

Práce s textem na střední škole

87

Věra Radváková

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky
Gymnázium Jana Nerudy, Praha

Abstrakt: Práce s textem ve vyučovací hodině hraje důležitou roli pro získávání a zpracování informací. Porozumění textu je předpokladem učení ve většině vzdělávacích oblastí. Proto jednou z nejdůležitějších dovedností v kontextu všech vědních disciplín se stává interpretace, tedy porozumění a výklad smyslu textu. Data článku vycházejí ze šetření, které mělo ověřit, zda učitelé učí žáky pracovat s textem a do jaké míry především žáci vnímají význam konkrétní práce s textem. Výsledky dotazníkového šetření nejen více odhalují aktuální stav, ale zároveň upozorňují na potřeby a požadavky žáků.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, didaktická interpretace, informační gramotnost, interpretace textů, vyučovací hodina

Working with Text at Secondary School

Abstract: Work with text in lessons plays an important role in the acquisition and processing of information. Text comprehension is a pre-condition for learning in the majority of areas of education. Interpretation, the comprehension and reading of the meaning of a text, therefore becomes one of the most important skills in the context of all academic disciplines. The data in the article stems from research intended to ascertain whether teachers teach pupils to work with text and to what degree pupils in particular perceive the significance of concrete work with text. The results of the questionnaire-based research not only reveal the current situation but also highlight the needs and requirements of pupils.

Keywords: interpretation of texts, didactic interpretation, reading literacy, information literacy, lesson

DOI: 10.14712/23363177.2016.6

Absolventi středních škol umí pracovat s rozsáhlými objemy dat a informací. Tato základní dovednost v dnešní informační společnosti nestačí. Stále více je nutná schopnost informace vyhledávat, ověřovat, porozumět jim, umět odvozovat závěry a na jejich základě se správně rozhodovat. Informaci ve škole nejčastěji získáváme z textu. Mít relevantní informaci je samozřejmé. Nutnou podmínku úspěchu představuje především trpělivě pochopit informaci, tedy pochopit daný text, který informaci přináší, a mít schopnost vidět novou informaci v různých souvislostech. Získat informace je dnes po technické stránce velmi jednoduché, o to větší by měly být nároky na schopnosti a dovednosti správně jim porozumět, konfrontovat a dávat do vzájemných vztahů. Tento přístup přesněji specifikuje poznávací a pragmatickou stránku obsahu každého textu. Mimořádná dostupnost informací, zprostředkovaná

88 moderními technologiemi, může mít za následek pokles čtenářské gramotnosti¹, tedy schopnosti, kdy čtenář pomocí nejrůznějších postupů, dovedností a strategií dojde k porozumění, a navíc k jeho udržení a podpoře (Rabušicová, 2002). Tato schopnost se týká přečteného románu, básně, ale i novinového článku nebo třeba slovní úlohy z matematiky. Je nutné zdůraznit, že školní vzdělávání hraje stále významnou roli v získávání a interpretaci informací. V rámci školního vzdělávání se však objevuje nesoulad mezi množstvím nových informací a schopností žáků správně je z textu přečíst, pochopit a interpretovat.

Data v tomto článku vycházejí ze šetření, které má především zjistit, jestli učitelé na středních školách v České republice věnují dostatek času práci s textem a jak tuto skutečnost vnímají sami žáci. Hlavním záměrem bylo ověřit, do jaké míry především žáci chápou význam konkrétní práce s textem a zda si jsou vědomi odpovědnosti, která směřuje ke čtenářské i informační gramotnosti. Porozumění textu je předpokladem učení ve většině vzdělávacích oblastí. Učení z textu je stále významnou složkou procesu učení. Žáci se učí převážně z učebnic, vlastních poznámek a internetových textových zdrojů. I obsah internetu je složený hlavně z textů. Interpretaci textu, porozumění a pochopení lze považovat za zcela zásadní dovednost v kontextu všech vědních disciplín. Zjednodušeně řečeno – sebelepsi matematik nevyřeší příklad, pokud nepochopí význam zadání.

Původním záměrem výzkumného šetření bylo porovnat všechny typy středních škol v ČR, to znamená gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Logicky jsme předpokládali, že gymnázia budou mít výsledky nejlepší a SOU nejhorší. Protože se v posledních letech objevily výsledky několika výzkumných šetření zabývajících se četbou a čtenářskou gramotností, od tohoto záměru jsme ustoupili. Především studie z mezinárodních výzkumů PISA² a PIRLS³, dále dva výzkumy Jiřího Trávnička⁴, průzkum pojetí výuky literární výchovy na středních školách docenta Ondřeje Hníka (2011), průzkumná šetření společnosti SCIO⁵ a dal-

¹ Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena stabilní definice, která by byla používána vždy, všude a všemi. Tato definice se totiž mění tak rychle, jak rychle probíhají změny ve společnosti, v pedagogice, ale i v ekonomice a v kultuře. Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu, vztahujícího se k nejrozmanitějším situacím, přemýšlet o jejich smyslu, používat je k rozvoji vlastních schopností či vědomostí a umět je vyložit. Srov. Rabušicová (2002), Procházková (2006), Barthes (2007, s. 20–21), Liessmann (2008, s. 64), Trávniček (2011), Dombrovská, Landová, & Tichá (2014). Světové organizace zabývajících se výzkumem zdůrazňují funkční povahu čtení, které je podle nich procesem čtenářské gramotnosti. Čtení se tedy využívá jako nástroj k dosažení dalších cílů. Srov. dostupné z <http://www.pisa.2012.cz/>, <http://www.pirls.2014.cz/>, <http://www.uiv.2012.cz/>.

² Mezinárodní projekt PISA (Programme for International Assessment) proběhl poprvé v roce 2000 a pokračoval každé tři roky. Pro naši práci jsou důležité poslední výsledky testů čtenářské gramotnosti na vzorku patnáctiletých žáků.

³ Projekt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) proběhl poprvé v roce 2001 a opakuje se v pětiletých cyklech, testuje žáky 4. ročníků. Porovnávali jsme poslední výsledky čtenářské gramotnosti.

⁴ Reprezentativní průzkum zaměřený na čtenáře a čtení Trávniček (2007). Druhý výzkum čtenářů v České republice z roku 2010: Trávniček (2011).

⁵ Především poslední výsledky celostátního výzkumu společnosti SCIO z přelomu let 2013/14, kde se autoři soustředili výhradně na interpretaci textů ve středních školách. Dostupné z <https://www.scio.cz/>.

ší. Rozhodli jsme se tedy náš průzkum zúžit pouze na gymnázia, neboť v takovém případě mohou jít výsledky šetření více do hloubky a mohou ukázat zajímavé skutečnosti právě z jednoho typu střední školy. Vycházíme z předpokladu, že vzhledem do práce tohoto typu střední školy (nepřipravuje studenty přímo k výkonu povolání, nepřevažují ve výuce prvky odbornosti či praktičnosti, ale stále se jedná o náplň všeobecně vzdělávací) je zcela v souladu s tradicí gymnaziálního pojetí vzdělávání. Česká gymnázia i přes proměny a změny, které v posledních dvaceti letech prodělala (osmiletá, čtyřletá, bilingvní šestiletá), nepřestala být především přípravou k dalšímu akademickému studiu. Dalo by se tedy předpokládat, že důkladná práce s textem je na tomto typu školy samozřejmostí. Z tohoto předpokladu vznikly i hypotézy autorky. Zaměřuje se na předmět český jazyk a literatura, kde je práce s textem jednou ze základních nutností vyučovacích hodin literárních i jazykových. Právě díky poznatkům a dovednostem z tohoto předmětu by se měli žáci naučit číst s porozuměním, vyznat se v textu, hledat souvislosti, a tedy rozumět textům i v jiných vyučovacích předmětech.

1 Předmět a hlavní cíl výzkumu

Z uvedených východisek vychází výzkumné šetření. Cílem výzkumu bylo především zjistit, zda žáci gymnázia vnímají význam textů a konkrétní práce s textem a zda umí zvolit strategii⁶, aby z textu vytěžili důležité informace. Zajímalo nás také, je-li didaktická interpretace textů samozřejmostí pro výuku literatury v rámci předmětu český jazyk a literatura. Didaktickou interpretaci chápeme zevrubněji, než je nejrozšířenější logicko-sémantické pojetí interpretace. U didaktické interpretace je cílem dovést žáky-posluchače k určitému normativnímu závěru, díky kterému si odnesou potřebné poznatky, a zároveň eliminovat rozpor interpretačních záběrů (Radváková, 2014). S tím může souviset i celková úroveň literární výuky na gymnáziu, což náš výzkum přímo nesledoval. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání je formulován natolik obecně, že tvůrci Školního vzdělávacího programu mají maximální prostor pro didaktické alternativy. Literaturu či přímo interpretaci textů lze v ŠVP zařadit jak do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, tak do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Každé gymnázium se s tímto vypořádalo po svém. Výchovné a vzdělávací strategie v rámci RVP pro gymnaziální vzdělávání jsou však společné pro všechny učitele. Mají „zařazovat do výuky diskuzi, tuto vyhodnocovat, (...) zapojovat žáky do řešení nadnesených problémů, (...) učit je pracovat s informacemi, nacházet vlastní postoje a tyto umět obhájit“ (RVP GV, 2007, s. 15). Žák v očekávaných výstupech mimo jiné „při analýze vybraných textů popíše a vysvětlí (...), pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, (...) efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů“ (tamtéž, s. 14).⁷ Nežjišťovali jsme přímo,

⁶ V otázkách čtenářských strategií vycházíme ze studií: Najvarová (2010), Whitcroft (2013), Gogolová & Bačová (2015).

