy
- 6. Hodnocení, zkoušení, klasifikace
- 7. Individuální četba a výzkumy čtenářství a čtenářské recepce

# Didaktika literární výchovy

- Didaktika = teorie vzdělávání a vyučování, zabývá se otázkou vzdělávacích obsahů a procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují (Skalková, 1999, s. 14)
- Didaktika literární výchovy:
  - předmětová, oborová didaktika
  - teorie vyučování literární výchovy
  - obecná, „ideální“ představa podoby literární výchovy
  - obecný teoretický základ společný s obecnou didaktikou
  - rozvoj specifické literárněvýchovné problematiky
  - základní didaktické kategorie: cíle, obsah, metody

# Specifika předmětu literární výchova

- Daná především estetickovýchovnou povahou předmětu – poměrem emocionální (prožitkové) a racionální (problémově-analytické) složky ve výuce.
- Daná specifika umělecké literatury – práci s literární fikcí, s „fikčními světy“ textů s primárně estetickou funkcí.
- Na rozdíl od jiných estetickovýchovných předmětů je předmětem převážně recepčním, klade důraz na aktivní setkávání s hodnotami uměleckých textů, méně akcentuje tvůrčí výkon, i když tvořivé aktivity jsou její přirozenou a důležitou součástí.

# **1. CÍLE LITERÁRNÍ VÝCHOVY**

# 1. 1 Obecné formulace cílů literární výchovy

- Cílem literární výchovy je utváření schopnosti kultivované (poučené) recepce literárního textu, spolu s dalšími aspekty, které s tímto procesem souvisejí (poznatková složka, rozvoj myšlení a představivosti, komunikační dovednosti, tvořivost atd.).

- Cílem literární výchovy je rozvíjení literární gramotnosti jako součásti gramotnosti kulturní.
  - Literární gramotnost = schopnost poučené recepce literatury, slovesného umění.
  - Předpoklad literární gramotnosti – gramotnost čtenářská (schopnost čtení s věcným porozuměním).
  - Kulturní gramotnost = schopnost participovat na užívání prvků dané kultury, adaptace na daný kulturní prostor.

Související aktuální otázky: gramotnost a specifické poruchy učení, gramotnost sociálně znevýhodněných žáků, gramotnost žáků, jejichž mateřským jazykem není čeština.



# 1. 2 Cíle literární výchovy podle RVP ZV

- Místo literární výchovy ve struktuře RVP ZV:
  - Složka vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (+ Jazyková výchova a Komunikační a slohová výchova).
  - ČJL spolu s cizími jazyky tvoří vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.
  - Stejně jako ostatní předměty literární výchova – v souladu se svými specifiky – přispívá k rozvíjení klíčových kompetencí a dalšímu osobnostnímu rozvoji v rámci průřezových témat.

## 1. 2. 1 Obecné cíle literární výchovy na základní škole

- „Žáci poznávají prostřednictvím četby *základní literární druhy*, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat *umělecké záměry autora* a formulovat *vlastní názory* o přečteném díle. Učí se také *rozlišovat literární fikci od skutečnosti*. Postupně získávají a rozvíjejí *základní čtenářské návyky* i schopnosti *tvůřivé recepce, interpretace a produkce literárního textu*. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich *postoje, životní hodnotové orientace* a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP ZV, s. 12)

## 1. 2. 2 Očekávané výstupy 3. období základního vzdělávání

- Žák:
  - Uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.
  - Rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora.
  - Formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo.
  - Tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.

- Rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty.
- Rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele.
- Uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře.
- Porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování.
- Vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i dalších informačních zdrojích.

(RVP ZV, s. 17-18)

## 1. 2. 3 Možnosti rozvoj klíčových kompetencí v literární výchově

- *Kompetence komunikační* – rozvoj literární komunikace, schopnosti komunikace s uměleckým textem, rozvoj vyjadřovacích dovedností.
- *Kompetence k řešení problémů* – interpretace jako problémový metodický přístup, „problémovost“ ve vztahu jak k literárnímu zpracování, tak tématu, fiktivní situaci zobrazené textem.
- *Kompetence sociální a personální* – literatura jako modifikace reálného světa (modely lidského chování a mezilidských vztahů).

- *Kompetence k učení* – čtení s porozuměním (věcným a interpretačním), vyhledávání informací (uměleckonaučná literatura, sekundární informační zdroje), hierarchizace informací atd.
- *Kompetence občanské* – pozitivní vztah k umění a kultuře, další možnosti dány konkrétní tematikou textů.
- *Kompetence pracovní*
- *Kompetence digitální* – digitální technologie v přípravě žáka (prezentace, vyhledávání informací), kritické posuzování zdrojů, autorské právo, modelové komunikační situace s využitím technologií, jejich aktivizační a motivační funkce apod.

## 1. 2. 4 Literární výchova a průřezová témata

- Průřezová témata mají formativní ráz, pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.
- Průřezová témata umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů.
- Jejich obsah je rozpracován do tematických okruhů a dílčích témat.
- Průřezová témata:
  - Osobností a sociální výchova
  - Výchova demokratického občana
  - Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
  - Multikulturní výchova
  - Environmentální výchova
  - Mediální výchova

- Literární výchova připívá k realizaci průřezových témat především svým základním obsahem – literárními texty a jejich axiologickou složkou, spojující hodnoty estetické s mimoestetickými, životními. Oslovuje emocionálně-prožitkovou složku osobnosti, čímž může prohlubovat působivost a sdělnost různorodých tematických okruhů. Racionálně-interpretální postupy v literární výchově mohou přispívat k rozvoji obecné schopnosti kritického (a také kreativního) myšlení a hodnocení.





## **2. OBSAH LITERÁRNÍ VÝCHOVY**

## 2. 1 Obecné vymezení obsahu literární výchovy

- 1. složka: *proces recepce uměleckého i neuměleckého textu a jeho usměrňování, proces řízené literární komunikace*
  - a) recepce orientovaná na umělecký text jako jednotu tematických, výrazových a kompozičních složek
    - subjektivní estetický prožitek a jeho vyjádření
    - interpretace zahrnující celou škálu interpretačních činností
    - hodnocení, názory (rozlišování umělecké a neumělecké literatury)(tři složky procesu řízené recepce uměleckého textu)
  - b) recepce orientovaná na mimoliterární tematický kontext (včetně recepce věcné literatury)

- 2. složka: literární teorie

Základní složky struktury literárního díla a související terminologie:

- a) smysl a autorský záměr,
  - b) tematická výstavba,
  - c) kompoziční výstavba,
  - d) jazyková výstavba,
  - e) genologické charakteristiky textu.
- Specifické umělecké prostředky výtvarného umění a umění syntetických.

- 3. složka: literární (kulturní) historie
  - Hlavní vývojová období literatury.
  - Literární směry a proudy.
  - Biografické souvislosti tvorby.
  - Historické, společensko-politické souvislosti tvorby.
- Tyto tři složky jsou určitou paralelou ke třem složkám literární vědy - literární historii, teorii a kritice, která se však – s ohledem na věk žáků - realizuje jako proces postupného osvojování recepčních /interpretačních/ postupů
- V souvislosti s obsahem lze připomenout pojem „didaktická znalost obsahu“.

## 2. 1. 1 Umělecký text a jeho interpretace jako základ literární výchovy

- Pojetí uměleckého textu

- *Akcentace znakové povahy textu:*

Pojetí literárněvědného strukturalismu (J. Mukařovský).

Umělecké dílo = autonomní znakový systém, komplex znaků, které nesou složitou strukturu významů.

Umělecký znak (dílo jako celek i jeho dílčí prvky a složky) je autonomní estetická entita s oslabeným vztahem k předmětnému světu, ale s esteticky posíleným vztahem ke světu hodnot.

Významné místo mezi složkami díla má materiální stránka – jazyk.

Toto pojetí vychází především z práce s lyrikou.

▫ *Akcentace schopnosti textu modelovat fikční svět:*

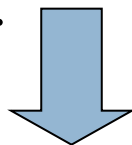
Dílo = předmět vytvářený v našem vědomí a vybudovaný z různých vrstev, které jsou zaměřeny k tomu, aby ustavily pomyslný předmětný svět. Jazyk je prostředkem k vyvolání představy. Texty obsahují „místa nedourčenosti“ otevřená čtenářským konkretizacím (R. Ingarden)

Realita vytváří vnitřně uspořádaný systém, jehož modelová struktura je tvořena skutečným reálným, aktuálním světem, množinou možných alternativních světů (včetně světů literárních děl) a vztahy mezi všemi těmito různými světy. (teorie možných/fikčních světů, např. L. Doležel)

Toto pojetí vychází především z práce s epikou.

## • Interpretace jako literárněvědný a didaktický pojem

- Při značném zjednodušení lze rozlišit základní interpretační přístupy podle toho, který člen v procesu literární komunikace akcentují: zda autora, sám text, nebo čtenáře.
- **Pro didaktiku** jsou *tradičními literárněvědnými východisky přístupy strukturalistické* (viz výše), které zdůrazňují text a jeho znakovou povahu, samozřejmě s vědomím širších souvislostí komunikačního procesu.



- Interpretace, resp. výklad textu = „racionální vyložení, proč umělecké dílo na čtenáře působí a jakými prostředky toho dosahuje. (...) Rozbor uměleckého díla by měl odhalit, co dílo znamená a „jak je uděláno“, aby mohlo něco znamenat.“ (J. Hrabák, 1977) /Interpretační makroproces – hledání významu, mikroprocesy – uvažování nad užitými prostředky./
- Cílem interpretace je dešifrování díla jako znaku, odhalení autorské záměrnosti, hledání vztahů mezi znakem (dílem) a realitou životních hodnot.

- Omezení a úskalí tohoto pojetí interpretace ve školní praxi:
  - Pojetí díla jako znaku je žákům základní školy hůře přístupné. Literární text vnímají více jako „věc“, estetický prožitek probíhá přímým vstupem čtenáře do situace díla.
  - Při zjednodušeném výkladu tohoto přístupu může docházet ke zužování znaku na celek díla a jazykové prostředky.
  - Znakovost jiných (zejména tematických) strukturních vrstev může být vnímána jako poněkud abstraktní a interpretačně hůře uchopitelná.
  - Žákovo vnímání textu může výrazně kolísat mezi reflexí autorské záměrnosti a nezáměrnosti v textu.
  - Dílo samo (jeho významové pole) vymezuje interpretační prostor, který je zdánlivě méně otevřený kreativním způsobům práce, potenciálně i fakticky překračujícím autorský záměr, resp. významový prostor textu.



