

DOPORUČENÁ ČETBA A LITERÁRNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Ivana GEJGUŠOVÁ

Abstrakt:

Autorka v příspěvku vymezuje základní funkce doporučené četby a poukazuje na její tradici v českém prostředí. Všíká si dvou mezních podob její realizace v současné výuce.

První představuje stav, kdy učitelé zadávají žákům k četbě konkrétní tituly, doporučená četba je cestou k seznámení dětí a mládeže s vybraným okruhem literárních děl výrazné umělecké kvality, má integrační funkci, představuje společně sdílenou kulturní hodnotu.

V druhém případě učitelé nechávají výběr titulů plně v kompetenci žáků, posílením jejich samostatnosti chtějí podnítit zájem o mimoškolní četbu, rozvíjení spontánního čtenářství nadřazují potřebě seznámit žáky s pevně daným literárním kánonem.

V závěru příspěvku autorka formuluje otázky k diskuzi, jež určuje didaktikům literární výchovy i učitelské obci.

Klíčová slova:

Četba, funkce mimoškolní četby, výběr titulů, tvorba kulturního povědomí, rozvoj čtenářských aktivit.

1. Doporučená četba, tradice, stav; zakotvení ve vzdělávacích dokumentech

K aktuálním otázkám současné výuky literatury na základních i středních školách patří bezesporu problematika čtenářství, hledání metod a forem práce, jejichž výstupem by byl rozvoj mimoškolních, volnočasových čtenářských aktivit žáků a alespoň u části z nich trvalý pozitivní vztah k četbě a celoživotní čtenářství.

Snahy o rozvíjení čtenářských zájmů širokých vrstev společnosti mají v českém prostředí dlouhodobou tradici. Souvisí jistě i s historickým vývojem české společnosti, se skutečností, že při formování novodobého českého národa se stalo výchozím tzv. jazykové pojetí národa, vyžadující, aby se národní jazyk stal stmelujícím prvkem národa, aby se prosadil a uplatnil v celém spektru funkcích, tedy nejen jako prostředek běžné komunikace, ale i jako jazyk státní správy, školství, vědy, publicistiky, kultury a umění. Literární díla – vznikající zvláště v průběhu 19. století, případně v historicky vyhrocených situacích 20. století – stvrzovala národní existenci, jejich společenský význam nejednou výrazně přesahoval vlastní estetický, umělecký přínos a tento pohled na literaturu a četbu si přinejmenším udržel svou platnost i po vzniku samostatného státu a rezonuje dodnes v části společnosti.

Na současnou pozornost věnovanou čtenářským aktivitám dětí a mládeže, ale i dospělé

populace působí od 90. let 20. století několik dalších faktorů. K vnějším patří zvláště skutečnost, že Česká republika byla po včlenění do evropských struktur konfrontována s výsledky evropského a zčásti i světového školství, čeští žáci byli zapojeni do mezinárodních výzkumů, které monitorují úroveň vědomostí a dovedností v konkrétních etapách povinné školní docházky a prověřují stav čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS). Výsledky našich žáků byly v uplynulých letech přijaty odborníky i širší veřejností s určitou dávkou zklamání.

Jestliže při vědomí určité míry zjednodušení vymežíme čtenářskou gramotnost jako schopnost efektivně pracovat s nejrůznějšími texty, získávat z nich potřebné informace, porozumět jim, přemýšlet o nich a používat je k dosažení konkrétních cílů, k rozvoji schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti, pak je třeba doplnit, že na stav čtenářské gramotnosti pozitivně působí vedle využívání rozmanitých textů různých funkcí zvláště soustavný kontakt s literárními díly, četba uměleckých textů, ať už realizovaná ve školní výuce, nebo při individuálních volnočasových aktivitách.¹ Stav čtenářství tedy úzce souvisí s celkovou vzdělanostní úrovní společnosti. Chceme-li ji rozvojem čtenářských aktivit pozitivně ovlivňovat a vnímáme-li jako zásadní pro vytváření čtenářských návyků období dětství, pak škola nemůže rezignovat na utváření a posilování čtenářství.