⁷ Pro detailnější analýzu viz RVP GV (2007).

90 jak jsou tyto teoretické cíle z RVP prakticky naplňovány, ale některá sebraná data šetření i s tímto tématem nepřímo souvisejí.

Zvolili jsme dvě základní hypotézy: 1. *Žáci gymnázií umí pracovat s textem a volí efektivní strategie.* 2. *Učitelé práci s textem v předmětu český jazyk a literatura nepodceňují, ale málo se studenty diskutují jejich názory.* Předmět výzkumu byl ještě konkretizován následujícími dílčími otázkami: *Uvědomují si žáci gymnázií nutnost interpretace textu? Mají možnost o nastolených otázkách komunikovat? Jakou roli při výběru čtených textů (popř. umělecké literatury) hrají učitel a školní výuka?*

2 Metody a průběh výzkumu

Šetření, o které závěry opíráme, bylo především kvantitativní. Jedná se o reprezentativní výzkum žáků gymnázií České republiky. Základním výzkumným nástrojem byl dotazník pro žáky. Doplnující je forma hospitace jako metoda přímého pozorování pedagogického procesu. Dotazník pro žáky má tři části. V první části žáci odpovídali na šest otázek, které se vztahují všeobecně k jejich vzdělávání a především k jejich představám, jakého vzdělání chtějí dosáhnout. Do této části byly umístěny otázky víceméně neosobní. Druhá část dotazníku prověřovala vztah žáků k četbě a způsoby, jakými žáci získávají informace. Třetí část je pro tento článek stěžejní. Otázky se týkaly strategie žáků při práci s textem a postupu učitelů při práci s textem v hodinách češtiny.

Celkově dotazník obsahoval 20 otázek. Vyplnění trvalo v průměru 20 minut. Pokud jde o povahu otázek, vyskytovaly se otázky uzavřené a poslední otázka byla otevřená. Variability dotazování jsme se snažili dosáhnout tím, že respondenti měli možnost zakroužkovat více odpovědí v případě, že by jim nevyhovovala pouze jedna možnost. Otevřená otázka *Máte nějakou připomínku k práci s textem v hodinách češtiny?* úmyslně nebyla striktně určena ani jako otevřená položka se stručnou odpovědí (short answer items), ani jako testová úloha se širokou odpovědí (extended response items). Toto bylo ponecháno na uvážení respondentů. Jedná se o kvalitativní linii našeho průzkumu. Podle zpráv tazatelů z terénu bylo téma považováno za komunikativní a užitečné. Respondenti byli dokonce velmi komunikativní – podařilo se proto sesbírat mnoho jejich názorů na práci s textem, práci s informacemi a s vlastní četbou, především však na práci s textem ve vyučovacích hodinách. Nechyběla ani hodnocení konkrétních učitelů, i když tam naše otázky nesměřovaly.

Pro získání dostatečného množství respondentů bylo osloveno dvacet gymnázií. Šestnáct gymnázií je konečný vzorek, ze kterého vycházejí data tohoto článku. Z uvedených šestnácti škol bylo čtrnáct státních gymnázií, jedno gymnázium soukromé a jedno církevní.⁸ Zastoupení v procentech odpovídá procentuálnímu

⁸ Z důvodu zachování anonymity neuvádíme jména škol ani města, ve kterých sídlí.

zastoupení státních, soukromých a církevních gymnázií v rámci celé České republiky.⁹ Pro školy jsme připravili 1500 dotazníků, které byly rozdány žákům. Výsledky šetření pracují s 1478 vyplněnými dotazníky. Návratnost 98,5 % považujeme za velmi vysokou. Spočítali jsme pravděpodobnost, s jakou bychom mohli obdržet pozorovaná data. Klíčovou otázkou byl výběr respondentů. Ze zadání bylo jasné, že reprezentativní vzorek budou tvořit výhradně žáci, kteří studují gymnázium v České republice. Jednalo se o klasická čtyř-, ale i víceletá gymnázia. Poměr osmi-, šesti- a čtyřletých gymnázií odpovídá zastoupení v celé České republice.¹⁰ Dalším měřítkem byla velikost a počet obyvatel města, ve kterém respondenti žijí (resp. města, ve kterém sídlí gymnázium). Města s počtem 10 tisíc obyvatel a méně byla zastoupena 15 %, s počtem 20 až 50 tisíc obyvatel 31 %, s počtem 90 až 200 tisíc obyvatel 23 % a 400 tisíc a více obyvatel 31 %. Zjišťovali jsme i velikost gymnázií, na kterých respondenti studují. Počet 200–400 žáků ve škole 31 %, 400–600 žáků 31 %, 700–1000 žáků 38 %. Ve výzkumném vzorku byla zastoupena v podstatě rovnoměrně obě pohlaví, konkrétně chlapci tvořili 46 % a děvčata 54 %. Posledním kritériem výběru byl ročník, který na gymnáziu navštěvují, a z toho vyplývající věk respondentů. Snažili jsme se o maximální rozpětí – žáci prvních a posledních ročníků klasických čtyřletých gymnázií a k tomu odpovídající ročníky víceletých gymnázií. (Žáci 1.–4. ročníků osmiletých gymnázií nebyli vzhledem ke svému věku, který neodpovídá věku středoškoláků, do průzkumu zařazeni.) K tomuto vzorku respondentů jsme přidali žáky 2. ročníků, abychom zjistili případný rozdíl v názorech a schopnostech absolventů základní školy a žáků gymnázia po jednom roce studia. Soubor respondentů byl tedy sestaven podle pěti kontrolovaných znaků, aby odpovídal složení žáků gymnázií České republiky.

3 Vybrané výsledky šetření

V následující části budou interpretována zjištěná data především ze třetí části dotazníku, kde byly otázky směřovány ke konkrétní práci s textem. První a poslední otázka tvoří určitý rámec celé této části. Zatímco první testuje konkrétní strategii, jakou si respondenti individuálně vyberou při analýze obtížného textu, poslední otázka završuje testování libovolnou připomínkou. Jedná se o jedinou otevřenou otázku celého dotazníku. Ostatní otázky jsou orientovány na práci s textem v dané škole a odpovídající třídě. Uvědomujeme si, že jsou to především vyučovací hodiny češtiny, kde žáci získávají schopnost porozumět čtenému textu, text rozebrat a správně formulovat vlastní názor.

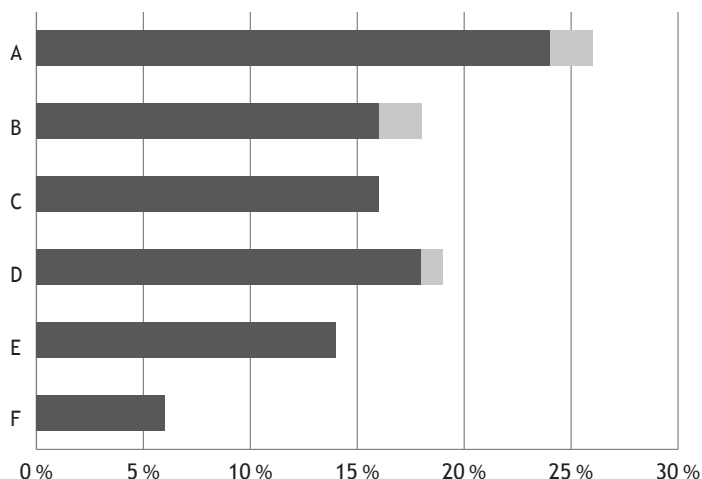
⁹ MŠMT ČR (2013).

¹⁰ Tamtéž.

3.1 Postup žáků při práci s textem

Otázka 1

Představte si, že jste právě přečetl(a) dlouhý a poměrně obtížný text. Máte za úkol text pochopit a napsat shrnutí. Jakou strategii si vyberete?