- Rozšíření možností interpretační práce při přístupu k dílu jako fikčnímu světu:
  - Pojetí literárního díla jako autorem zachycené výseče fikčního světa přesahuje tradiční chápání interpretace tím, že dává prostor práci s nezáměrností v díle, individuální představivostí čtenáře, vytváří větší prostor pro individuální konkretizaci a dotváření. Čtenář pracuje primárně s představami a teprve sekundárně s významy.
  - Pojetí textu jako fikčního světa umožňuje rozšířit možnosti interpretačních procesů o procesy spolutvorby tohoto světa.
  - Další rozvíjení fikčního světa textu jako interpretační postup se však neobejde bez alespoň dílčího racionálního zpracování výchozího autorského textu, poznání jeho významných dominantních rysů a jejich respektování. Nesmí jít o dezinterpretaci nerespektující základní významy textu, popř. také jeho stěžejní a důležité formální rysy.
  - (Nelze ale vyloučit prvky „dezinterpretace“ vědomé, plnící nějaký jasný didaktický /interpretační/ cíl, a to ani u interpretace chápající text jako znak.)

- Akcentace znakové povahy textu, nebo jeho schopnosti modelovat fikční svět samozřejmě závisí vždy především na textu samotném. Je proto nezbytná správná vlastní komplexní interpretace textu (tedy správná „diagnostika textu“) učitelem v rámci jeho přípravy. Text sám nám napoví, jak k němu přistupovat. Některé texty jsou plně otevřené oběma přístupům, jiné spíše jednomu z nich.
- Lze připomenout konstatování nejenom V. Nezkusila, že ne každý text potřebuje interpretaci – interpretaci v tradičním slova smyslu (tedy interpretaci textu jako znaku).
- Z didaktického hlediska je však možné (a vhodné) za interpretaci považovat všechny postupy práce s textem, které po žákovi vyžadují nějaký náročnější myšlenkový proces přímo vázaný na zvolený umělecký text nebo některý jeho rys. Pojem interpretace tak získává širší záběr a je dobře slučitelná i s prací na základní škole, nejenom škole střední, kde je samozřejmostí.

## **2. 2 Obsah literární výchovy podle RVP ZV**

### **2. 2. 1 Učivo ve 3. období základního vzdělávání**

- Tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům.
- Způsoby interpretace literárních a jiných děl.
- Základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování, zvukové prostředky poezie, rým, rytmus, volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry).

- Literární druhy a žánry – poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času – hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé.

(RVP ZV, s. 18)

Vymezení učiva RVP je značně úsporné, ne zcela jasné je např. pojetí interpretace a jejího místa v učivu. RVP dává rámcovou představu o náplni obsahu, která je konkretizována v osnovách jako součásti školních vzdělávacích programů.

## 2. 3 Strukturace obsahu výuky literární výchovy

- Realizace tří základních složek obsahu v izolovaných položkách (výklad literární historie/ teorie).
- Realizace obsahu v kombinacích obsahových složek (např. literární text v literárněhistorických souvislostech, analýza textu spojená s osvojováním teoretické terminologie, ideálně propojení všech tří složek).
  - Způsob konkrétní realizace obsahu je ovlivněn jednak specifičností jedinečného textu, jednak specifiky žakovského kolektivu.
- Stanovení dominanty (těžiště) obsahu, která bude osou jeho realizace.



## **2. 3. 1 Některé přístupy k uspořádání obsahu (možné vymezení „os“, těžišť výuky)**

**Obert, 1992 – modely literární výchovy:**

- empirický, popisný,
- žánrově tematický,
- cyklický,
- čtenářský, zájmový, stimulační,
- systémový, zážitkový.

**Obert, 1992 – metodické systémy vyučování literatury:**

- Dogmaticko-reprodukční – zaměřen na dějiny literatury, rozvíjí především reprodukční schopnosti.
- Reprodukčně-explikační – zaměřen i na výklad děl, v němž se více uplatňuje názor žáků.
- Interpretačně – analytický – interpretace, rozvoj aktivního vztahu k dílu a literární citlivosti, vyjadřování svých pozorování a názorů na dílo.

- Problémově-tvořivý – řešení literárních problémů, problémové otázky a úkoly.
- Korelačně-integrační – integrace příbuzných předmětů do společného didaktického celku.

### **Nezkusil, 2004 – přístupy, osy literárního vyučování:**

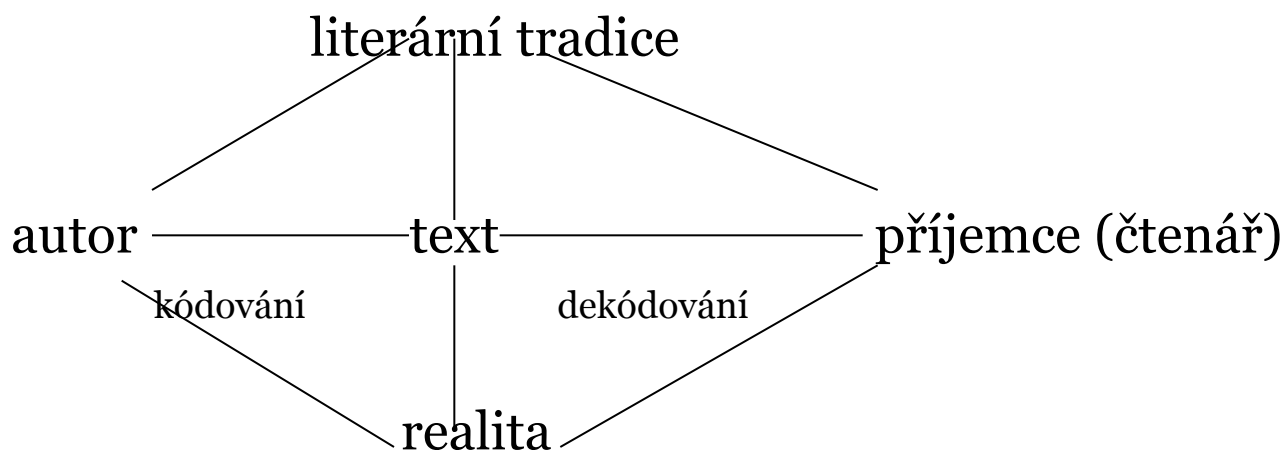
- Literárněhistorický přístup – nabízí nejkomplexnější pohled na utváření umělecké skutečnosti, takto strukturované učivo je ale obtížné vhodně redukovat.
- Čtenářský přístup – pořádá učivo kolem dílčích témat, těžiště je v novější literatuře, může svádět k zanedbávání zřetele k tvaru literárního díla.
- Sémioticko-psychologický přístup – do popředí vystupují různé způsoby formování literární skutečnosti jako znaku, jejich uspořádání do systému zohledňuje věkové zvláštnosti žáků, učivo zároveň sleduje chronologickou linku (těžištěm výuky v jednotlivých ročnících se stává např.: typologie hrdinů, způsob práce s jazykem, utváření časoprostoru nebo role vypravěče).

# **3. LITERÁRNĚVÝCHOVNÝ PROCES A JEHO SLOŽKY**



# 3. 1 Literární komunikace a recepce textu

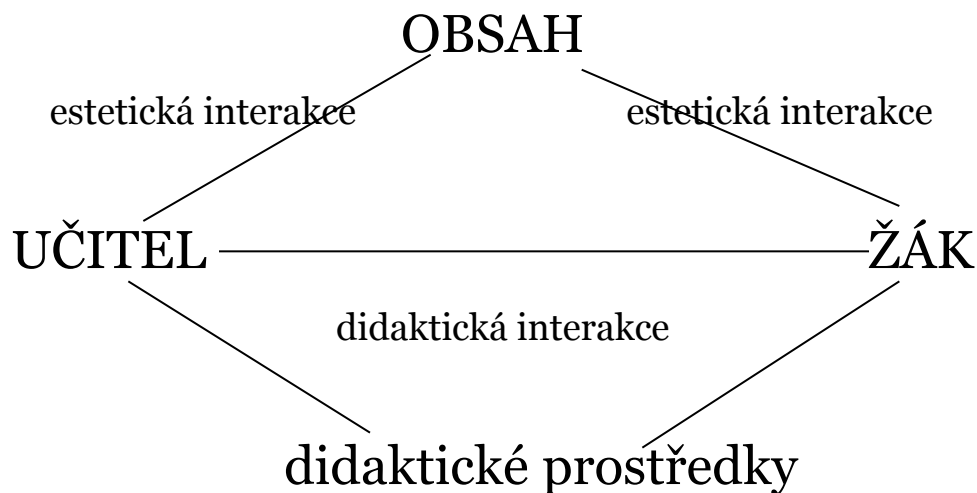
- Základní model literární komunikace zahrnuje celý proces vzniku a působení díla na příjemce:



Proces dekódování je procesem individuální recepce textu konkrétním čtenářem, který je ovlivňován realitou, mírou znalostí literární tradice a je oslovován skrze text autorem.

- V každém procesu recepce textu můžeme rozlišit čtyři fáze (roviny komunikace s textem):
  - PERCEPCE – auditivní nebo vizuální vnímání textu, všímání si jeho zvukových nebo grafických kvalit a zvláštností.
  - APERCEPCE – vytváření si vlastních vnitřních představ, imaginativní roviny na základě čteného textu, vnitřních obrazů reálií, k nimž odkazují denotáty, „vnitřního filmu“, v těchto představách se často odrážejí individuální zkušenosti.
  - INTERPRETACE – komunikace s textem jako s dílem-znakem, komunikace s hlubšími, skrytějšími významy konotátů.
  - KONKRETIZACE – „propojení“ významů textu s životem čtenáře samého (smysl pro vlastní život, hodnocení). (Lederbuchová, 1997).
- Všechny fáze (roviny) komunikace, resp. dovednosti s nimi související, je možné a potřebné u žáků rozvíjet, vždy dle dominantních podnětů zvoleného textu.

## 3. 2 Složky literárněvýchovného procesu



Další faktory (podmínky): vnitřní, vnější, subjektivní, objektivní  
(klima třídy a školy, atmosféra v hodině, charakter předchozí výuky  
apod.)

