

POŽADAVKY K SZK Z ČESKÉ LITERATURY
NAVAZUJÍCÍHO MAGISTERSKÉHO STUDIA
(platné počínaje akademickým rokem 2019/2020)

Posuzuje se celková **úroveň** literárně teoretických, historických a didaktických **znalostí i dovednost využívat je** ke kultivované a pedagogicky funkční komunikaci.

Při zadávání otázek preferujeme **formu losování**, tj. náhodné volby, která v maximální míře zajišťuje objektivitu. „Adresné“ zadávání otázek podle osobního zaměření může některé studenty jednostranně zvýhodnit a jiné tudíž poškodit. Subjektivní zájmy studenta by se měly projevit v exemplifikaci či konkretizaci problémů.

Komisi vždy úvodem představte **psanou strukturu své odpovědi**. Schopnost strukturovat odpověď a strukturu přehledně zapsat je součástí hodnocení vašeho výkonu u SZK.

Za základní formu zkoušky považujeme především **samostatný** strukturovaný spisovný **projev**, prokazující základní orientaci v tématu, schopnost formulovat a reflektovat různá hlediska či problémy, vysvětlit používané pojmy, navrhnout zúžení na některé z dílčích témat. Při standardním průběhu by měl zkoušející tento projev zhodnotit, zkorigovat, položit doplňující otázky vhodné pro případnou další rozpravu.

Zkouška není výslech. Některými studenty oblíbené či očekávané „návodné otázky“ tedy považujeme za metodu nikoli základní, ale především **doplňující a nápomocnou**. Uplatňuje se především v případě defektních výkonů, např.: Jestliže je uchazeč od počátku bezradný, neujasňuje vstupní pojmy, jestliže se zcela odchyluje od zadaného tématu, nerespektuje elementární (didakticky závažnou) logiku věci nebo se dopouští závažných nepřesností, deklasujících smysl následujícího výkladu.

Povinnou součástí zkoušky je také **předložení seznamu četby** (viz zde na webu podrobněji Požadavky). Bez něho nelze SZK vykonat. Kvalita seznamu četby a dovednost vést o něm diskusi je součástí hodnocení. Seznamem četby student dokládá jednak splnění požadavků četby, jednak svůj vlastní čtenářský postoj a čtenářské preference.

Průběh zkoušky:

Uchazeč si vylosuje **dvě na sobě nezávislé otázky**. Jedna z nich je **oborová**, tzn. ověřuje literárně historické a literárně teoretické znalosti. Jejich soupis je uveden níže. Druhá otázka je **didaktická**: uchazeč si vylosuje úryvek beletristického textu (z české nebo světové literatury, popř. literatury pro děti a mládež). Jeho úkolem je provést didaktickou interpretaci vylosovaného textu. Tyto texty zveřejněny nejsou. Dosud platné otázky z didaktiky literatury se tímto opatřením ruší.

Uchazeč má na přípravu celé SZK z českého jazyku a literatury 45 minut. Stejně dlouhou dobu by měl standardně trvat jeho ústní výkon, přičemž **na literaturu připadá polovina tohoto času**, tj. cca **20–25 minut**. Během této doby by měly být zodpovězeny obě literární otázky (oborová i didaktická), přičemž každé z nich je věnován zhruba stejný čas (tj. orientačně deset minut na každou otázku).

A) oborové otázky

1. Současný literární život
2. Poetika literární postavy (doložit příkladem)
3. Hlavní typy a etapy české historické prózy
4. Aspekty souhrnné charakteristiky literárního díla
5. Podoby veršované epiky v české literatuře v 19. století
6. Intertextovost
7. Starověké základy evropské literatury (mýtus, Bible, epos, tragédie)
8. Obraznost v literatuře; typy obrazných konstrukcí
9. Geneze a rysy moderní poezie
10. Realismus v české literatuře
11. Literární komika; interpretační problematika *Osudů dobrého vojáka Švejka*
12. Venkovská próza v novodobé české literatuře
13. Žánr písně v české poezii
14. Kompozice literárního díla
15. Osobnosti a koncepce české prózy 60. let 20. století
16. Základní versologické pojmy, vývojové proměny českého verše
17. Máchův *Máj* jako typ romantického díla
18. Klíčové osobnosti české literární vědy
19. Hlavní české básnické generace 20. století
20. Funkce literatury
21. České drama 20. století
22. Literární druhy
23. Duchovní principy a žánry české středověké literatury
24. Tvůrčí typ K. Čapka
25. Geneze a rysy moderní prózy (konkretizovat na příkladu z četby)