- (A) Čtu text tolikrát za sebou, až mu alespoň částečně porozumím, potom svými slovy napíšu shrnutí
 (B) podtrhl(a) jsem si při čtení textu nejdůležitější věty a z této části potom píšu shrnutí
 (C) píšu shrnutí a pořad kontroluji, jestli se každý odstavec v textu shoduje s mým odstavcem, pouze zkracuji věty (popř. některé věty zcela vynechávám)
 (D) při čtení přeskakují části, které jsou mi nesrozumitelné, a shrnutí píšu pouze z toho, co jsem s jistotou pochopil(a)
 (E) přečtu text další osobě a diskutujeme o obsahu, potom napíšu shrnutí vlastními slovy
 (F) snažím se naučit co nejdelší část textu nazpaměť, potom píšu shrnutí

Graf 1 Odpovědi na otázku č. 1 v procentech¹¹

Vezmeme-li v úvahu, že pro pochopení neznámého a poměrně obtížného textu bude z nabízených nejpřijatelnější strategie B, procento těch, kdo zvolili tuto strategii, je malé. Jedná se o méně než čtvrtinu respondentů (18 %). Přijatelná, ale neefektivní a časově náročná, by mohla být ještě strategie A, kterou volilo nejvíce respondentů (27 %).

Zjišťujeme, že žáci vybraných gymnázií nemají zkušenosti s analýzou textu. Volí strategie, které jsou zdlouhavé, neefektivní a v některých případech nesmyslné. Odpověď D, ze které je zřejmé, že tato strategie nepovede k pochopení textu, zvolilo 19 % žáků. Tito žáci mají větší potřebu splnit školní povinnost – tedy napsat shrnutí – než skutečně text pochopit. Odpověď E (*přečtu text další osobě a disku-*

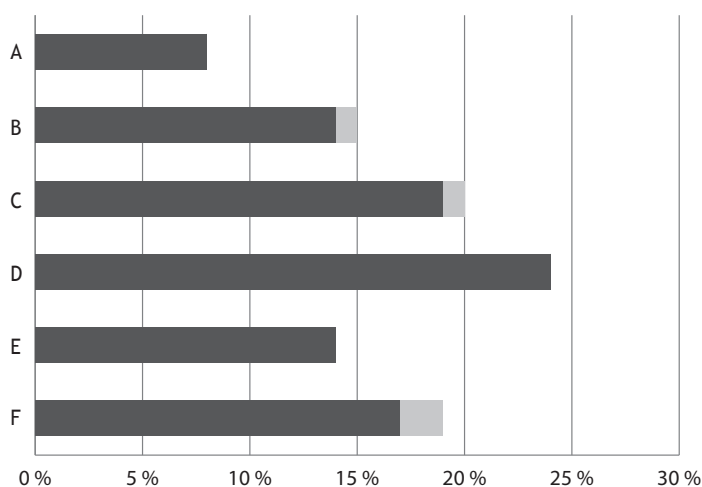
¹¹ Světlé části grafů (1–10) znázorňují odpovědi, které byly jako druhá i třetí odpověď u respondentů. Žáci, kteří volili více než jednu odpověď, tvořili 0–4 %.

tujeme o obsahu, potom napíšu shrnutí vlastními slovy) vybralo 14 % respondentů. Předpokládáme, že o obsahu textu diskutují do doby, než text skutečně pochopí. Strategie zdlouhavá, ale měla by smysl, kdyby oním partnerem k diskusi byla osoba zkušenější a text v rámci dialogu vysvětlovala. Tuto podmínku však odpověď E nezahrnovala. I zcela neracionální odpověď F si vybralo 6 % respondentů. V této otázce nebylo specifikováno, zda se jedná o text umělecký, odborný, publicistický, či jiný.

Další z otázek cílila na informační hodnotu, kterou žáci dovedou z textu vytěžit.

Otázka 2

Máte získat informace z odborného textu (např. učebnice, článek ve vědeckém časopise). Jakou strategii si vyberete?



(A) prvně se pokusím zorientovat ve struktuře (v obsahu) příspěvku, abych pochopil(a) základní informace

(B) pokusím se v textu najít informace, o kterých jsme se učili ve škole, a pouze ty se naučím

(C) přečtu si úvod a závěr, abych věděl(a), o čem příspěvek pojednává, dále čtu podle toho, jak je text dlouhý

(D) podtrhnu si věty, které mi připadají srozumitelné, a pouze k těm se vrátím

(E) podtrhnu si věty, které mi připadají důležité, a ty se snažím pochopit

(F) přečtu si úvod, když mě nezaujme, dál nečtu

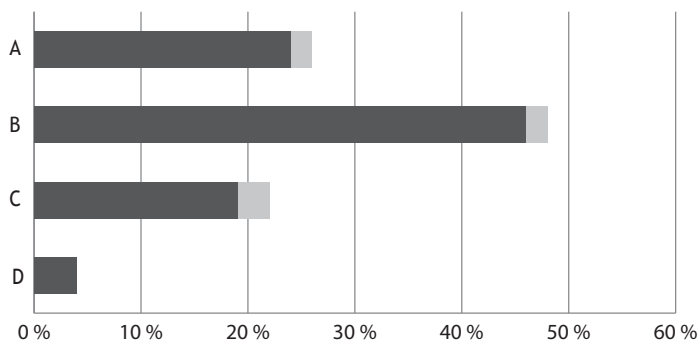
Graf 2 Odpovědi na otázku č. 2 v procentech

Alespoň maturanti by měli mít představu o tom, jak vypadá rešerše odborného textu. Měli možnost volit mezi odpovědi A, popřípadě E. Pouze tyto odpovědi zahrnovaly snahu pochopit text či pochopit informace v textu. Uvážíme-li, že podíl maturantů ve vzorku respondentů činí 48 %, odpovědi považujeme za nedostatečné. Sečteme-li 8 % z odpovědi A a 14 % z odpovědi E, dostaneme 22 % dostačujících odpovědí. Z grafu 2 tedy vyplývá, že pouze necelá čtvrtina žáků, kteří se účastnili našeho průzkumu, se snaží efektivně a pragmaticky pracovat s neznámým textem a především mají potřebu text pochopit.

Pro interpretaci získaných dat v části, která se zabývá vlastním postupem žáků při práci s textem, jsme také zpracovali zpracovaný graf 3 z první části dotazníkového šetření, který nám umožní hlubší náhled na postupy samotných žáků.

Otázka 3

Jakým způsobem si vyhledáváte informace o oboru, který vás zajímá?



- (A) půjčím nebo koupím si knihu o této problematice
 (B) hledám informace na internetu
 (C) obrátím se na osobu, která se v oboru orientuje (kamarád, rodiče apod.)
 (D) vyhledám a začnu navštěvovat kurz

Graf 3 Odpovědi na otázku č. 3 v procentech

Údaje ukazují, že dnešní středoškoláci žijí v digitální době, narodili se již do informační společnosti jako do zcela přirozeného prostředí. Je nesporné, že za základní zdroj informací berou internet. Internet se pro tuto generaci stal užitečným médiem, které užívají zcela samozřejmě.¹² Dokonce je překvapivé, že vyhledávání informací na internetu nepřekročilo 50 %. V našem průzkumu jsme se ale nevěnovali užívání internetu u žáků gymnázií ani jsme nechtěli poměřovat čas, který stráví u tohoto média (např. ve srovnání s četbou knih). I když pro porovnání našich dat jsou velmi zajímavé závěry z výzkumů, které se zaměřily na vztah mezi internetem a čtením a které došly k závěru, že mezi častým užíváním internetu a častým čtením panuje viditelná shoda.¹³

Otázka směřovala pouze k získávání informací. Odpovědi ukazují, že žáci gymnázií hledají informace na internetu. Internet je pro ně samozřejmý a nepostradatelný (48 %), ale možná jen dokud se nenaskytne něco jiného. Situace, že 26 % respondentů odpovědělo, že pro získání informací o oboru, který je zajímavá, si koupí či půjčí knihu o dané problematice, je pro čtenářskou kulturu a vztah ke knihám veskrze pozitivní.

¹² S těmito daty zcela korespondují data mezinárodního výzkumu počítačové gramotnosti ICILS 2013, která byla uveřejněna v listopadu 2014 a která prokázala výbornou počítačovou gramotnost žáků v ČR.

¹³ Srov. závěry výzkumů Wierny (2001), Eco (2004), Carravetta (2009), Trávníček (2011), společnost SCIO výzkumy v letech 2010–2013.