## 3. 2. 1 Učitel v literárněvýchovném procesu

- Učitel= tzv. kontaktní čtenář - jako čtenář s většími čtenářskými i životními zkušenostmi, literárními znalostmi zprostředkovává kontakt žáka s dílem.
- Osobnost učitele:
  - Postoj žáků k učiteli závisí na:
    - 1. vlastnostech učitele,
    - 2. postoji k žákům,
    - 3. didaktických dovednostech,
    - 4. odbornosti.

- Vlastnosti učitele (podobnost s vlastnostmi vedoucích pracovníků):
  - intelektuální úroveň, odborná a pedagogicko-psychologická kvalifikace,
  - organizační schopnosti,
  - pracovní a sociální adaptabilita (schopnost vyrovnávat se s úkoly),
  - osobní vyrovnanost,
  - iniciativnost,
  - přiměřená úroveň osobní dominantnosti ... apod.
- Některé typologie učitelských osobností:
  - Typy učitelů podle stylů výuky:
    - Autokratický – rozkazy, preference učitelových úsudků, málo samostatnosti a iniciativnosti žáků.
    - Liberální – slabé řízení, požadavky klade nepřímě, nevyžaduje důsledné plnění, malá kontrola.
    - Demokratický (sociálně integrační) – podpora iniciativy, diskuse, porozumění pro individualitu, varianty řešení.

- Švýcarský psycholog Christian Caselmann:
  - logotrop x paidotrop
  - vědecko-systematický (racionální, systematický postup výuky), umělecký (role intuice), praktický (organizační vlohy)
- W. O. Döring (vycházel z všeobecné typologie osobnosti E. Sprangera):
  - Učitel teoretický (vědecká práce, systematizace poznatků)
  - Učitel ekonomický (praktický, pragmatický, úspěšný metodik)
  - Učitel estetický
    - Aktivně tvořivý (přetváří osobnost žáka)
    - Pasivně receptivní (více pochopení pro konkrétní osobnost žáka)
  - Učitel sociální (altruismus, trpělivost, výchova společensky prospěšných lidí)
  - Učitel mocenský (náročný, kritický, prosazuje sebe)
  - Učitel náboženský (spjatost s vyšším řádem, pedantský)

Existence smíšených, méně výrazných typů osobností.  
Všechny krajní formy jsou nežádoucí.

- Komunikace mezi učitelem a žáky v literární výchově:
  - Pedagogická komunikace (např. Mareš, Křivohlavý, 1995)
    - Pedagogická komunikace = vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům.
    - Principy pedagogické komunikace:
      - 1. princip kooperace
      - 2. princip kvantity (ne více, než je nezbytné)
      - 3. princip kvality (nemluvit bez důkazů)
      - 4. princip relevance (co je důležité)
      - 5. princip způsobu (jasné, přesné vyjadřování)

Komunikace: verbální, nonverbální.

Komunikační zóny (sociálně poradní, blízce veřejná, vzdáleně veřejná).

- Literární komunikace
  - V procesu výuky usměrňována pedagogickou komunikací (řízením procesu recepce textu).

## 3. 2. 2 Žák v literárněvýchovném procesu

- Žák = tzv. konkrétní čtenář – čtenář s menšími znalostmi a čtenářskými a životními zkušenostmi, pro plnohodnotnou komunikaci s dílem často potřebuje prostředníka – učitele.
- Základní složky osobnosti (žáka):
  - schopnosti,
  - motivace,
  - temperament,
  - charakter.

Na průběh literárněvýchovného procesu mají vliv věkové zvláštnosti (tzv. apoetický věk), intelektuální a emocionální vyspělost, znalosti literární i mimoliterární, čtenářské zkušenosti (úroveň techniky čtení), hodnotová měřítko apod.



- Žák v průběhu literárněvýchovního procesu vstupuje do tří pozic:
  - Pozice *příjemce čtenáře* – žák se zaměřuje na zvládnutí textu na dobré čtenářské úrovni, zaměstnává ho technika čtení, později spojovaná s porozuměním významu textu.
  - Pozice *příjemce vykonavatele* – literární komunikace žáka s textem se prodlužuje směrem k reprodukčním a produktivním činnostem s textem.
  - Pozice *příjemce badatele* – nejvyšší pozice, při níž žák objevuje specifické hodnoty literárního textu, jeho hlavní činností jsou interpretační (analytické) činnosti rozvíjející myšlení při řešení dílčích problémů (Obert, 1998).

## 3. 2. 3 Didaktické prostředky v literárně-výchovném procesu

Didaktické prostředky: čítanky, učebnice, pracovní sešity, metodické příručky, audiovizuální nahrávky a další učební pomůcky.

### 3. 2. 3. 1 Učebnice

- Základní koncepce čítanek pro 2. stupeň ZŠ:
  - Antologie textů (nakl. Dialog)
  - Antologie textů s otázkami a úkoly (nakl. Fortuna, Fragment, Nová škola, Moby Dick)
  - Antologie textů, pracovní sešit (otázky a úkoly v samostatné publikaci) (nakl. Alter)

- Antologie textů a metodická příručka (nakl. SPN – původní řada)
- Antologie textů s otázkami a úkoly a metodická příručka (nakl. Fraus, SPN – nové vydání)
- Antologie textů, pracovní sešit a metodická příručka (nakl. Prodos)
- Kritéria hodnocení čítanek:
  - Makroúroveň:
    - 1. Základní parametry – celkový rozsah, počet ukázek, rozsah ukázek, zastoupení poezie a prózy, množství ilustrací.
    - 2. Základní komponenty a subkomponenty (obsah a didaktická vybavenost):
      - a) aparát prezentace obsahu –
        - - verbální komponenty (ukázky/zastoupení literárních druhů a žánrů, české a světové literatury, starší, novější a současné literatury/, doplňkové texty, informativní prvky /název zdroje, informace o autorovi, výslovnost cizích slov, vysvětlení méně známých reálií, jméno překladatele apod.
        - - obrazové komponenty – ilustrace původní nebo doplňkové apod.

- b) aparát řídicí – otázky a úkoly pro žáky.
  - c) aparát orientační – obsah, rejstřík, struktura.
- 
- Mikroúroveň:
  - Charakter položek didakticko-metodického aparátu (= aparát řídicí a metodické pokyny), základní typy otázek úkolů a pokynů.
  
  - K nejužívanějším čítankám v současnosti patří učebnice z produkce nakladatelství SPN, Fraus, Nová škola.
  
  - Tvorba vlastních učebních materiálů učitelem – portfolio textů a dalších didaktických materiálů přesně odpovídající učitelově koncepci výuky, konkretizaci obsahu a jeho uspořádání.

# 4. PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

- Kroky plánování výuky:  
studium učebních osnov (ŠVP),  
studium učebnic,  
zjištění potřeb žáků.



Časově tematické plány.  
Přípravy na vyučovací hodiny.

# 4.1 Školní vzdělávací program

- ŠVP obsahují na úrovni jednotlivých předmětů, tedy i literární výchovy:
  - Název předmětu.
  - Charakteristiku předmětu:
    - - časové, obsahové a organizační vymezení předmětu
    - - výchovně vzdělávací strategie – postupy, metody, formy práce v příslušném předmětu směřující k naplňování jednotlivých klíčových kompetencí.
  - Vzdělávací obsah předmětu (vlastní učební osnovy):
    - výstupy RVP ZV →
    - → školní výstupy →
    - → učivo →
    - → tematické okruhy →
    - → přesahy (mezipředmětové vztahy, průřezová témata).

## 4. 2 Časově-tematický plán

Časově-tematický plán si sestavuje vyučující jako podrobný plán výuky pro celý školní rok, ideální je mít zpracované plány pro všechny ročníky 2. stupně (návaznost a provázanost učiva).

- Časově-tematický plán zpravidla obsahuje v chronologickém pořadí:
  - přehled celků obsahu (literární ukázky nebo jiný obsah) rozdělený do jednotlivých vyučovacích hodin,
  - základní cíle jednotlivých hodin (co si žák osvojí...),
  - základní výukové metody a organizační formy k dosažení stanovených cílů,
  - popř. pomůcky a další didaktické prostředky.
- Časově-tematický plán musí korespondovat se ŠVP.




## 4. 2. 1 Typy hodin literární výchovy

- Hodina běžná – smíšená, kombinovaná (obsahuje prvky většiny ostatních typů hodin).
- Hodina výkladová.
- Hodina interpretační práce s literární textem.
- Hodina tzv. aktuální literární výchovy – hodina věnovaná nejrůznějším aktuálním otázkám literatury a kultury (kulturní události, akce, výročí, beseda s autorem, tematická beseda v místní knihovně) nebo individuálním čtenářským (diváckým) zájmům a zážitkům žáků (představení zájmové mimočítankové četby, hodnocení zhlédnutého představení).
- Čtenářská dílna.
- Hodina opakovací.
- Hodina zaměřená na ověřování znalostí žáků.
- Popř. další typy hodin – např. hodina věnovaná dramatizaci textu, přípravě uměleckého (výrazného) přednesu, šířeji koncipovaná hodina literární výchovy jako součást tematického projektu (integrace obsahů) apod.

- Fáze kombinované hodiny literární výchovy:
  - motivační,
  - první seznámení s textem,
  - orientační rozhovor,
  - interpretační činnosti,
  - následné – postinterpretační činnosti,
  - závěrečná.
  
- Přirozenou součástí kombinované hodiny je v praxi také opakování předchozího učiva, dílčí diagnostika, referát žáka o přečtené knize apod. Uvedené základní fáze hodiny ale tyto přesahy náplně hodiny nezohledňují.

## 4. 3 Příprava učitele na kombinovanou hodinu literární výchovy

### 4. 3. 1 Složky přípravy na hodinu literární výchovy

- Literárněvědná složka přípravy:
  - Informace literárního i mimoliterárního charakteru (např. informace o autorovi, době vzniku díla, uměleckém směru, tematickém kontextu ukázky /neznámé reálie/, ale také kontextu ukázky v celku knihy apod.)
  - Učitelova vlastní komplexní interpretace ukázky  stanovení tzv. interpretačních možností zvoleného textu, tedy dominantních i jinak nosných momentů, kterých by mohlo být využito při práci s žáky.
  - Zvolený interpretační postup může mít řadu variant, nesmí ale ignorovat dominantní komunikační výzvy textu.