26. Žánrové spektrum díla J. Nerudy
27. Problematika českého národního charakteru v lit. projekci
28. Tvůrčí typ B. Hrabala nebo M. Kundery
29. České drama 19. století
30. Vymezení, rysy a žánrový repertoár LPDM
31. Česká psychologická próza
32. Klíčové literárněvědné směry
33. Tvorba žen v české literatuře
34. Balada v české literatuře
35. Inspirativní vlivy překladové literatury u nás
36. Obecně o románu
37. Náboženská inspirace v novodobé české literatuře
38. Příběh a vyprávění
39. Významné koncepce a osobnosti české poválečné poezie
40. Specifičnost a žánry faktografické literatury / literatury faktu; příklady z novější ČL
41. Literatura a politika
42. Tvůrčí typ V. Nezvala nebo V. Holana
43. Spektrum české prózy meziválečného období
44. Obecně o lyrice
45. Význam a různá pojetí časopisu ve vývoji české literární kultury
46. Avantgarda v ČL
47. Epochy a periodizace ČL
48. Obecně o žánru pohádky a pověsti
49. Situace a vývoj ČL v období 1945–1989
50. Obecně o dramatu
51. Romantismus a jeho recidivy v české literatuře

52. Rysy a žánry populární literatury
53. Umělecké směry přelomu 19. a 20. století
54. Syntetické dějiny ČL – metodologické rozdíly
55. Subdisciplíny literární vědy
56. *Babička* B. Němcové – charakteristika díla a jeho ohlasu
57. Folklorní slovesnost a její vliv na ČL
58. Topos maloměsta v české próze
59. Národní obrození jako kulturní model
60. Jazyk a styl umělecké literatury
61. Literární kritika; její různé koncepce, formy, nejvýznamnější české osobnosti
62. Tvůrčí typ B. Němcové

B) bližší informace k charakteru didaktické části SZK

Uchazeč by měl u SZK poučeně a srozumitelně

- a) podat své vidění didaktického potenciálu vylosovaného textu,
- b) navrhnout možné cíle učební jednotky s ním,
- c) ukázat příklady adekvátních, nikoli mechanických nebo zastaralých, postupů k práci s daným textem v hodině literární výchovy.

Hlediska pro posuzování toho, jak uchazeč nad úryvkem navrhuje didaktické možnosti pro výuku:

Uchazečův výkon u SZK (jeho návrhy a vysvětlení) by měl dokazovat (přinejmenším aspoň naznačovat), že o výuce LV uvažuje systémově:

Uchazeč prokáže, že sám porozuměl zadanému textu (úryvku) a vyhmátl v něm **hlavní myšlenku** (tu formuluje jako větu, nikoli jen pojmenováním – např. „Švejk důmyslně odmítá falešnou hru svých vyšetřovatelů“, nikoli „Švejkova mazanost při výslechu“). U lyrického textu uchazeč vyhmátné **velký cit, prožitek** básníka.

Uchazeč ví, že příprava má obsahovat **cíl hodiny**. Uchazeč samostatně, anebo v horším případě na vyžádání, cíl formuluje, ale vždy skutečně slovy toho, co konkrétně ve svém zacházení s daným textem nebo ve svých postojích má žák ovládnout, nikoli pouhým názvem „tématu“ (literárního pojmu, vývojového období, žánru). (*Viz modelové zpracování ukázek.*)

Uchazeč navrhuje **aktivity** a uvádí, která patří do **fáze před čtením, při čtení a po čtení**. Z navržených aktivit je patrné, že vedou žáky k cíli hodiny, neodbočují mimo.