Překvapí i počet odpovědí (22 %), že se středoškoláci obrátí na osobu, která se v oboru orientuje. Toto procento je nečekané vzhledem k tomu, že v nabídce odpovědí byl jako jeden zdroj informací právě časově jednodušší internet. Malé procento odpovědí D (*vyhledám a začnu navštěvovat kurz*) jsme předpokládali. Pravděpodobně, kdyby tato odpověď nebyla provázána s ostatními (především s možností A a B), bylo by procento odpovědí vyšší. Zjistíme tedy, že internet a internetové informační zdroje jsou pro žáky gymnázií velmi důležité, ale nikoli zásadní. Nejčastěji byla zaškrtnuta A i B najednou. Z grafu 3 je patrné, že i v rozvinuté informační společnosti žáci nepodceňují tištěné texty.

Na tomto místě je důležité zmínit otázku informační gramotnosti. Informační gramotnost¹⁴ chápeme jako schopnost uvědomit si a formulovat své potřeby a orientovat se v informačních zdrojích, dále informace vyhledat a využít při řešení konkrétního úkolu. Za informační zdroje nepovažujeme pouze komunikační elektronické technologie, ale právě i encyklopedie, učebnice apod. S tím souvisí informační výchova jako proces přípravy žáka na získávání, zpracování a využití informací (Rosický, 2009). Je zřejmé, že informační gramotnost a čtenářská gramotnost spolu velmi úzce souvisí. V odpovědích na danou otázku vidíme genderový rozdíl¹⁵ právě v počtu vybraných možností A, B: chlapci více hledají informace na internetu – 58 %, dívky – 42 %, děvčata si zase častěji koupí nebo půjčí knihu o dané problematice – 61 %, chlapci – 39 %. Obrátí se na osobu, která se v oboru orientuje, 72 % děvčat a chlapců pouze 28 %. Získaná data z předcházejících otázek jsme porovnali s daty z otázky, která byla opět v první obecné části dotazníku (otázka 4).

Otázka 4

Studoval(a) jste někdy v zahraničí?

Nejlépe by si s osvojováním obtížného textu poradili žáci, kteří studovali v zahraničí nejméně jeden školní rok. Data ukazují, že se jedná převážně o žáky šestiletých bilingvních gymnázií. Z ostatních žáků si nejnvýhodnější strategii vybralo pouze 9 %. Z dat můžeme usuzovat, že i metody a formy práce na dvojazyčných gymnáziích (v našem výzkumu šlo o tři česko-francouzská gymnázia) jsou více zaměřeny na získávání informací z pramenů a na analýzu textu. Střetávají se zde české rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy s francouzskými učebními osnovami a tato spojitost se zdá pro další vývoj studentů velice příznivá, neboť jednoznačně volí nejnvýhodnější strategii.

¹⁴ Srov. definice Shannon (1999), Dombrovská (2006), Hassan (2008), Rosický (2009), Dostál či Searle (oba 2010).

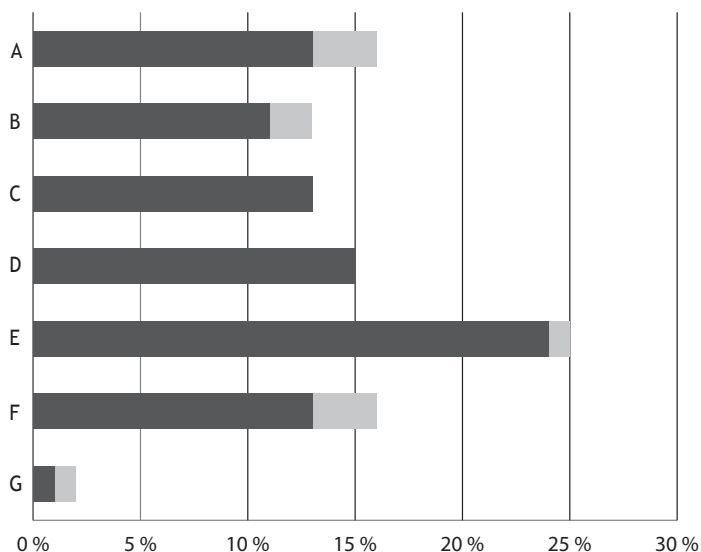
¹⁵ Přehled empirických výzkumů v oblasti gramotnostních genderových rozdílů poskytuje řada studií: Wilder a Povell (1989), Halpern (2004), Marks (2008), Lohman a Lakin (2009).

3.2 Postup učitelů při práci s textem

Otázka 5

Která z možností se nejvíce hodí na vaši třídu, když čtete ukázkou z umělecké literatury?

Následující graf 4 je ilustrací základních pohledů žáků na způsob, který zvolil učitel pro četbu vybraného textu. Žáci v odpovědích nehodnotí, pouze konstatují a popisují stav ve třídě.



- (A) většinou čte učitel(ka) a je to vždy pouze doplněk k tomu, co nám vykládá o spisovateli
 (B) čteme nahlas, po přečtení učitel(ka) vykládá o autorovi a jeho díle
 (C) ukázkou si čte každý sám, je-li dostatek času po výkladu
 (D) čteme nahlas, přitom musíme s textem pracovat (podtrhávat), po přečtení ukázkou podrobně rozebíráme
 (E) čteme nahlas, většinou se vzájemně neposloucháme, nevíme, co jsme přečetli
 (F) ve třídě je hluk, nastává chvilka oddechu, učitel(ka) čeká, až se třída uklidní, a ukázkou se často nedočte
 (G) snažíme se každý text recitovat (někdy i dramatizujeme), většinou je to legrace

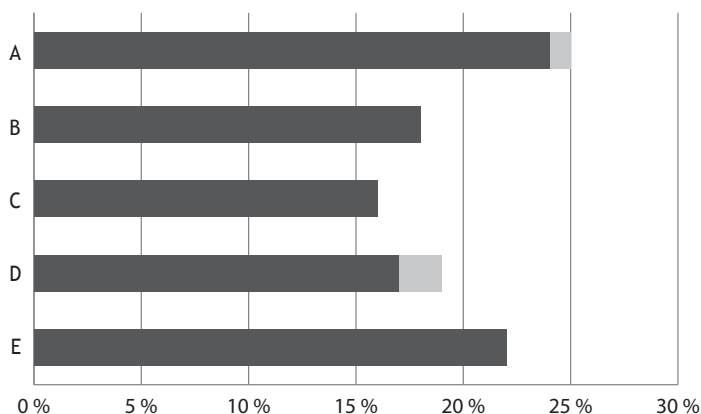
Graf 4 Odpovědi na otázku č. 5 v procentech

Základem pro didaktickou interpretaci je analýza přečteného textu, kterou zjednodušeně popisuje odpověď D. Vzhledem k tomu, že tuto odpověď si zvolila méně než pětina žáků, můžeme usuzovat, že náležitá práce s textem netvoří jádro literárních hodin. Považujeme za nutné zdůraznit, že se jedná o výuku na gymnáziu. Skutečnost, že 16 % žáků vybraných českých gymnázií považuje četbu ukázkou z umělecké literatury za chvíli oddechu a také příznává, že jde o signál „můžeme vypnout“, je alarmující. Příznivě pro češtináře nepůsobí ani 16 % odpovědí, ze kterých vyplývá, že ukázkou je vždy pouze doplněk k tomu, co učitel vykládá o spisovateli. V odpově-

dích na tuto otázku chyběla zcela záměrně možnost „ukázky z umělecké literatury nečteme“. Autorka dotazníku chtěla, aby se žáci s některou situací ztotožnili. Záměr se nevydařil, protože 12 % respondentů na tuto otázku neodpovědělo. Neuměli nebo nechtěli vybrat žádnou eventualitu.

Otázka 6

Jak probíhá práce s textem v hodinách češtiny?



- (A) učitel(ka) nám text vysvětlí
 (B) učitel(ka) se ptá na naše názory a odpovědi nehodnotí
 (C) učitel(ka) nás vede otázkami k výkladu textu
 (D) text pouze čteme bez rozboru
 (E) texty většinou nečteme

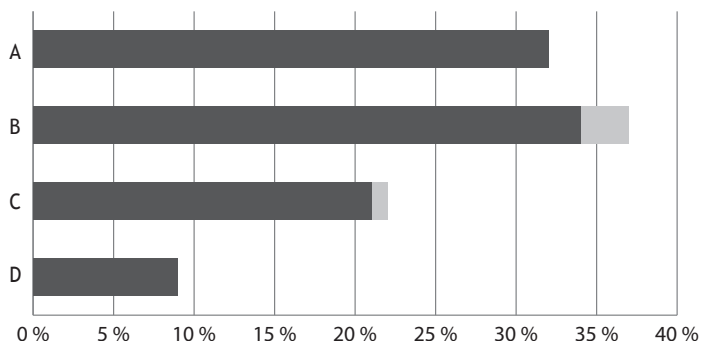
Graf 5 Odpovědi na otázku č. 6 v procentech

V odpovědích na danou otázku jsme předpokládali, že bude velké procento respondentů, kteří si vyberou více možností. Optimální by bylo, kdyby k možnosti B (*učitel/ka se ptá na naše názory a odpovědi nehodnotí*) byla přiřazena varianta C (*vede nás otázkami k výkladu textu*) nebo A (*text nám vysvětlí*). Očekávání se nenaplnila, více eventualit si zvolilo pouze 9 % respondentů. Procentuální rozdíl mezi jednotlivými odpověďmi není velký. Odpovědi C a B však byly v menším zastoupení a vždy pouze v jedné konkrétní třídě, tedy u jednoho konkrétního učitele.