- **Pedagogicko-psychologická složka přípravy**
  - Adekvátnost přístupu k didaktickému zpracování obsahu hodiny, uvědomění si specifík konkrétního třídního kolektivu.  
Přizpůsobení konkrétní realizace náplně hodiny těmto specifikům (výběr z nabízejících se interpretačních možností textu, stanovení rozsahu a náročnosti výkladu, diferenciací úkolů podle schopností žáků apod.)
  
- **Metodická složka přípravy**
  - Vytvoření vlastního písemného „scénáře“ vyučovací hodiny.
  - Definitivní formulování cílů, stanovení metod a forem práce.
    - Cíle hodiny literární výchovy mají zpravidla trojí charakter:
      - Cíl čtenářský (základní čtenářské dovednosti)
      - Cíl literárně-estetický (osvojování si specifických estetických literárních kvalit textů, zpravidla při jejich interpretaci)
      - Cíl výchovně-vzdělávací (osvojovaná fakta, výchovné přesahy)

## 4. 3. 2 Typy přípravy učitele na hodinu

- Blesková – Co? Jak? („podle učebnice“, výjimečně, při nedostatku času)
- Běžná – Co již bylo? Čeho a jak chci dosáhnout? Jaké bude mít hodina pokračování?
- Didaktická analýza učiva - podrobná analýza vzdělávacího obsahu z didaktických hledisek ústící především v:
  - přesné a co nejkonkrétnější stanovení cíle – co bude žák na konci hodiny umět,
  - přesné stanovení prostředků dosažení cíle – didaktického zpracování obsahu a metodického postupu,
  - stanovení zvláštních didaktických hledisek – co už žáci ví, co pro ně bude obtížné, způsob aktivizace, diferencovaný a individuální přístup,
  - určení možností výchovného využití tématu,
  - detailní promyšlení organizace práce v hodině,
  - vytvoření časového projektu hodiny.

## 4. 4 Didaktické zásady

- Obecné požadavky, které určují charakter výuky a vztahují se na všechny stránky výuky – na činnost učitele i žáků, metody a formy výuky i didaktické prostředky. Během vývoje se mění.
- Nejčastější didaktické zásady:
  - zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka,
  - zásada vědeckosti,
  - zásada individuálního přístupu k žákům,
  - zásada spojení teorie s praxí,
  - zásada uvědomělosti a aktivity,
  - zásada názornosti,
  - zásada soustavnosti a přiměřenosti.

Jiné didaktické zásady (principy): princip zpětné vazby, problémovosti; princip iniciace, primárních informací, bezpečí a lásky (T. Houška).

# **5. METODY LITERÁRNÍ VÝCHOVY**

# 5. 1 Z historie klasifikace metod literární výchovy

- První metodika pro základní školu po r. 1945: *Machytka* a kol., 1962.
- Způsoby klasifikace výukových metod ve starších metodikách literární výchovy:
  - Modifikace klasifikací obecně didaktických (*Kopál* rozlišil metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické, *Melichar* metody slovně názorné, praktické).
  - Členění podle základních složek obsahu – na metody práce s literárněvědným učivem (výklad) a metody práce s literárně uměleckým dílem (různé metody analýzy)(*Koutun*).
  - Členění vycházející z fází kombinované hodiny literární výchovy, často se samostatně rozpracovanou prací s textem (*Machytka*, *Plch*, částečně *Cenek* ).

Podmíněnost metod a obsahu.

Zaměňování, nejednotné užívání pojmů práce s textem, výklad, rozbor, analýza, interpretace.



## Jiné starší klasifikace metod literární výchovy:

- *Chaloupka (1982)* rozlišuje:
  - dominantní činnosti: četba a interpretace textu,
  - další činnosti, které vytvářejí pro interpretaci předpoklady, nebo jsou jejím důsledkem (vzrůstá v nich míra samostatnosti a náročnosti):
    - informační (výklad, informace směrem k žákovi),
    - orientační (např. výběr četby),
    - aktivizační (např. beseda o přečteném),
    - projektivní (např. literární referáty, aktuality).
- *Jurčo, Obert (1984, SŠ)* rozlišují metodické postupy:
  - 1. při probírání nového učiva (rozhovor, rozbor ukázky apod.),
  - 2. při upevňování vědomostí,
  - 3. při zpětnovazební kontrole vědomostí, dovedností.

## 5. 2 Novější pojetí výukových metod literární výchovy

- *Obert, 1993:*
  - Metody podle pramenů:
    - metoda práce s textem,
    - metoda vizuální,
    - metoda ústní.
  - Metody podle činností učitele a žáka:
    - Metoda čtení, naslouchání, psaní, rozhovoru, pozorování, prožívání, bádání, konkretizace a hodnocení.
    - Interpretační metodický systém:
      - metoda příjmu (recepce) textu,
      - metoda interpretace,
      - metoda hodnocení.

- *Nezkusil, 2004, SŠ:*
  - Těžiště: interpretační metoda = metoda poznávání literatury, problémového charakteru (východisko: strukturalistické, znakové pojetí textu).
  - Aspekty interpretace:
    - logické (indukce x dedukce),
    - psychologické (asimilace x akomodace),
    - sociální (konformní přístup x originalita).
  - Další uváděné metody: výklad, heuristická beseda.

## 5. 3 Obecná klasifikace výukových metod a možnosti její konkretizace v literární výchově v současnosti

- Výuková metoda = způsob záměrného uspořádání činností učitele a žáků, které směřují ke stanoveným cílům.
- Prostřednictvím metod se realizuje didaktická interakce učitel – žák.
- Obecné výukové metody jsou poměrně univerzální, použitelné v různých předmětech (mnohé téměř ve všech), nejsou úzce vázané na určitý konkrétní obor.

# Klasifikace výukových metod (J. Maňák – V. Švec, 2003) - přehled:

## 1. Klasické výukové metody:

- slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor),
- názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž),
- dovednostně praktické (napodobování, manipulování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody).

## 2. Aktivizující metody:

- diskusní,
- heuristické, řešení problému,
- situační,
- inscenační,
- didaktické hry.

## 3. Komplexní výukové metody

- Frontální, skupinová a kooperativní, partnerská, individuální výuka + kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, hypnopedie.

## 5. 3. 1 Klasické výukové metody v literární výchově

- Metody slovní monologické

Vysvětlování – postupný učeněný výklad zaměřený především na objasňování vztahů a souvislostí, vyvozování zobecnění. Váže se především k literárněvědným složkám obsahu literární výchovy. Délka optimálně 5-15 minut.

Vyprávění – zprostředkování vědomostí výpravným, citově podbarveným způsobem. Předpokládá osobní dispozice učitele. Může se vázat k literárněhistorické složce literární výchovy, vhodným textům (od původu folklórním apod. ).

Přednáška – nepočítá s aktivitou účastníků, předpokládá vyspělejší posluchače.

## • Metody slovní dialogické

Rozhovor – verbální komunikace dvou nebo více osob na určité téma, se zaměřením na stanovený cíl.

Jak vést dialog:

1. naslouchat - věnovat projevy verbálním i neverbálním projevům,
2. vyjasňovat – zopakování, propojení jednotlivých myšlenek žáků (odráženi = doslovné zopakování),
3. dotazovat se efektivně:
  - otázky s otevřeným koncem, střídat druhy otázek
  - vždy jen jedna otázka
  - prostor pro odpověď (krátký čas na rozmyšlení)
  - ověřit si odpovědi
  - oddechový čas
  - nevynechávat žáky mimo „zorné pole“
  - pozitivní zakončení+ stručnost, srozumitelnost, variabilnost otázek  
jazyková správnost,
4. hledat příklady.

## • Metody práce s textem

- Výukové metody založené na zpracování textových informací.
- Porozumění – dovednost nalézt klíčové pojmy a poznatky, postihnout vztahy mezi nimi.
- Porozumění věcným informacím.
  - Výkladové texty v učebnici.
  - Informativní texty z jiných zdrojů.
  - Slovníkové publikace, encyklopedie.
  - Čtení kurzorické, studijní (excerpování, konspektování).
  - Metodické postupy: vyhledávání důležitých pojmů, členění na logické úseky, tvorba osnovy, stručného souhrnu, formulování otázek žáky, úkoly na postihování vztahů, vymyšlení příkladů.
- Porozumění umělecké literatuře, estetické složce textu
  - Interpretace textu.



- **Metody názorně demonstrační**
  - Předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
  - V literární výchově: ukázky knih (ilustrace, typografická úprava atd.), textem zachycený prvek reality, záznamy na tabuli, didaktický obraz, pojmové mapy apod.
- **Metody dovednostně praktické**
  - Vytváření dovedností, napodobování, manipulování, experimentování, produkční (pracovní) činnosti.
  - Vytváření kognitivních dovedností: osvojování faktů → uspořádání shromážděných znalostí → sestavení vlastní strategie řešení → „zautomatizování“ aplikovaného postupu.

## 5. 3. 2 Aktivizující výukové metody v literární výchově

- Postupy, při nichž se výchovně-vzdělávacích cílů dosahuje především na základě vlastní učební práce žáků. Důraz je kladen na myšlení a problémové postupy.
- **Diskuse**
  - Taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci vyměňují názory na dané téma, argumentují, společně nacházejí řešení daného problému. Předpoklad: zajímavé, podnětné téma. V literární výchově např. diskuse nad tématem textu, interpretace, názory na text nebo knihu mimočítankové četby, pokračování příběhu apod.
  - Modifikace formy diskuse: na základě referátu, v malých skupinách.
- **Řešení problému (metoda heuristická)**
  - Ústřední kategorie = problém (teoretická nebo praktická obtíž, kterou musí žák řešit aktivním zkoumáním, myšlením). Jeho vymezení a pojetí určuje metodické zpracování.
  - Fáze: vymezení základního problému (zpravidla Proč ...) – analýza problému – návrhy řešení, hypotézy – ověřování hypotéz – vlastní řešení problému.
  - V LV: interpretace jako svou podstatou problémový metodický přístup.
  - Řešení problému zpravidla vyžaduje průběžné řešení problémů dílčích.