K vnitřním faktorům náleží již připomenutá tradice výchovného působení školy. V dosavadních vzdělávacích dokumentech byla trvale výuka mateřštiny a v prvé řadě literární výchova spojována s požadavkem rozvíjet čtenářské aktivity žáků. Například v dokumentech k reformě školství z konce 70. let 20. století se v souvislosti s výukou čtení a literární výchovy na 1. stupni základní školy hovoří o potřebě „*naučit všechny děti správně, plynule a s porozuměním číst přiměřeně náročné texty, rozvíjet kulturu řeči, získat děti pro četbu a chápání jiných druhů umění*“ (Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, 1983: 14), pro literární výchovu na 2. stupni základní školy byly stanoveny následující výstupy: „*na základě četby a dalších estetickovýchovných činností si žáci osvojí základní poznatky o druzích, žánrech, uměleckých prostředcích a autorech slovesného umění a získají základní hodnotová kritéria pro výběr vlastní četby.*“ (Učební osnovy základní školy, 1987: 36) V dobíhajících osnovách vzdělávacího programu Základní škola byl mezi specifickými cíli pro literární výchovu vymezen požadavek, aby si žáci „*postupně vytvářeli základní čtenářské dovednosti a návyky ..., aby dovedli rozlišovat hodnotnou literaturu od literatury konzumní a manipulační ..., aby se na základě četby a dalších činností utvářel jejich čtenářský*

¹ K problematice čtenářské gramotnosti a využití uměleckých textů při rozvíjení jazykových kompetencí, čtenářské techniky a čtenářské gramotnosti žáků základních škol více viz METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Repronis, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

vkus a trvalý zájem o četbu.“ (Český jazyk. Učební osnovy pro 1. až 9. ročník. Vzdělávací program Základní škola. 1996: 5)

Je nutno konstatovat, že v porovnání s předchozím stavem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, na jehož základě vznikly školní vzdělávací programy, podle nichž se od roku 2007/2008 realizuje výuka na základních školách, rezignuje na jasné a jednoznačné formulování požadavku, aby byli žáci ve výuce mateřského jazyka soustavně vedeni ke čtenářství. Představuje to znatelný posun, odklon od vžitého stavu, od dlouhodobě respektované normy. Z kontextu plyne, že sporadické formulace typu, že je nutno „*vytvářet základní čtenářské dovednosti a návyky*“... „*získat pozitivní vztah k literatuře*“ (RVP ZV 2004: 12), nejsou chápány jako směřování k aktivnímu a kultivovanému čtenářství beletrie, ale týkají se zvládnutí čtenářské techniky, čtení s porozuměním, které je však nejednou redukováno na vyhledávání informací z různých textových zdrojů a jejich využití v běžných životních situacích.

Jistá rezervovanost a opatrnost při formulování požadavku soustavné výchovy ke čtenářství svědčí o tom, že si autoři kurikulárních dokumentů uvědomují, jak obtížné je naplnit stanovený úkol. Pro celoživotní pozitivní vztah k četbě má totiž zcela zásadní význam soustavný kontakt s knihou a uměleckým textem realizovaný od raného dětství, opakované, nejlépe každodenní setkávání se slovesným uměním a knihou. Z toho plyne, že vliv rodiny a rodinného prostředí je téměř nezastupitelný. S rostoucím věkem se zvyšuje význam čtenářských podnětů vrstevníků, působí vliv knihoven, kulturních institucí, mediálního prostředí a teprve následně ovlivňuje čtenářské aktivity žáků škola a výuka.