Otázka 7

Jak probíhá diskuse o přečteném textu?

V otázce jsme nspecifikovali, zda se jedná o text umělecký, odborný, publicistický, či jiný. Předpokládáme, že diskuse o přečteném textu je zásadní jak pro porozumění umělecké literatuře, tak i např. vědeckému sdělení. Konfrontovat informace, domýšlet smysl textu, rozvíjet i dotvářet s ohledem na charakter textu i na zkušenosti žáků.



- (A) učitel(ka) hodnotí odpovědi na základě věcné argumentace
 (B) učitel(ka) nepřipustí jiný názor než svůj
 (C) učitel(ka) často ironizuje nesprávné odpovědi
 (D) učitel(ka) podněcuje protichůdné názory a polemiku

Graf 6 Odpovědi na otázku č. 7 v procentech

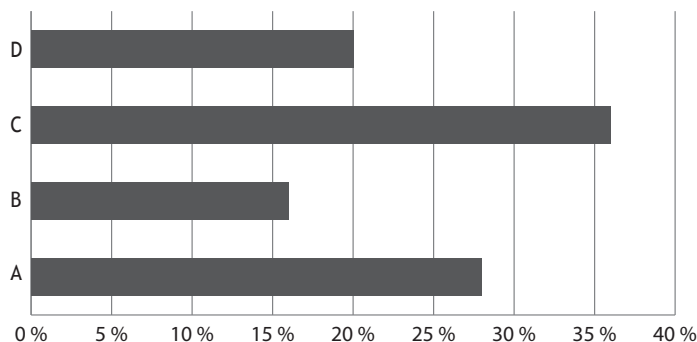
Celých 19 % žáků do dotazníků doplnilo odpověď E – diskuse neprobíhá. Otázka směřuje především ke komunikaci mezi učitelem a žáky. Rozvinutá schopnost komunikovat s žáky patří k tzv. klíčovým pedagogickým kompetencím. Data grafu 6 však vypovídají jinak. Největší procento žáků (37 %) soudí, že pedagog nepřipustí v diskusi jiný názor než svůj. Znamená to, že žáky nevede k přesvědčení, že má smysl se vyjádřit o přečteném textu, společně odkrývat dosud nepoznané ale naopak působí nadřazeně. Zbytečně tak posiluje asymetrii komunikace mezi učitelem a žákem. Asi nejhorší, co mohlo z dotazníkového šetření vyplynout, je velké procento odpovědí C. Téměř čtvrtina žáků (22 %) se vyjádřila, že pedagog často jejich odpověď ironizuje. V takovém případě je jakákoli práce s textem zbytečná. Byly porušeny základní pedagogické zásady. Pouhých 9 % gymnazistů soudí, že u nich ve třídě probíhá debata o přečteném textu tak, že učitel podněcuje protichůdné názory a polemiky. Jedině takováto debata může být podkladem pro další výuku. Vzhledem k tomu, že pedagogické diskuse na toto téma probíhají více než padesát let, jedná se o neuspokojivý stav. V otázce nás pouze zajímalo, jak vybraní žáci vnímají diskusi o textu a učitelovo jednání vůči nim. Za alarmující považujeme data, která ukazují na fakt, že 19 % žáků odpovědělo, že ve výuce neprobíhá žádná diskuse o přečteném textu.

Otázka 8

Když čtete ve škole ukázkou z umělecké nebo odborné literatury, která z možností se vás nejvíce týká?

Učitel rozhoduje na základě konkrétních podmínek, vlastních zkušeností a na základě výchovně-vzdělávacího cíle, pro jakou ukázkou se rozhodne. Už výběrem textu vnáší do interpretace hodnotící aspekt. Jde o mimořádnou odpovědnost učitele.

Vybraný text by neměl skrývat nebezpečí, že žáka-interpreta, a především žáka-čtenáře zmate, nudí, nebo dokonce znechutí. Učitel může i výběrem textu nasměrovat žáky k literatuře (Radváková, 2009).



- (A) o textu někdy přemýšlím i mimo školu
 (B) nezajímá mě to, čteme nudné texty
 (C) někdy mě ukázka zaujme tak, že si přečtu celou knížku
 (D) umělecké ani odborné texty nečteme

Graf 7 Odpovědi na otázku č. 8 v procentech

Uvážíme-li, že respondenti jsou výhradně žáci gymnázií, je žalostný stav, že pouze 20 % žáků zvolilo odpověď: *O textu někdy přemýšlím i mimo školu*. Není důležité, zda o textu přemýšleli v pozitivním, či negativním smyslu. Důležitá je skutečnost, že přečetli ve škole určitý text a buď samotný text, nebo jeho interpretace žáky vyprovokovaly k dalším myšlenkám. Od odpovědi *O textu někdy přemýšlím i mimo školu* už není daleko k tomu, přečíst si celou knihu, odbornou stat' či jiný důležitý text, a udělat si tak vlastní ucelený názor.

Pro školy a především pro učitele češtiny data grafu 7 nevyznívají příznivě. Více než čtvrtina (28 %) odpovědí (*Umělecké ani odborné texty nečteme*) ukazuje na špatný stav výuky češtiny. Do určité míry je průměr stejný, jako kdyby v hodinách matematiky učitel nepoužil žádné číslice. Osvojování většiny poznatků v hodinách literatury se má realizovat, jak už bylo řečeno, na textu. Zkušenost z gymnázií je potom taková, že žáci umí vyjmenovat a definovat literárněteoretické, popř. lingvistické termíny, ale neumí je aplikovat na konkrétní text, neumí většinu poznatků zapojit do svých ne pouze čtenářských zkušeností.

3.3 Názory žáků na práci s texty v hodinách češtiny

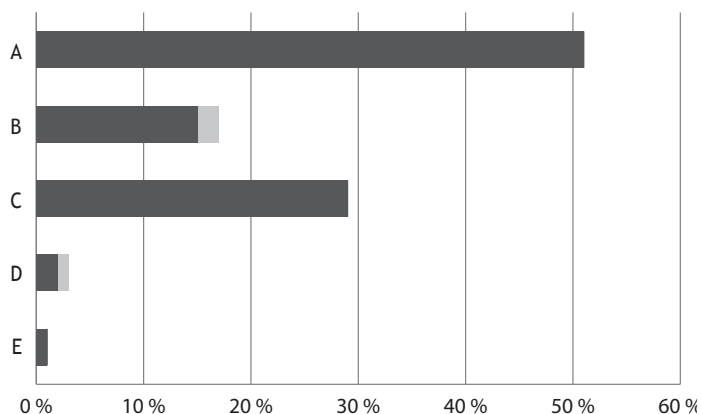
Interpretovaná data z této části dotazníku spadají do kvalitativní linie průzkumného šetření. Pracovali jsme s odpověďmi žáků na jedinou otevřenou otázku.

Je zřejmé, že hodnocení žáků je veskrze subjektivní. Závisí na celkovém postoji k učitelům. Učitel je stále pro žáky středobod vyučovací hodiny. I čtenářský zájem podporuje učitel. Sebelepší texty nikdy nenahradí osobnost učitele. Žáci se nepřímou vyjadřovali i k samotnému výběru textů, se kterými se v hodinách češtiny pracuje: *Je to nuda, chtělo by to zajímavější texty. – Mohli bychom číst a rozebírat častěji ukázky i z vědecké literatury. – Možná bychom mohli číst jiné texty než čítanku. – Více bych zařadil texty z odborných časopisů. – Zvláštní pozornost je třeba věnovat odpovědím typu: Moc mě to nudí, většinou si u toho čtu svoji knihu.*

Zájem o čtení a o analýzu textu či o diskusi k přečtenému textu tedy rozhodně žákům nechybí. Toto můžeme potvrdit i sebranými daty z jiné části dotazníkového šetření.