- **Situační metody (případové)**
  - Řešení problémové úlohy (situace, případu) na základě konfrontace vědomostí, dovedností, názorů žáků. Vyžaduje mezipředmětový přístup (případy „ze života“). V literární výchově umožňuje použití této metody zejména modelovost fiktivních životních situací. (Zachovala se postava správně? Co udělá / má udělat dál? apod.)
- **Inscenační metody (metody hraní rolí)**
  - Řešení problémových situací simulací situace, hraním rolí. (X tradiční dramatizace textu)
  - Sociální učení v modelových situacích, žáci jsou sami aktéry těchto situací.
  - Korespondence s metodami dramatické výchovy.
  - Dva základní způsoby realizace inscenace: a) popis výchozí situace + charakteristika role; b) popis výchozí situace + individuální strategie aktérů.
  - V literární výchově: fiktivní situace modelované literárním textem (lidské typy, osudy, emoce, vztahy ...).

## ● Didaktické hry

- Svobodně volené aktivity, cíl a hodnotu mají samy v sobě.
- V literární výchově: herní princip v základu mnoha literárních textů – tvůrčí autorská hra s jazykem i prvky tematické výstavby a významovými přesahy, tvořivé manipulace žáků s literárním textem apod.
- Didaktická hra ve faktografické složce literární výchovy: zejména při upevňování a ověřování poznatků.
- Kartotéka her. Možnosti variant mnoha známých a univerzálních didaktických her.

## 5. 3. 3 Komplexní výukové metody v literární výchově

- Výuka frontální, skupinová, kooperativní, partnerská (vrstevnické vyučování), individuální a individualizovaná /také: organizační formy výuky/.
- Projektová výuka – zpravidla řeší komplexní praktický reálný problém, uplatňují se mezipředmětové vztahy, výstupem je určitý „hmatatelný“ produkt. Různé možnosti uplatnění literárních textů s příslušnou tematikou. Také možnost samostatnějších literárněvýchovných projektů.
- Metody projektu RWCT (čtením a psaním ke kritickému myšlení) – oblíbené **metody kritického myšlení** lze dobře využívat při práci jak s texty nesoucími primárně věcné informace (pro ně jsou tyto metody většinou primárně určeny), tak s uměleckými texty nesoucími informace estetické (pro to jsou vhodné především některé z metod RWCT).

Pojem třífázový model učení: E – U - R

Příklad metod: i.n.s.e.r.t., pětílístek, ano-ne, dvojité zápisník, poslední slovo patří mně, čtení s předvídáním, brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní, Vennův diagram, T-graf, vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, skládkové učení, kmeny a kořeny

- Otevřené učení.
- Učení v životních situacích.
- Výuka podporovaná počítačem, televizní výuka.

## 5. 4 Metody podle fází kombinované hodiny literární výchovy

### 5. 4 . 1 Metody motivační

- Věcné – informativní, zpravidla monologické (výklad učitele). Možné zapojení žáka – vrstevnické vyučování (důležitá znalost zdrojů, schopnost hierarchizovat informace, odhadnout čas, sebereflexe).
- Psychologické – smyslem je navození adekvátní atmosféry pro recepci textu (využití slovesných i neslovesných druhů umění – estetická motivace, oživování poznatků, zážitků, představ žáků). Zpravidla dialogické.
- Názorné – učební pomůcky, předměty (zástupné předměty), audiovizuální technika.
- Herní – křížovky, doplňovačky, soutěže ...

metody motivační

věcné

psychologické

názorné

herní

## 5. 4 . 2 Metody prvního seznámení s textem

- Poslech – vhodnost s ohledem na text (emocionální působivost textu– důležitý prožitek, myšlenková náročnost textu) nebo žáky (žáci s SPU, velký rozsah textu). Možné střídání čtení a poslechu, předčítání učitele (poslech nahrávky) a žáků-dobrych čtenářů.
- Čtení:
  - hlasité hromadné – nebezpečí stereotypu, nepozornosti,
  - hlasité sborové – vhodné např. u některých útvarů lidové slovesnosti,
  - hlasité paralelní – vhodné spíše v nižších ročnících,
  - tiché – důležitá kontrola porozumění (otázky po nebo před přečtením, různé formy úkolů na pracovních listech apod.)



metody prvního  
seznámení s textem

poslech

čtení

hlasité  
hromadné

hlasité  
sborové

hlasité  
paralelní

tiché

## 5. 4 . 3 Metoda orientačního rozhovoru

- Rozhovor
- Diskuse
- Nejčastější otázky: Líbil se vám text? Nelíbil? Proč? Která část textu vás zaujala? Proč?
- Východisko: např. „lístková metoda“ (jakákoliv reakce na text → diskuse), hodnotící „stupnice“ (líbilo / nevím / nelíbilo → diskuse vzniklých skupin ...), pracovní listy s úkoly.

Smyslem orientačního rozhovoru je objektivizace prožitku z textu (fáze interpretační přípravy) a také kontrola věcného porozumění čtenému textu.

Orientační rozhovor jako objektivizace estetického zážitku není nezbytný po přečtení všech textů, spíše esteticky (myšlenkově) působivých. Z orientačního rozhovoru by neměl vzniknout nežádoucí stereotyp.

```
graph TD; A[metody orientačního rozhovoru] --- B[rozhovor]; A --- C[diskuse]
```

metody orientačního rozhovoru


rozhovor

diskuse

## 5. 4 . 4 Metody didaktické interpretace textu

- Didaktická interpretace

- Řízený proces přímého aktivního poznávání literatury (především konkrétních textů, ale i samostatných uměleckých prostředků), jehož konkrétní podoba je ovlivněna charakterem zvoleného textu a výchovně-vzdělávacími potřebami žáků („text si řeknu o metodu“, ale také „metoda /u žáků rozvíjený způsob interpretačního myšlení/ si může říct o text“).
- Předchází rámcové stanovení přístupu k textu v přípravě učitele, resp. odpovědi na otázky, které si učitel klade při hledání interpretačních možností zvoleného textu: Akcentovat autora – text sám – čtenáře v komunikačním procesu? + Vyžaduje text díky své výrazně znakové podobě dešifraci svého hlubšího smyslu nebo je vhodný spíše pro rozvíjení svého „fikčního světa“?

 Stanovení konkrétních, optimálních (textu i žákům adekvátních) interpretačních „cest“ k textu a posléze konkrétních problémových otázek a úkolů směřujících k jasně stanovenému interpretačnímu cíli.

## **5. 4. 4. 1 Širší spektrum interpretačních metod (Obert, 1993)**

- Metoda prožívání (metoda interpretační přípravy)
  - Viz orientační rozhovor.
- Metody didaktické interpretace (viz níže)
- Metoda hodnocení (metoda interpretačního vyústění)
  - Schopnost na základě předcházejícího hlubšího interpretačního poznání textu zaujmout k němu hodnotící stanovisko, vyjádřit vlastní názor (... souvislost s konkretizační fází literárně komunikačního procesu ... )

širší spektrum  
metod didaktické  
interpretace  
textu

```
graph TD; A[širší spektrum metod didaktické interpretace textu] --- B[metoda prožívání (metoda interpretační přípravy)]; A --- C[vlastní metody didaktické interpretace]; A --- D[metoda hodnocení (metoda interpretačního vyústění)];
```

metoda prožívání  
(metoda interpretační  
přípravy)

vlastní metody  
didaktické  
interpretace

metoda hodnocení  
(metoda interpre-  
tačního vyústění)

## 5. 4. 4. 2 Klasifikace metod didaktické interpretace

- Metody didaktické interpretace je třeba rozlišovat ve dvou dimenzích:
  - Metody poznávání literatury – metody specifické, vázané na konkrétní postupy poznávání literatury.
  - Metody výukové, metody realizace a řízení činností – metody obecné, využitelné i v jiných předmětech.
  - Vlastní metodický postup vzniká až kombinací obou typů metod.
- *Následuje relativně podrobný přehled metod poznávání literatury, který tvoří samostatnou část tohoto přehledového materiálu.*

```
graph TD; A[vlastní metody didaktické interpretace] --- B[metody poznávání literatury]; A --- C[metody výukové];
```

vlastní metody  
didaktické  
interpretace

metody poznávání literatury

metody výukové



# Metody poznávání literatury

- Jednotlivé dále rozlišené metody představují různé pohledy na mnohdy jedinou (interpretační) činnost (v praxi většinou problémovou otázku nebo úkol), vyjadřují její různé aspekty, které mohu být ve výuce zdůrazněny, nebo potlačeny.
- V každé otázce, úkolu můžeme objevit přítomnost určité konkrétní metody podle všech níže uvedených hledisek.
  - Tedy: položená otázka může být například komparační intertextová, zaměřená na postavy a jazyk textu, na podobu individuálního příjmu textu, na interpretaci dílčích hlubších významových rovin a mít charakter netvořivý, recepční.
- Jako aspekty činností (otázek, úkolů) při poznávání literárního textu jsou úzce spjaty s aktivní procesní stránkou výuky - literární komunikací - jako stěžejní součástí obsahu předmětu.
- Proto: ač metodami (metodickými postupy více či méně blízkými literárněvědným) jsou OBSAHEM výuky, tím CO (jaké způsoby myšlení nad textem) žáky učíme (X metodám výukovým).

# Rozlišení interpretačních metod poznávání literatury podle pěti hledisek:

- Rozlišení podle PŘEDMĚTU interpretace:
  - Metoda základní - interpretace jediného textu jako „izolovaného“ uměleckého artefaktu /zaměření na text/.
  - Metoda komparační:
    - Kontextová – kontext tvoří buď *literárně historické souvislosti* (biografická fakta, kontext tvorby, uměleckého směru, doby atd.), nebo reálná *životní situace čtenáře* – „svět žáka“ (zážitky, zkušenosti, názory – nejčastěji v souvislosti s tématem ukázky) /zaměření na autora, nebo čtenáře/.
    - Intertextová – komparace dvou nebo více textů (různé zpracování téhož námětu, styl různých autorů, vývoj v tvorbě autora, vyvození žánrových rysů apod.).
    - Intratextová (u L. Lederbuchové metoda didaktické substituce/negace) – komparace originálu s jeho účelově pozměněnou variantou, cílem je upozornit na funkčnost autorem užitého uměleckého prostředku, postupu.

- Rozlišení podle ZAMĚŘENÍ na jednotlivé složky struktury textu:

- Proces odhalování dominantní/-ích myšlenek textu (interpretační makroproces, je přirozenou a nezbytnou součástí každé interpretace).
- Procesy interpretačního uvažování nad užitými uměleckými prostředky (a jejich funkcí pro sdělnost textu jako celku).