Třebaže i poslední výzkum čtenářství mezi českou dospělou populací potvrdil do značné míry omezené možnosti školy při rozvoji čtenářských aktivit,² vyučující českého jazyka a literatury se v převažující míře domnívají, že výuka mateřštiny nesmí na rozvoj čtenářství rezignovat.³ Vytvoření pozitivního vztahu žáků základních škol k četbě je navíc důležitým předpokladem pro jejich další úspěšné studium, v němž velká část populace pokračuje na středních školách zakončených maturitou. A právě společná část maturitní zkoušky, označovaná širokou veřejností jako statní maturita, je koncipována tak, že jednou její součástí je i analýza uměleckého textu, který je vybrán z konkrétně stanoveného počtu přečtených beletristických titulů, které si maturant volí z tzv. kánonu literárních děl podle

² Průzkum z roku 2007 byl součástí řešení grantu, který vedl J. Trávníček. Publikované výsledky potvrdily, že 50% respondentů zařazených do kategorie čtenář považuje za rozhodující pro své čtenářství vliv rodiny, s růstem čtenářských aktivit plynule stoupá význam, který je přičítán působení rodiny.

³O výsledcích průzkumů mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ v ostravském regionu více GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Repronis, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

stanoveného klíče. Pro nečtenáře se tak maturitní zkouška z mateřského jazyka, nebo přinejmenším uvedená část, stane obtížně zvládnutelným úkolem.

2. Současná podoba doporučené četby na obou stupních základní školy

V prvních letech školní docházky má ve výuce mateřštiny důležité místo zvládnutí čtenářské techniky a její další posilování a upevňování. Již od druhého ročníku zařazují učitelé do hodin čtení a literární výchovy tzv. *společnou četbu vybraných literárních titulů*⁴ a v dalších ročnících na tyto aktivity plynule navazuje tzv. *doporučená četba*. Na prvním stupni základních škol vyučující upřednostňují její vymezení zadáním *vhodných žánrů*, žák si sám podle dostupnosti a zájmu následně vybírá konkrétní titul.

Na druhém stupni základní školy je doporučená četba zadávána *dvěma* mezními způsoby:

- Jedním z nich je postup, kdy učitel zadá k četbě *pevně daný počet konkrétních titulů*, jejichž čtenářskou znalost vnímá jako potvrzení jisté míry vzdělanosti, jako seznámení s částí literárního kánonu, který umožňuje společné sdílení kulturních hodnot. Mezi zadanými tituly se poměrně často objevují literární díla zastupující tvorbu 19. století (např. tvorba B. Němcové, K. J. Erbena, K. H. Máchy, K. Havlíčka Borovského), případně díla nejvýraznějších osobností 20. století (K. Čapek, I. Olbracht aj.) V takto zadávané četbě dominuje tzv. *velká literatury*, světová nebo česká tvorba pro děti a mládež se objevuje zcela okrajově. Četba takto zadaných titulů často klade na žáky značné nároky.
- V druhém případě učitelé ponechávají *výběr titulů zcela v kompetenci žáků*, obvykle rámcově vymezí požadovaný *počet knih*, nejčastěji mezi 5 až 10, při respektování individuálních možností žáka. Učitelé zdůvodňují tento postup tím, že akcent na samostatnost a individualitu jedince při volbě literárních textů se může stát silným impulsem k rozvoji čtenářských aktivit. Na rozdíl od předchozího postupu v četbě žáků logicky převažují *tituly literatury pro děti a mládež*, u části žáků se také poměrně často setkáváme s *dominantním zastoupením jediného žánru* (např. fantasy, dívčí román aj.), což představuje nebezpečí určitého *čtenářského žánrového*

⁴ Z průzkumu na ostravských fakultních školách vyplynulo, že učitelé pro společnou četbu volí okruh osvědčených literárních děl světové i české provenience, např. pro 2. ročník uváděli opakovaně knihy Z. Milera Krtek ve městě nebo jiný titul s touto literární postavou, M. Macourka a A. Borna Mach a Šebestová, pro 3. ročník Děti z Bullerbynu nebo Pipi Dlouhá punčocha A. Lindgrenové, Povídání o pejskovi a kočička J. Čapka, pro 4. ročník Petiškovy Staré řecké báje a pověsti, Kästnerovu Luisa a Lotka, pro 5. ročník Andersenovy Pohádky nebo Nezvalovu knihu Anička skřítek a Slaměný Hubert.

stereotypu, žák nedostává podněty k tomu, aby získával čtenářské zkušenosti z četby žánrů dosud nepoznaných.