Otázka 10

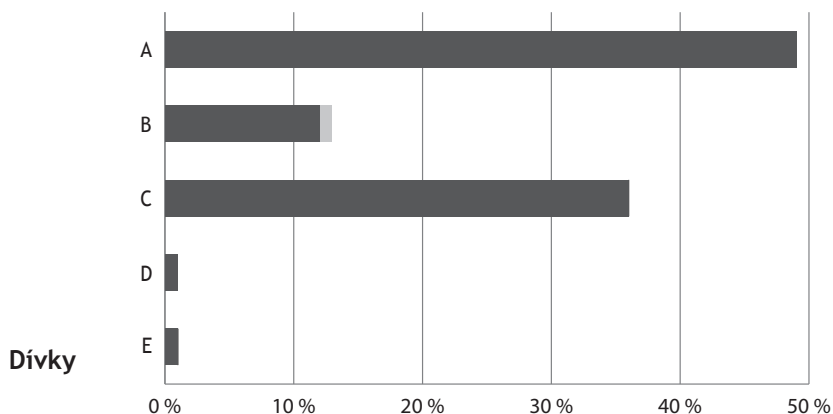
Se kterým tvrzením souhlasíte?



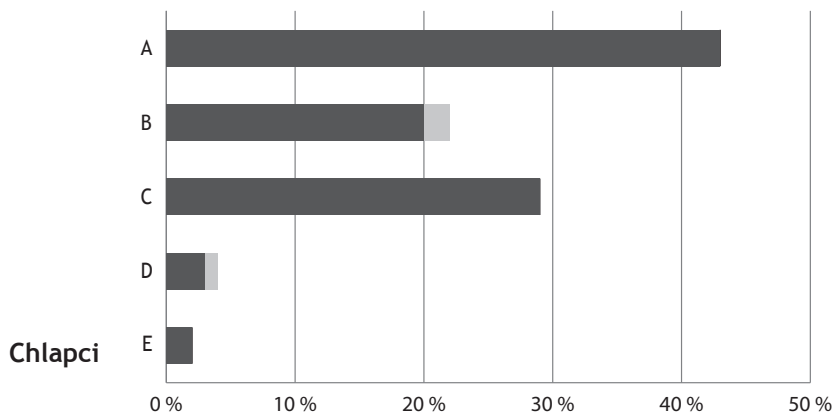
- (A) čtení je můj koníček
- (B) čtu jenom, když musím
- (C) čtu málo, ale rád(a) mluvím o knihách s ostatními
- (D) čtení je ztráta času
- (E) čtení mě stresuje (je těžké přečíst knihu až do konce)

Graf 9 Odpovědi na otázku č. 10 v procentech

Data ukazují, že čtení knih není pro žáky pouze činnost intelektuálně-racionální, čtení je také záliba, či dokonce vášně. U odpovědí na tuto otázku neexistuje velký genderový rozdíl.



- (A) čtení je můj koníček
- (B) čtu jenom, když musím
- (C) čtu málo, ale rád(a) mluvím o knihách s ostatními
- (D) čtení je ztráta času
- (E) čtení mě stresuje (je těžké přečíst knihu až do konce)



- (A) čtení je můj koníček
- (B) čtu jenom, když musím
- (C) čtu málo, ale rád mluvím o knihách s ostatními
- (D) čtení je ztráta času
- (E) čtení mě stresuje (je těžké přečíst knihu až do konce)

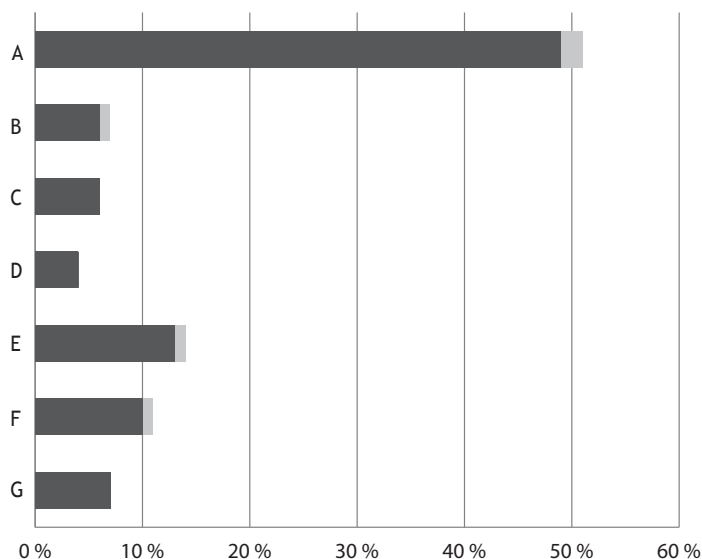
Graf 10 Genderové rozlišení otázky č. 10 v procentech

Výsledky z této části našeho dotazníkového šetření jsou částečně v rozporu s výsledky některých výzkumů čtenářské gramotnosti. Například výzkum společnosti SCIO – reprezentativní vzorek žáků středních škol v České republice. Tyto výsledky byly uveřejněny v únoru 2014. Ředitel společnosti Ondřej Štefl 21. února 2014 v Českém rozhlase řekl: „Nejnovější výzkum čtenářské gramotnosti jasně prokázal,

že dívky čtou mnohem raději než chlapci. V procentech dívky získaly 86 % a chlapci 32 %.“ Náš průzkum toto nepotvrzuje, pro žáky gymnázií genderová diference neplatí. Půjdeme-li do podrobností, rozdíl zaznamenáváme pouze u odpovědi C. Odpověď 'Čtu málo, ale rád(a) *mluvím o knížkách s ostatními* si vybralo dohromady 29 % respondentů – z toho však bylo 59 % dívek a 29 % chlapců. Dívky jsou zřejmě více ochotny svěřit se se svou oblíbenou četbou, chtějí se více zviditelnit, když přečtou např. bestseller. Možná v knihách i více očekávají pomoc pro životní situace a vzájemně vše diskutují. Otázky tohoto typu nebyly do výzkumného šetření zařazeny. Vyplynuly až během zpracování. Je nutné se více zabývat, jak silná je korelace mezi tím, jak rádi a výrazně středoškoláci čtou, a tím, jak dobře textu rozumějí.

Otázka 11

Jak si vybíráte knihy, které čtete z vlastního zájmu?



- (A) doporučení kamarádů
- (B) doporučení rodičů (sourozenců, prarodičů)
- (C) doporučení učitele (popř. jsem o knize ve vyučování slyšel)
- (D) reklama, sdělovací prostředky
- (E) vlastní čtenářské zkušenosti
- (F) náhodný výběr
- (G) nečtu z vlastního zájmu

Graf 11 Odpovědi na otázku 11 v procentech

Všichni byli tázáni na to, jak si vybírají knihy, tedy co a kdo je nejvíce motivuje při výběru knih. Odpovídali i ti, kdo deklarovali, že se o knihy nezajímají, nebo že čtení je ztráta času a podobně. Z výše uvedeného usuzujeme, že 7 % respondentů, kteří zvolili odpověď 'G (*nečtu z vlastního zájmu*), patří právě do této skupiny. Celých

104 51 % upřednostňuje doporučení kamarádů, vysoké procento není vzhledem k věku respondentů nijak překvapivé. Čtenářský vkus nechápeme pouze jako individuální dispozici čtenáře, ale jako společenskou kategorii. Zvláště v adolescentním věku převládá generační charakter vkusu. Estetickým ideálem není ustálený, ale dynamický vkus. To se v plné míře vztahuje i na čtenáře a výběr knih (Toman, 2004). Čtenářské zájmy žáků gymnázií se rychle mění, jsou jistě různorodé, ale věk hraje důležitou roli. Zvolilo-li alespoň 7 % respondentů odpověď B, tedy přiznávají, že čtou nejčastěji knihy, které jim doporučí rodiče, jde o stav předpokládaný. V této souvislosti by byla zajímavá další šetření o vlivu rodiny, zda žáci více upřednostňují doporučení rodičů, nebo prarodičů, zda má význam i postavení a vzdělání rodičů, úloha sourozenců a podobně. Nic z toho dotazník nezjišťoval.

Pro knižní průmysl by mohlo být zajímavé shledání, že na čtenářský zájem českých gymnazistů téměř nemá vliv současná reklama a sdělovací prostředky, pouze 4 % odpověděla kladně. Řada nakladatelství přitom v dnešní době umísťuje reklamy na knihy na sociální sítě i velkoformátové plakáty ve veřejném prostoru, knižní trailery se stávají běžnou součástí propagace. Zároveň se pravidelně setkáváme s recenzemi knih či knižními tipy v tištěných i audiovizuálních sdělovacích prostředcích. Zde se nabízí otázka, jaké by byly výsledky šetření u konfrontace výběru knih a filmů. Ze zkušenosti se středoškolskými studenty usuzujeme, že by zde byl výrazný nepoměr. U nabídky filmové produkce by si zřejmě reklamu a sdělovací prostředky vybralo velké procento respondentů, vzhledem k existenci serverů specializovaných na film a masovému rozšíření filmových trailerů. Současně by se dalo očekávat, že v mnoha případech filmová adaptace zvýší zájem o knižní předlohu. Ani odpovědi na tyto otázky však dotazník nezjišťoval. V naší konfrontaci by šlo o pouhé spekulace.