V epickém textu:

- Zaměření na tematickou výstavbu (postavy, časoprostor, fabuli /příběh/, vypravěče, fikčního adresáta /způsob tlumočení příběhu – narace/).
- Zaměření na kompoziční výstavbu (kompoziční postupy a principy).
- Zaměření na jazykovou výstavbu (fonologickou, lexikální, stylovou).

V lyrickém textu:

- Zaměření na tematickou výstavbu (motivy).
- Zaměření na kompoziční výstavbu (kompoziční principy).
- Zaměření na jazykovou výstavbu.

(interpretační mikroprocesy, při didaktické interpretaci mají výběrový charakter)

- Rozlišení podle převažující FUNKCE interpretace (orientace na jednotlivé obsahové složky literární výchovy):
  - Metoda zaměřená na individuální recepci textu, porozumění významům textu.
    - Interpretace představuje subjektivní pohyb v objektivně vymezeném významovém poli textu.
  - Metoda zaměřená na literárněteoretickou složku obsahu.
    - Interpretace je spojená s osvojováním, prohlubováním poznatků z literární teorie.
  - Metoda zaměřená na literárněhistorickou složku obsahu
    - Interpretace je spojená s osvojováním, prohlubováním znalostí z literární historie.

- Rozlišení podle vztahu k jednotlivým FÁZÍM literární komunikace:
  - metoda orientovaná na percepci,
  - metoda orientovaná na apercepci,
  - metoda orientovaná na interpretaci (jako fázi literárněkomunikačního procesu),
  - metoda orientovaná na konkretizaci.

## • Metody podle CHARAKTERU interpretace

- Metoda *recepční* – racionální, analytická interpretace, jejímž východiskem jsou problémové otázky a úkoly; k textu „se nic nepřidává“, výklad smyslu a estetických kvalit textu zůstává v hranicích autorského textu a v rovině úvahy, diskuse.

Pokus o systematizaci problémových otázek v literárním vyučování nacházíme např. u V. Nezkusila (2004), který rozlišil tyto typy těchto úkolů-otázek:

- seznámení s fakty, bez jejichž znalosti není možný problémový přístup k tématům,
- začlenění faktů do odpovídajících systémů a zjištění jejich funkce,
- úkoly – provokace,
- metaúkoly – „úkoly o úkolech“,
- úkoly zaměřené k postižení celkového vztahu žáků k textům a jejich hodnotě,
- úkoly podle vztahu ke způsobu a míře sugestivnosti v úkolu obsažené (s. 86 – 93).

- Metoda *kreativně-produkční* – „dotváření“, „modifikace“ textu v podobě konkrétního smyslově hmatatelného produktu (slovesného, vizuálního, auditivního, pohybově-dramatického) nebo ve formě představy, návrhu, hypotézy. Uplatnění rekonstrukční i konstrukční (tvůrčí) fantazie.

Předpokladem tvořivé činnosti je dílčí racionální zpracování autorského textu, parametrů autorského textového světa. Tvořivá činnost má interpretační charakter pouze tehdy, pokud přispívá k poznání nějaké literární kvality, rysu výchozího uměleckého textu. Vztah takové činnosti k výchozímu textu je sice volný (není vázán hranicemi textu), ale je jím ovlivňován a usměrňován.

Tím se liší od volné tvořivosti – samostatná tvorba na jiném textu nezávislé.

Rozlišení metod  
poznávání  
literatury

Podle předmětu  
interpretace

Podle zaměření  
na jednotlivé  
složky  
struktury textu

Pole orientace  
na obsahové  
složky LV

Podle vztahu  
k fázím  
literární komunikace

Podle charakteru  
interpretace

ZÁKLADNÍ

KOMPARAČNÍ

DOMINANTNÍ  
MYŠLENKY - ...  
JAZYKOVÉ  
PROSTŘEDKY

NA RECEPCI  
TEXTU,  
POROZUMĚNÍ  
VÝZNAMŮM

NA LITERÁRNĚ  
TEORETICKOU  
SLOŽKU

NA LITERÁRNĚ  
HISTORIVČKOU  
SLOŽKU

PERCEPCI –  
APERCEPCI –  
INTERPRETACI –  
KONKRETIZACI

RECEPČNÍ

KREATIVNĚ-  
PRODUKČNÍ

KONTEXTOVÁ

INTERTEXTOVÁ

INTRATEXTOVÁ



# Možnosti kreativních činností při práci s literárními texty

*Následující část věnovaná některým možnostem kreativních interpretačních činností při práci s epickými a lyrickými texty bezprostředně navazuje na předchozí rozlišení recepčních a kreativně-produkčních metod poznávání literatury, které dále konkretizuje.*

## ***Kreativní interpretační činnosti při práci s epickým textem:***

- Především práce s tematickou a částečně kompoziční rovinou textů (fikčním světem).
- **Objektivizace** fikčního světa textu
  - Vytváření si ucelené představy (vnitřní nebo smyslově přístupného artefaktu) fikčního světa (odpoutané od určitým způsobem strukturovaného textu samého – Ingarden, 1967). Objektivizace konkrétních prvků fikčního světa (prostoru, postav, událostí) nebo prvků abstraktních (atmosféry míst, pocitů, dojmů, prožitků, charakterů postav apod.).

Vazba na výchozí text je těsná, rekonstruuující. Čtenář si tvoří představy na základě toho, co „v textu je řečeno“, většinou ale rozptýleně, na různých místech, nebo jde o slovy textu vyvolaný pocit, dojem.

**Příklady činností:** ucelený popis postavy, místa děje; kresba prostředí, mapa prostoru; pravděpodobné auditivní vlastnosti prostoru; vizualizace abstrakt – barvou, pohybem, zvukem...

- *Modifikace* fikčního světa

- Úpravy fikčního světa způsobem „co by bylo, kdyby“. Výsledkem jsou obměněné verze výchozího textu jako produkty tvořivých manipulací.

Příklady činností: vývoj osudů postavy, pokud by měl jiné vlastnosti; vliv změny prostředí nebo doby na podobu fikčního světa; vývoj příběhu po změně některé zásadní dějové situace; proměna realistického příběhu, pokud by byl domyšlen jako fantastický (a opačně) apod.

- *Doplňování, rozšiřování* fikčního světa

- Postupy vycházejí z přirozené vlastnosti literárních textů modelovat pouze neúplné fikční světy a ze snahy tuto neúplnost snížit – zaplňovat „prázdná místa“ textu. Volnost tvořivosti je limitována celkovou významovostí textu – mezemi toho, co text připouští.

Důležitým momentem je samo uvědomění si neúplnosti fikčního světa literatury, rozdílu mezi skutečností a fikcí.

Příklady činností: konkretizace (na základě nepřímých, částečných informací nebo zcela volně) prostoru a času, dotváření popisů míst; domýšlení vhodných názvů, jmen; doplňování událostí a osudů postav v „mezičase“, domýšlení předchozích (budoucích) osudů postavy; domýšlení motivace jednání, vnitřních monologů apod.

Ve výuce: zvláštní charakter „mezerovitosti“ – neúplnost daná prací s úryvky z rozsáhlejších textů (→ konfrontace s autorským kontextem).

- *Změna perspektivy* v zobrazení fikčního světa

- Perspektiva je prostředkem, způsobem zobrazení fikčního světa (hledisko vnějšího autorského vypravěče, některé z postav, prvků prostředí ...), zvláštní perspektivou může být i hodnotící hledisko čtenáře.

Změny perspektivy zpravidla proměňují fikční svět sám.

Příklady činností: zachytit událost perspektivou několika různých postav (co „vidí, slyší, prožívají“, konfrontace pohledů); antropomorfizovat nějaký předmět (zvíře) a udělat ho komentátorem událostí; určité místo fikčního světa zachytit z různých perspektivy a úhlů (např. z ptačí nebo žabí perspektivy); změna časové perspektivy (retrospektiva, anticipace událostí); hodnocení správnosti jednání postav z pohledu čtenáře (např. napsat postavě dopis) apod.

- Tyto postupy neusilují o ucelený výklad významu konkrétního epického textu (který jim zpravidla předchází), ale umožňují poznávat možné způsoby četby, procesy, které mohou četby provázet a přispívat k lepšímu vnímání a chápání fikčního světa textu, umožňují vnímat některé mechanismy a pravidla autorské tvorby jako procesu slovesně fantazijní hry.

## ***Kreativní interpretační činnosti při práci s lyrickým textem:***

- Lyrika představuje subjektivní pohled na skutečnost, má atemporální charakter, situace předkládá jakoby vytržené z řetězce času i kauzality, motivy jsou statické, v celek jsou spojovány *lyrickým mluvčím* (subjektem), jako *základním tématem lyriky*. Vnitřní svět lyrického subjektu může být chápán jako speciální případ fikčního světa lyriky, jehož ostatní složky jsou závislé na mluvčím (Červenka, 2003). Mluvčí „rozhoduje“ co zobrazí a jak. Výrazná je *aktualizace jazyka, role slova* (množství významů na malé ploše).

## Dva základní typy lyrické výpovědi:

- Lyrika bezprostřední (autoreprezentační)
  - Osobní výpověď lyrického subjektu o určitém prožitku, pocitu, stavu.
  - Čtenář pátrá po životním *naladění* lyrického subjektu.
- Lyrika předmětná (objektová)
  - Výpověď orientovaná na objekt, úsek vnější skutečnosti.
  - Čtenář hledá perspektivu, z níž je svět nahlížen, *atmosféru*.
  - Čtenář potřebuje vnímavost pro kvality jazyka i imaginárního světa – pro subjekt mluvčího a jeho úhel pohledu na objektivní skutečnost.



## **Bariéry mezi lyrickou poezií a žáky základní školy:**

- Lyrika vyžaduje emocionální komunikaci, jsou v ní zakódovány psychické obsahy, emotivní prožitky. X Pubescent má tendenci sledovat spíše věcné informace, jazyk chápe především jako nástroj s funkcí informační, jako prostředek k předání věcné, ne estetické informace.
- Žákovské prekoncepty jsou budované převážně na bázi děl epických.
- Role slova, jazyka v lyrice → uplatňování převážně znakového modelu při interpretaci. X Tendence žáků vnímat text převážně jako „věc“, ne jako znak.