Je samozřejmé, že oba uvedené postupy mohou být různě kombinovány. Ve školní praxi jsme zaznamenali i takové postupy, kdy učitelé vytvoří poměrně obsáhlý seznam titulů k četbě, z nichž si žáci vybírají stanovený počet knih, případně jim jsou zadány povinné tituly a k nim si žáci volí do stanoveného počtu další díla buď podle vlastního uvážení, nebo opět výběrem z vytvořené nabídky.

3. Náměty k diskuzi

Zjištění o rozkolísané podobě doporučené četby a o absenci informací o její existenci a vymezení ve školních vzdělávacích programech zákonitě vedou k položení otázek, které nejspíš nebyly vzneseny, a tedy ani zodpovězeny v souvislosti s reformním procesem v českém školství a s požadovanou proměnou výuky mateřštiny.

K základním otázkám, které volají po zodpovězení, podle našeho názoru patří alespoň tyto:

- Nenastal vhodný čas k tomu, abychom vymezili *aktuální funkci* doporučené četby ve výuce mateřštiny?
- Umíme pojmenovat, jak *se proměňuje funkce* doporučené četby na 1. a 2. stupni základní školy a na základní a střední škole? V čem spočívají specifika doporučené četby v jednotlivých obdobích?
- Jsme schopni *propojit* výuku češtiny a zvláště literární výchovu s mimoškolní četbou žáků tak, abychom ji zbavili formálnosti?
- Nesetrváváme při zadávání četby až příliš v *literární minulosti*?
- Neměli bychom v doporučené četbě na základní škole (alespoň do 7. ročníku) nabízet ve větším množství kvalitní *tituly pro děti a mládež* ze *současné* české produkce a kvalitní překlady *současných* zahraničních děl pro danou čtenářskou kategorii?
- Jestliže se jako učitelé zcela vzdáváme vymezení titulů doporučené četby, neponecháváme žáky pokynem „čtěte cokoli, hlavně čtěte“ v literárním prostoru tak velkém, že se v něm ztrácejí a následná *bezradnost* je vede ke čtenářské rezignaci?
- Je výše uvedené heslo „čtěte cokoli, hlavně čtěte“ projevem učitelovy tolerance, respektování žákovy individuality, nebo alibismem?

Uvedený okruh problémů si nečiní nárok na úplnost, je možno předpokládat, že hledání odpovědí s sebou přinese i celou řadu dalších podstatných a podnětných otázek.

Literatura:

GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Repronis, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

KOLEKTIV AUTORŮ *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva*. Praha: SPN, 1983.

KOLEKTIV AUTORŮ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha: VÚP, 2004.

KOLEKTIV AUTORŮ *Český jazyk. Učební osnovy pro 1. až 9. ročník. Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Repronis, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

RECOMMENDED LITERATURE AND LITERARY EDUCATION AT ELEMENTARY SCHOOL

Summary:

The author defines the basic functions of recommended literature and points out two marginal forms of its realization. Teachers can assign specific titles for pupils to read and the recommended literature is then a way of introducing the selected group of literary works with a distinct artistic quality to children and youth and has an integration function and presents the commonly shared cultural value. Or the teachers can let pupils choose the titles for reading freely and independently when they want to arouse interest of pupils in extra-curricular reading and believe that reading specific titles is not essential.

Key words:

Reading, function of extra-curricular literature, selection of titles, creation of cultural awareness, development of reading activities.

Kontaktní adresa:

PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Mlýnská 5, 701 03 Ostrava

ivana.gejgusova@osu.cz, 738512639, 731696962.