4 Závěry

Z výsledků dotazníkového šetření, rozhovorů s učiteli a z hospitací můžeme konstatovat, že pro výraznější práci s texty ve škole nestačí různá administrativní opatření (RVP, ŠVP, profesní kompetence, moderní způsoby výuky, nákup pomůcek, včetně informační a komunikační techniky apod.), ale jsou to především učitelé, kteří musí být náležitě připraveni ve svém oboru a také po stránce pedagogické. Musí mít dobré podmínky, řádné ocenění a velkou míru pedagogického nadšení, aby byli schopni realizovat vzdělávací i výchovné cíle.

Naše první hypotéza (H1: *Žáci gymnázií umí pracovat s textem a volí efektivní strategie.*) se nepotvrdila. Výsledky výzkumu nepotvrdily ani celou druhou hypotézu (H2: *Učitelé práci s textem v předmětu český jazyk a literatura nepodceňují, ale málo se studenty diskutují jejich názory.*). Potvrdila se pouze druhá část hypotézy.

Interpretaci sebraných dat poněkud zkomplikoval fakt, se kterým jsme na gymnázium nepočítali a ke kterému jsme záhy dospěli, a to, že interpretace textů ani v předmětu český jazyk a literatura na gymnázium ještě není dostatečně zakotvena, resp. že práce s textem ve vyučování stále není samozřejmostí. Text se často stává

pouze ilustrativní součástí hodiny, nikoli základem pro výuku literatury, která by už ze své podstaty měla mít těžiště právě v textu jako takovém. Proto u některých dat nelze objektivním způsobem ani posoudit, zda učitelé práci s textem nepodceňují a zda má výuka přímý vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě i informační gramotnosti. Propojení čtenářské a informační gramotnosti je v dnešní informační společnosti nesporné.

V diskusích s učiteli bylo pro některé z nich překvapivé rovněž zjištění, že žáci mají zájem o interpretaci odborných textů. Nečekali ani skutečnost, že žáci sami vyhledávají odbornou literaturu. Žák musí odborný text nejen přečíst, ale samozřejmě i určitým způsobem rozebrat, pochopit smysl, aby z textu dostal potřebné informace. Na otázku *Co čtete nejčastěji?* žáci mohli volit mezi odbornou literaturou, beletrii a novinami spolu s časopisy. Odpovědi mají překvapivě velmi podobné procentuální zastoupení. Celkem 38 % respondentů zvolilo beletrii, 32 % odbornou literaturu a 30 % noviny a časopisy. Ukazuje se, že odborná literatura hraje významnou roli v přípravě žáků na vyučování a logicky v přípravě na další studium. Interpretace dat nabízí další otázky. Uvědomují si žáci gymnázia, že informace získané právě z odborné literatury tvoří základ a nutný předpoklad jejich případného vysokoškolského studia? Přesná data a odpovědi na takovouto otázku náš výzkum nepřináší. Sebraná data však ukazují, že žáci čtou odbornou literaturu. Přesto je zde tlak povinného, nutného. Beletrie má daleko více nádech odpočinku, prázdninového času. Zda žáci gymnázií dávají u čtení knih přednost zážitku před věděním, jsme také dále nezjišťovali. Důležité je nepřehlédnout konkrétní požadavek studentů – interpretovat umělecký i odborný text. Výsledky dotazníkového šetření potvrdily, že někteří učitelé češtiny si zřejmě tento fakt neuvědomují, nebo nechtějí měnit způsob výuky, který je jednodušší. Pro žáky gymnázia je důležité a dnes samozřejmě sebevzdělávání. Používají informace, které získávají z nových médií, z veřejných přednášek a kurzů, tedy přímo ze života. Vyučování představuje řízený proces, který by ale ze všech těchto zkušeností žáků měl vycházet, aby nedocházelo k disproporcím mezi školní výukou a rychlým rozvojem informační společnosti. Dnes už si nestačí uvědomovat zásadní a překotné změny, ale je nutné umět těmto změnám porozumět a reagovat na ně. Začít lze přímo u porozumění textům. Učitelé by měli naučit žáky strategie, které vedou k porozumění textu, k výkladu smyslu textu, a tedy k porozumění informacím z textu. Základem vzdělávacího systému je rozvoj lidského poznání, je třeba si uvědomit, že lidské poznání stále více souvisí s rostoucím objemem pochopených informací. Je nutné se více zabývat, jak silná je korelace mezi tím, jak rádi a výrazně středoškoláci čtou, a tím, jak dobře textu rozumějí.

Podíváme-li se, prostřednictvím dat sebraných v dotazníkovém šetření, na výuku v jednotlivých školách, jež byly zapojeny do našeho výzkumu, zjišťujeme několik zásadních skutečností. Především to, že v hodinách češtiny stále převažuje faktografická výuka, dokonce i v hodinách literatury. Žáci se více učí o literatuře, než pracují s literaturou. Pochopitelně bereme v potaz, že by žáci měli literární výukou získat i znalosti z literární historie a literární teorie, nikoli však primárně. Teorie literatury v ideálním případě představuje druhotný efekt výkladu literárních textů –

106 tedy poznání, které si žáci osvojují v rámci praxe, právě na základě kontaktu s konkrétními texty. Materiál k výuce by proto měl učitel vybírat tak, aby právě na něm mohl postupně vyložit a demonstrovat i odborné termíny z literární teorie, literární historie, jazykovědy nebo komparatistiky. Žák gymnázia si celou řadu literárněvědných poznatků osvojil už v základní škole, ovládá je, používá (i když jejich význam vysvětluje často více intuitivně než vědomě). Vše vyžaduje osobní zaujatost učitele. Faktografické poznatky jsou samozřejmě součástí vyučovacího procesu, nesmí se ale stát jedinými poznatky.

5 Limity a možnosti dalšího výzkumu

I když si žáci gymnázia mnohé čtenářské dovednosti osvojují v rodině a ve volném čase mezi svými vrstevníky, škola se nemůže zříci odpovědnosti za jejich formování. Schopnosti, které vedou k porozumění textu, by měly být rozvíjeny především v hodinách českého jazyka a literatury. Nejen žáci, ale i učitelé gymnázia si uvědomují nedostatečnou práci s textem. Dotazník zadávali přímo ve vyučovacích hodinách angažovaní učitelé i ředitelé škol, kteří měli mimořádný zájem o výsledky výzkumu. Vysoká návratnost nás tedy nepřekvapila. Součástí výstupu je i reflexe možných zkreslení, která náš průzkum mohla ovlivnit. Tím prvním je samotná povaha šetření: šlo o průzkum empirický, ale nikoli na základě testování, nýbrž převážně hodnocení (buď sebehodnocení, nebo hodnocení práce ve škole, resp. v některých otázkách i hodnocení učitelů). Zkoumali jsme tedy nikoli nezpochybnitelná data, ale převážně mínění, někdy přání respondentů. Zde se samozřejmě nabízí námitka, do jaké míry byli naši respondenti ochotni vyjadřovat se upřímně. Autoři výzkumů o četbě a interpretaci textů často předpokládají¹⁶, že respondenti dost často do svých odpovědí dávají, co od sebe očekávají, a ne to, co ve skutečnosti činí. Obzvlášť nejsou upřímní, mluví-li o svých čtenářských zkušenostech, neboť zvláště u gymnazistů se kniha a čtení těší stále prestižnímu postavení, které studenty nutí prezentovat se v žádoucím světle. Proto jsme v dotazníkovém šetření nesledovali četbu knih, oblíbené autory, oblíbené žánry, ani zda upřednostňují získávání informací z četby, nebo z nových médií. Vzhledem ke skutečnosti, s jakou velikou vstřícností naši respondenti přistoupili k poslední otevřené otázce, se dá předpokládat vysoká míra objektivity výzkumných dat.

Není nijak překvapivé, že data z našeho výzkumu ukázala, že je to především učitel (v rámci našeho výzkumu češtinář), který by měl podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti. Od učitele se samozřejmě očekává, že bude plnit řadu rozmanitých, někdy dokonce protichůdných úkolů. Zda při tom uspěl, je často nelehké poznat. Souhlasíme s názorem profesora Průchy, že i v oblasti profesních kompetencí učitele zůstává mnoho nejasného a neznámého. Jakými dovednostmi je absolvent pedagogického studia vybaven, které profesní znalosti a dovednosti učitel v praxi skutečně

¹⁶ Srov. empirická zjištění: Leroy (1994), Halada (1995), Iser (2001), Elkin & Train (2003), Toman (2004), Bayard (2007), Trávníček (2008), Starý (2014–2015).

využívá ve srovnání s teoretickými požadavky na jeho profil apod. (Průcha, 2002). Další výzkumná šetření by mohla sledovat, zda rozdíly v přístupu učitelů k textům jsou způsobeny vzděláním, věkem, jestli existuje rozdílný přístup k práci s textem u absolventů filozofických a pedagogických fakult, existují-li takto zaměřené kurzy pro učitele apod.