## Tvořivý přístup k lyrice:

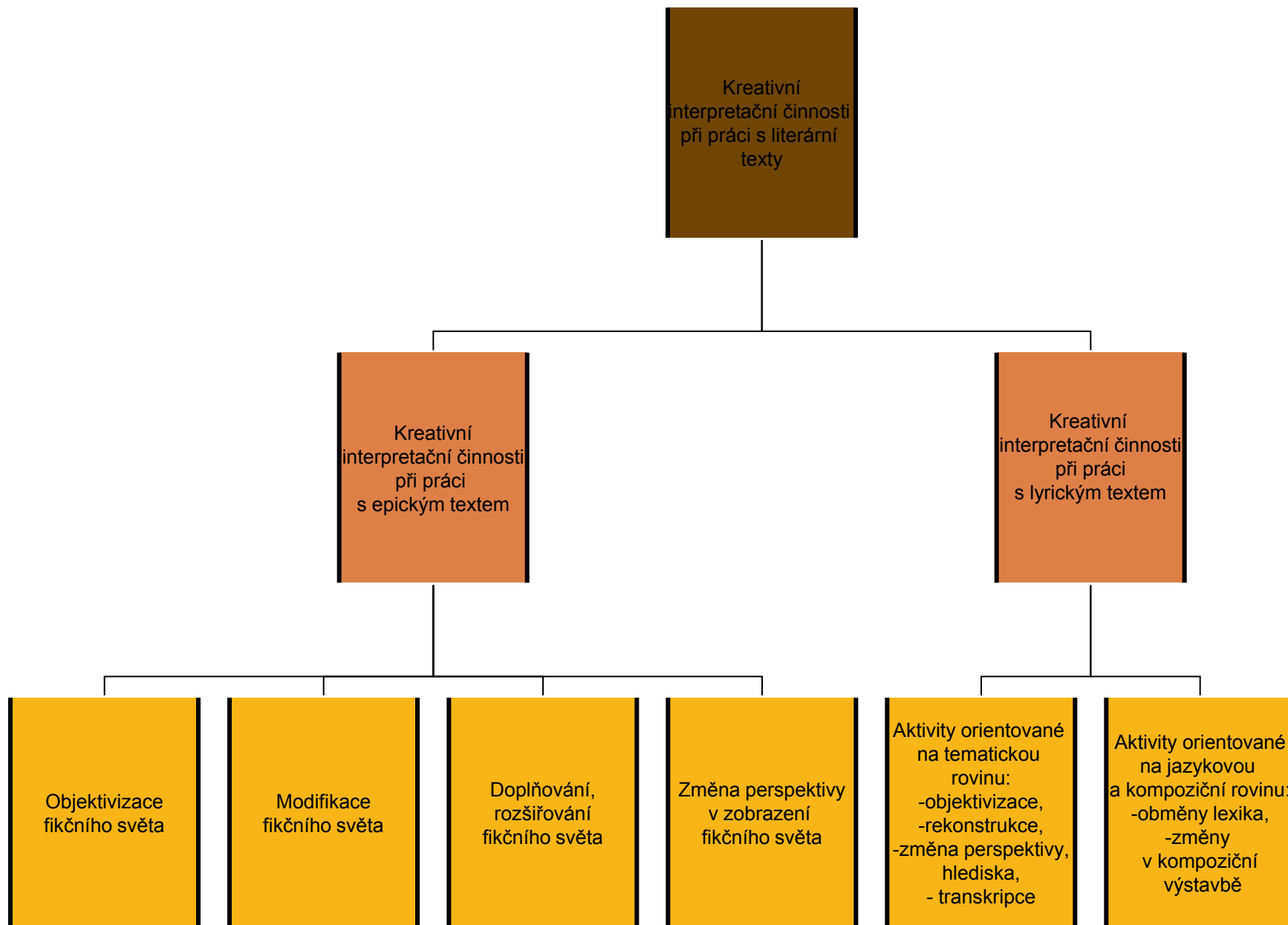
- Je ovlivněný specifičností lyriky.
- Vyžaduje respektování hranic textu stanovených lyrickým subjektem, není příliš otevřený modifikaci, doplňování nebo rozvíjení fikčního světa (lyrický subjekt říká o světě pouze to, co vypovídá o něm samém).

## Konkrétní tvořivé interpretační činnosti při práci s lyrikou:

- Aktivity orientované na tematickou rovinu:
  - **Objektivizace:** vytváření představ na základě podnětů tematické výstavby básně (ústředních i dílčích motivů, celkové atmosféry, nálady, samotného lyrického subjektu) a jejich „zhmotňování“ (kresba, melodie, rytmus, pohybová etuda, scénář, pantomima, dramaturgie ... apod.).
  - **Rekonstrukce:** dotváření určitých částí básně vynechaných s konkrétním didaktickým záměrem (závěru, paralelního výčtu motivů apod.). Následné srovnání s originálem.
  - **Změna perspektivy, hlediska:** zachycení fikčního světa „očima“ jiného subjektu (změna postojů, naladění) → proměna fikčního světa (- náročnost).
  - **Transkripce:** pokus o přepis tematiky lyrické básně např. do povídky, dramatického dialogu, SMS zprávy apod. → Poznatek o nepřenositelnosti významovosti lyrické básně na jiné literární útvary.

- Aktivity orientované na jazykovou a kompoziční rovinu:
  - **Obměny lexika:** různé tvořivé záměny lexika, které po srovnání s původním textem upozorní na roli autorem zvolených slov v myšlenkovém vyznění celého textu. (Souvislost s intratextovou metodou.)
  - **Změny v kompoziční výstavbě:** tvoření nových variant vnější kompoziční výstavby (např. skládání rozstříhaného textu) a sledování jejich vlivu na kompozici vnitřní.
  - Pro každou uvedenou aktivitu je ***stěžejní výběr lyrického textu.***

- Smysl kreativně interpretačních úkolů:
  - Skrze vlastní tvořivost přivést žáky k větší citlivosti k literárním textům a jejich fiktivní povaze, rozvoji citlivosti pro detail a schopnosti interpretační mikroanalýzy.
  - Rozvíjet širší obecné tvořivé dovednosti přesahující úzkou slovesnou oblast.



Kreativní  
interpretační činnosti  
při práci s literárními  
texty

Kreativní  
interpretační činnosti  
při práci  
s epickým textem

Kreativní  
interpretační činnosti  
při práci  
s lyrickým textem

Objektivizace  
fikčního světa

Modifikace  
fikčního světa

Doplňování,  
rozšiřování  
fikčního světa

Změna perspektivy  
v zobrazení  
fikčního světa

Aktivity orientované  
na tematickou  
rovinu:  
-objektivizace,  
-rekonstrukce,  
-změna perspektivy,  
hlediska,  
-transkripce

Aktivity orientované  
na jazykovou  
a kompoziční rovinu:  
-obměny lexika,  
-změny  
v kompoziční  
výstavbě

# Metody výukové

(Pozn. návrat na úroveň vlastních metod didaktické interpretace, z nichž byla dosud komentována pouze část „metody poznávání literatury“)

- Metody realizace a řízení činnosti.
- Všechny *obecné výukové metody* využitelné i při výuce jiných předmětů (viz dřívější přehled výukových metod (*kapitola 5.3*) – klasické, aktivizující, komplexní a jejich typy).
- Konkrétní výukový postup při didaktické interpretaci vzniká vhodnou *kombinací* obou typů metod – *metod poznávání literatury (k jakému způsobu poznávání literatury žáky vedeme) a metod výukových (jak toto poznávání konkrétně realizujeme, řídíme)*.

## 5. 4 . 5. Metody fáze následných – postinterpretčních činností

(Pozn.: návrat na úroveň metod podle fází kombinované hodiny literární výchovy)

- Metody fáze následných – postinterpretčních činností
  - Metody reprodukční:
    - Reprodukce (věrná, volná, výběrová; funkce a typy osnovy).
    - Výrazné čtení, dialogizace (čtení podle rolí).
    - Dramatizace (literární předlohy).
  - Metody volné tvořivosti:
    - Volná verbální tvořivost (využití tématu k volné tvorbě, práce s určitými typy uměleckých prostředků /princip imitace, variací/ apod.) – prostředky umělecké literatury ve vlastní slovesné tvorbě jako určitá interpretační „průprava“ – od vlastní tvorby k chápání prostředků užitých v konkrétních uměleckých textech.
    - Volná výtvarná /dramatická/ tvořivost inspirovaná zpravidla tématem textu.



# **6. HODNOCENÍ, ZKOUŠENÍ, KLASIFIKACE**

(obecně o hodnocení podle: Hališka, J. *Jak žáky hodnotit.*)

- **Funkce zkoušení a hodnocení:**

- Motivační (vliv na tzv. relativní úspěšnost).
- Diagnostická a zpětnovazební.
- Kontrolní.
- Podklady pro klasifikaci.
  
- Jednotlivé funkce se v praxi prolínají a doplňují.
  
- **Hodnocení by mělo být:**
  - Objektivní a spravedlivé, pravdivé (nehodnotit podle náhodného projevu, užívat více metod a forem prověřování, neopírat se o domněnky),
  - respektující vývoj žáka,
  - „syntéza lidskosti a náročnosti“ (zjišťovat, co žák zná, ne jen to, co nezná),
  - působící povzbudivě.

# Formy zkoušení:

- Ústní
  - u tabule,
  - v lavici.
  - Výhody a nevýhody obou typů zkoušení.
- Písemné
  - Nezbytnost srovnatelnosti zadání co do obtížnosti a náročnosti na čas.
  - Problematičnost určitých forem zadání (napiš, co víš o ...)
- Forma zkoušení by neměla být volena nahodile.
- Musí být jasné, CO chceme zjistit (znalost faktů ... schopnost přemýšlet, vyjadřovat se ... projevení zájmu ... samostatnost, tvořivost ... ).

## Co může učitele při zkoušení a hodnocení ovlivňovat, na co si dát pozor:

- Sympatie nebo antipatie, „umění“ prvního dojmu.
- Různorodost hodnocení žáka za stejný výkon (různými učiteli, nebo po časovém odstupu).
- Faktor náhody (namátkové vyvolávání, stereotypnost nebo nepromyšlenost otázek).
- Vliv písma a úpravy.
- Různorodost v požadavcích na žáka (zejm. různými učiteli v paralelních třídách).
- Psychický stav učitele a žáka.
- Potřeba sepětí klasifikace známkou se slovním hodnocením.
- Nenavozovat atmosféru strachu.