Čeští žáci ve čtenářských dovednostech zaostávají za průměrným výsledkem zemí OECD. Selhávají zejména tehdy, když mají uplatnit skupinu dovedností, která je shrnuta pod označení *zhodnocení textu* (PISA, 2003). Náš průzkum potvrdil, že je pravděpodobné, že tyto situace mohou znovu nastat. Ukázal, že ve školách, které byly zapojeny do našeho výzkumu, se věnuje práci s textem skutečně malá pozornost. Spokojeni byli vždy žáci z jedné třídy, tedy od jednoho konkrétního učitele. Ostatní učitelé jako by se obávali interpretace textů a názoru studentů. Dokonce ani v hodinách literatury text pravidelně nepoužívají. Přitom hodina literatury bez přítomnosti konkrétního textu či textů téměř ztrácí význam. Text jako ilustrativní doplněk výuky nestačí. V rámci konfrontace výsledky našeho průzkumu naopak nepotvrdily výsledky šetření společnosti SCIO (2014¹⁷), kde sebraná data ukázala, že dívky čtou více a raději (86 %) než chlapci (32 %). Pro žáky gymnázií toto neplatí, nezaznamenali jsme genderový rozdíl. Dokonce i u zvolené odpovědi čtení je můj koníček (dotazníková otázka 10) jsou procenta téměř vyrovnaná – dívky 47 %, chlapci 43 %.

Češtináři by měli s jistotou rozeznávat rozdíl mezi didaktickou interpretací a literárněvědnou interpretací uměleckých textů.¹⁸ Didaktická interpretace (ke které směřovaly i některé otázky v dotazníku) se od současných tendencí moderní interpretace v několika aspektech výrazně liší. Klasická moderní interpretace bez didaktického záměru totiž cílí na co nejvyšší počet významů – zjednodušeně lze říci, že čím více významů či výkladů, nebo dokonce podtextů najdeme prostřednictvím interpretace, tím je hodnota původního materiálu vyšší. Důležité kritérium představuje subjektivizace interpreta, jeho osobní prožitek, nikoli zařazení v rámci daného interpretačního schématu. U tradiční didaktické interpretace je naopak cílem dovést žáky právě k určitému normativnímu závěru, díky kterému si odnesou potřebné informace (Radváková, 2014). Didaktická (školská) interpretace v moderním pojetí tak může sloužit nejen k práci s textem, ale celkově ke vzdělávání. Může mít více významů.

Z předloženého výzkumu vyplynulo, že žáci mají o práci s textem mimořádný zájem. Uvědomují si, že je nutné nad každým textem strávit určitou dobu, a vyžadují konfrontaci názorů. Učitel nemůže kultivovat myšlení žákovi, který je od textu v distanci. Alarmující a pro autorku překvapivé jsou odpovědi na otázku číslo 8, kde 28 % žáků odpovědělo, že umělecké ani odborné texty ve škole nečtou vůbec. Vzhledem k tomu, že na interpretaci textů je založena maturita z češtiny, další výzkum by mohl sledovat, jakým způsobem se pracuje s textem u maturity.

¹⁷ Dostupné z <https://www.scio.cz/>.

¹⁸ Srov. Khol (1989), Bílek (2003), Eco (2004), Carravetta (2009), Czapplejewicz či Mitoseková (oba 2010), Radváková (2014).

Ze získaných dat můžeme také dedukovat, že žák ve věku, kdy jeho hlavním zájmem bývá poznávání reálného života, necítí, že by výuka byla s tímto životem jakýmkoli způsobem spojená. Z průzkumného šetření tak usuzujeme pro vyučovací hodiny češtiny. Žák nepocituje zájem o vybraný text, nenachází zřejmě v textu žádný z aspektů aplikovatelných na jeho vlastní vnímání reality. Práce s textem nerozvíjí žákovy zkušenosti, a tak pro něj často zůstává pouze nudnou, obecnou teorií. Stále zřejmě u žáků přezívá fakt, že jiná literatura se čte ve škole a jiná doma. I toto by mohlo být zájmem dalšího výzkumu.

Obecné tvrzení, že čeští žáci neumí číst, není pravdivé a ani neukazuje cestu k řešení. Je však nutné více se soustředit na výklad smyslu textu. V dnešní rozvinuté informační společnosti, která si už ze své podstaty zakládá na vyhledávání informací a práci s nimi, se stává schopnost informací – nejčastěji text – správně přečíst, pochopit, vyhodnotit a dát do souvislostí jednou z nejdůležitějších dovedností. Porozumět sdělení, tedy porozumět textu, lze považovat za zcela zásadní schopnost v rámci společenských i exaktních věd. Je nutné hledat další příčiny a více se zamyslet, zda by se škála zdrojů a metod práce v našich školách a s našimi učiteli nemohla obohatit.

Literatura

- Ammermüller, A. (2005). *Educational opportunities and the role of institutions*. Centre for European Economic Research. Dostupné z <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=3495>.
- Barthes, R. (2007). *S / Z*. Praha: Garamond.
- Bayard, P. (2007). *How to talk about books you haven't read*. New York: Bloomsbury.
- Bílek, P. A. (2003). *Hledání jazyka interpretace*. Brno: Host.
- Bílik, R. (2009). *Interpretácia umeleckého textu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Carravetta, P. (2009). *The interpretation of postmodernity*. London: Pearson.
- Czaplewicz, E. (2010). *Czym jest literatura europejska?* České Budějovice: Vlastimil Johanus.
- Dombrovská, M. (2006). *Informační gramotnost*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dombrovská, M., Landová, H., & Tichá, L. (2014). *Gramotnost – teorie a praxe*. Brno: MU.
- Dostál, J. (2010). *Informační a počítačová gramotnost*. Olomouc: Votobia.
- Eco, U. (1989). *The role of the reader*. Bloomington: University Prints.
- Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Eco, U. (2012). *Od stromu k labyrintu*. Praha: Argo.
- Elkin, J., & Train, O. (2003). *Reading and reader development*. London: Facet Publishing.
- Gogolová, D., & Bačová, D. (2015). Niektoré aktivizujúce metódy a čitateľské stratégie efektívneho učenia. *Sborník Icolle*. Brno: Mendelova univerzita.
- Halpern, D. F. (2004). A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *American Psychological Society*, 13(4), 135–139.
- Hassan, R. (2008). *The information society*. Praha: Polity.
- Hník, O. (2011). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědi studentů. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 33–39.
- Iser, W. (1991). *Čtenář jako výzva*. Brno: Host.
- Khol, J. (1989). *Interpretace. Nástin teorie a praxe interpretování*. Praha: Academia.
- Leroy, G. (1994). *Le dialog en éducation*. Paris: Revue.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Lohman, D. F., & Lakin, J. (2009). Consistencies in sex differences on the cognitive abilities test across countries (US and UK). *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 389–407.

- Marks, G. N. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading. *Oxford Review of Education*, 34(1), 89–109.
- Mitoseková, Z. (2010). *Teorie literatury*. Brno: Host.
- MŠMT ČR. *Statistická ročenka 2012–13*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/statistika-rocenka-skolstvi-ukazatele>.
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65.
- OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris: OECD.
- PISA. (2003). *The PISA 2003: Assessment framework – reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD.
- Procházková, I. (2006). *Co je čtenářská gramotnost, jak ji rozvíjet*. Praha: VÚP.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown.
- Radváková, V. (2009). Professional and personality cultivating competence. *Teachers' Competences International Education for Development*. Praha: Institute of Education and Communication.
- Radváková, V. (2014). *Texty a jejich interpretace*. Praha: Oeconomica.
- Rosický, A. (2009). *Informace a systémy. Základy teorie pro úspěšnou praxi*. Praha: Oeconomica.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP GV (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.
- Searle, J. (2010). *Making the social world. The structure of human civilization*. Oxford: University Press.
- Shannon, C. E. (1999). *The mathematical theory of communication*. Cambridge: The M. I. T. Press.
- Starý, K. (2014). Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků. *Český jazyk a literatura*, 65(1), 20–28.
- Toman, J. (2004). *Trendy současného dětského čtenářství aneb Co napověděl výzkum*. Praha: Obec spisovatelů.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme?* Brno: Host.
- Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a interneti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: Host.
- Whitcroft, L. (2013). Mezinárodní trendy ve výuce čtenářských strategií. *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Wilder, G. Z., & Powell, K. (1989). *Sex differences in test performance: a survey of literature*. New York: College Entrance Examination Board.

PhDr. Věra Radváková, Ph.D., Katedra systémové analýzy
Fakulta informatiky a statistiky, Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 4, 130 67, Praha 3
radvakova@vse.cz