## Další souvislosti hodnocení:

- Vhodné je stanovení „pravidel“ zkoušení a hodnocení předem - co bude hodnoceno a jakým způsobem.
- Možnosti bodového hodnocení s výsledným převedením do hodnocení tradičního.
- Dále by mělo platit např., že: žák má možnost se dobrovolně přihlásit ke zkoušení, uvědomujeme si možné důsledky dlouhodobého negativního hodnocení žáka (ztráta motivace), někdy lze využít tzv. relativního hodnocení, zkoušení by nemělo být trest, není vhodné hodnotit srovnáváním dvou žáků mezi sebou, často do zkoušení zasahovat (netrpělivost), stanovovat známku na základě průměru, bezděčně přenášet vlastnosti z žáka na žáka apod.

- Některé ne zcela vyřešené otázky:
  - Dát zkoušeným žákům čas na přípravu?
  - Anulovat jednorázové selhání?
  - Přihlížet k výsledkům hromadného zkoušení, při kterém selhal velký počet žáků?
  - Zahrnovat do klasifikace i domácí práce?

## Některé otázky hodnocení v literární výchově:

- Literární výchova jako složka ČJL – míra „váhy“ literární výchovy v celkové známce.
- Literární výchova jako výchova, která má formovat vztah žák k literatuře: Jak hodnotit výchovu? Jak hodnotit vztah?
- Co všechno hodnotit v literární výchově? /Poznatková složka, recepčně-interpretací složka – objektivně-racionální a emocionálně-subjektivní rovina výuky literatury./
- Hodnotit v písemných pracích z literatury pravopis?
- Hodnocení individuálního čtenářství.
- Uplatňování individuálního přístupu.
  
- Vždy důležitá syntéza: prověřovat znalosti různých „obsahů“ předmětu a to různou formou.
- Zvláštní otázka: hodnocení žáků se specifickými poruchami učení.

# Testy a testování

(podle: Hališka, J. *Jak testy sestavit a pracovat s nimi.*)

- Typy testů:
  - standardizované (sestaveny odborníky, slouží ke srovnávání výsledků),
  - Nestandardizované (sestaveny učiteli pro vlastní potřebu)
- Výhody testování:
  - Např.: stejné vnější podmínky, relativně stejný stupeň obtížnosti, v krátké době ověřeny znalosti většího počtu žáků apod.
- Nevýhody testování:
  - Např.: postrádáme mluvený projev zkoušeného, při prvním použití je příprava testů a vyhodnocení náročnější, nemůžeme pomáhat u obtížnějších úloh.



## • Druhy testů:

### ▫ Možná členění:

- Podle obsahu, účelu, zjišťovaných vědomostí, způsobu zadávání.
- Testy písemné a testy ústní (otázky zadávány ústně). Výhody a nevýhody obou typů.
- Obecné požadavky na testy: objektivnost, validita (platnost), reliabilita (spolehlivost), citlivost (na základě testu musí být možné žáky diferencovat – nesmí být ani příliš snadný, ani příliš náročný), praktičnost.

- Typy testových položek:

- Vázané (uzavřené)

- dichotomické (výběr ze dvou řešení),
    - polytomické (výběr z více alternativ),
    - přeskupovací (např.: seřad' autory chronologicky),
    - přiřazovací (např.: přiřad' autorům správné dílo).

- Volné (otevřené)

- doplňovací,
    - produkční.

- Opravování testu – bodování nebo dílčí známky, celková tabulka pro vyhodnocení (klasifikaci).

- Mírnění subjektivity při vyhodnocování:

- Vhodné nedívat se na jméno žáka, postupně opravit jednu položku u všech a poté teprve položku další, poznámky k odpovědím dělat přímo do testu.

# **7. INDIVIDUÁLNÍ ČETBA, VÝZKUMY ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ RECEPCE**

# Individuální četba

- Doporučená
  - Seznamy doporučných titulů sestavované podle určitého klíče – např. pestrost žánrů nebo tematiky (žánrové nebo tematické okruhy s širší nabídkou, z níž žáci vybírají), korespondence se zvolenou literárněhistorickou osou výuky. Možnost individuálního doporučení.
- Zájmová
  - Samostatná volba na základě individuálních zájmů žáků.
  - Četba domácí, popř. čtenářské dílny.
- Kontrola individuální četby
  - Ústní představení přečtené knihy.
  - Čtenářský (kulturní) deník.
  - Vhodná určitá strukturace zápisů vedoucí k dílčímu hodnotícímu soudu – např. Zaujalo mne ... . Líbilo se mi ... . Autora bych se chtěl zeptat na ... .

# Výzkumy čtenářství a čtenářských zájmů žáků

- **Metody (spíše kvantitativní výzkum)**

- **Dotazník**

- **Struktura:** vstupní část (cíle, význam, úvodní otázky) → vlastní otázky (uzavřené, polouzavřené, otevřené, škálované).
- **Charakter otázek:** místo čtení ve volnočasových aktivitách, čas věnovaný čtení, počet přečtených knih za určitý čas, návštěva knihovny, volba knih (doporučení), oblíbené žánry/ postavy, důvody obliby ...

- **Rozhovor**

- **Strukturovaný / nestrukturovaný / polostrukturovaný** (alternativy odpovědí a požadavek vysvětlit, objasnit).
- **Časová náročnost.**

- **Významnější (rozsáhlejší) realizované novější výzkumy:**

- **Prudký** (polovina 90. let – Liberec, 3. ročník až maturanti, celkem 1300 respondentů).
- **Gabal - Helšusová** (2002, 2003 – celá ČR, děti 10-14 let a jejich rodiče, zhruba 1100 dvojic, zaměření: čtenářské zájmy, význam školy a rodiny, vliv médií, role knihoven).
- **Trávníček** (2007 – nad 15 let), **Gejgušová** (2011, doporučená četba a dětské čtenářství)
- **Starší rozsáhlejší výzkumy** – především **O. Chaloupka** (70., 80. léta)

# Výzkumy čtenářské recepce

- Metody (spíše kvalitativní charakter výzkumu)
  - Dotazník
  - Rozhovor
  - Pozorování, volná beseda
    - Např. přímé sledování průběhu debaty o četbě.
  - Experiment
    - Např. dvě skupiny v protikladných didaktických situacích.
  - Analýza žákovských produktů
    - Např. analýza samostatné písemné interpretace.
  - Realizované výzkumy recepce literárních textů z poslední doby:
    - Lederbuchová (2004) – jedenáctiletí žáci, lyrika i epika.
    - Vala (např. 2005, 2006, 2013) – zejm. žáci SŠ, recepce lyrických textů.

# Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

- PISA

- [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)
- Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků (vždy s důrazem na některou z oblastí)
- 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 atd.

- PIRLS

- čtenářská gramotnost žáků čtvrtého roku školní docházky
- 2001, 2006 bez ČR, 2011 atd.

# Použitá literatura (další doporučené publikace k předmětu jsou na zvláštním seznamu) :

- Beránková, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002.
- Cenek, S. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN, 1979.
- Čáp, J. – Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- Červenka, M. *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka, 2003.
- Doležel, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, 2003.
- Gabal, I. – Helšusová, L. *Jak čtou české děti?* Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2003. Dostupný z: [www.gac.cz](http://www.gac.cz)
- Grecmanová, H. – Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.
- Hališka, J. – Mareš, J. *Jak žáky hodnotit*. Brno: Moravské gymnázium, 1997.
- Hališka, J. *Jak testy sestavit a pracovat s nimi*. Brno: Středisko služeb školám, 1999.
- Haman, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany: Nakladatelství H & H, 1999.
- Hník, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany, Nakladatelství H & H, 2007.



- Houška, T. *Škola pro třetí tisíciletí*. Praha: Tomáš Houška, 1995.
- Hrabák, J. *Poetika*. Praha: Československý spisovatel, 1977.
- Chaloupka, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- Chaloupka, O. K otázce strukturace učiva literární výchovy. *Český jazyk a literatura*, 2005-2006, roč. 56, č. 3, s. 109-113.
- Ingarden, R. *O poznávání literárního díla*. Praha: Československý spisovatel, 1967.
- Janík, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
- Jurčo, J. – Obert, V. *Didaktika literatury*. Bratislava: SPN, 1984.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- Kopál, J. *Kapitoly o literatúre pre mládež a didaktike čítania*. Nitra: Pdf v Nitre, 1983.
- Kratochvílová, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pdf MU, 2006.
- Koutun, J. *K základom vyučovania literatury*. Bratislava: SPN, 1967.
- Kožmín, Z. *Interpretace básní*. Brno: MU, 1997.

- Lederbuchová, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. 1. díl. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995.
- Lederbuchová, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. 2. díl. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997.
- Lederbuchová, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004.
- Machytka, J. a kol. *Metodika literární výchovy*. Praha: SPN, 1962.
- Maňák, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 1990.
- Maňák, J. – Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- Mareš, J. – Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995.
- Melichar, J. *Efektívnosť vo vyučovaní literárnej výchovy*. Bratislava: SPN, 1974.
- Nezkusil, V. *Nástin didaktiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií)*. Praha: PdF UK, 2004.
- Obert, V. *Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava, 1992.

- Obert, V. *Komunikatívnosť v literárnej výchove*. Bratislava: ÚMC MŠaV SR, 1993.
- Obert, V. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera, 1998.
- Peterka, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: PdF UK, 2006.
- Plch, J. *Základy teorie výchovy slovesným uměním*. Praha: SPN, 1984.
- Průcha, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004, resp. 2021.
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.
- Trávníček, J. *Čteme?* Brno: Host, 2008.
- Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura strom, 1997.

- Vařejková, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: MU, 2005.
- Zítková, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.- 5. ročníku základní školy*. Brno: MU, 2004.
- Zítková, J. K pojetí literárního textu jako předmětu didaktické interpretace na základní škole. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: PdF UP, 2007, s. 394-401.
- Zítková, J. Tvořivá interpretace jako způsob poznávání literatury na základní škole. In *Aktuální otázky literatury pro děti a mládež a její reflexe*. Slavkov: BM Typo, 2007, s. 63-69.
- Zítková, J. Několik poznámek ke struktuře obsahu literární výchovy na základní škole. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace jako klíč k dětem a mládeži*. Ostrava: PdF OU, 2008, s. 84-89.
- Zítková, J. Tvořivá interpretace a lyrický text. In *Nová jména v české a slovenské literatuře pro děti a mládež*. Slavkov: BM Typo, 2008, s. 65-71.
- Zítková, J. *Teorie výuky literatury v historické perspektivě*. Brno: MU, 2020.