Uchazeč sám, nebo přinejhorším na požádání, navrhané **aktivity formuluje jakožto instrukci** k práci, kterou má každý žák vykonat. Uchazeč neustrnuje na nezávazných a neurčitých formulacích typu „vysvětlíme si...“, pak si prodiskutujeme...”

Uchazeč prokáže ve svém uvažování o didaktickém přístupu k úryvku, že počítá s tím, že literární výchova a četba beletrie znamená estetický prožitek, nejen pouhé přečtení s doslovným porozuměním, ani jen nácvik úkonů interpretace nebo výkladu pojmů či období.

Od výborného výkonu u SZK v literárně-didaktické části se očekává, že uchazeč prokáže, že na výuku nehledí převážně ani jako na proces kontroly znalostí, ani na proces učitelova výkladu, nýbrž jako na proces žákovy hledání smyslu textu a na jeho rozvíjení v kulturního čtenáře.

Následující modelový příklad uchazečova výkonu u SZK může studentům napovědět, co si mají ze studia didaktiky LV připomenout a čemu se mají možná ještě věnovat.

Jaroslav Seifert: Robinson Crusoe

Vzpomínka hezká
hlavou se mi míhá:
jak krásná byla
jedna dětská kniha,

Jak Robinson kdys
v holi můj nůž vrývá
sled rychlých roků,
když se připozdívá.

kterou jsem dostal
s mísou cukrátek;
Robinson byl to
a s ním černý Pátek.

Den po dni spěšně
a rok s rokem zase.
Robinson už je
vlastně dneska passé.

Nikdy bych za ni
nechtěl knihu jinou,
spal jsem s ní věrně
vždycky pod peřinou.

On zachránil se
kdysi pohotově,
ale já dosud
bloudím po ostrově.

Žil jsem s ní léta
na ostrově v moři,
s Pátkem jsem bloudil
v roklích, na pohoří.

Seifert, Jaroslav. *Jaro, sbohem; Přilba hlíny: dodatky* (1939–1948). Dílo, sv. 5 (Ed. Jiří Flaišman)

a) Možné vysvětlení poslání básně (nosná myšlenka, velký prožitek), ze kterého bude jako učitel vycházet při plánování výuky s textem. Text je u zkoušky potřeba pozorně pročíst a pochopit jeho smysl.

Přibližně například takto (případně stačí jen jedna z myšlenek, které jsou v textu hlavní):

Báseň vyvolává pocit nostalgie, milé vzpomínky, ale rozpaků nad tím, co život dál přináší. Je však možné, že pocit dospělého, který se ohlíží za svým dětstvím a dospělostí, je jiný – spíše uspokojivý – že mu zůstává dětská touha po hledání a objevování.

Nosných myšlenek vidím několik: Odplynutí dětské okouzlenosti dobrodružnou četbou vzbuzuje v člověku lítost a smutek. Ale je možné si také libovat, že i v dospělosti a stáří nám z dětství může zůstat robinsonský vztah k životu – objevovat neznámé a vypořádávat se s tím. Anebo však můžeme chápat poslední sloku jako postesknutí nad tím, když se v životě nedokážeme vymanit z osamělosti nebo z čekání na záchranu. (Proto v poslední sloce básník píše, že Robinson „zachránil se kdysi pohotově“, tedy před něčím, co ho tížilo...) Ale nostalgie možná plyne i z ulpívání ve vzpomínkách, v dětství, v dávno minulém, od kterého se jen obtížně odpoutáváme. Nahrává tomu i metafora stárnutí a plynutí času ve verších: „v holi můj nůž vrývá / sled rychlých roků, když se připozdívá.“

b) Uchazeč prokáže, že rozumí pojmu cíl učební jednotky s textem při literární výchově:

Že nestačí, aby v jeho hodině žáci jen porozuměli tomu, co prožíval básník nebo jakou myšlenku text hlásá. Uchazeč prokáže, že vede třídu skrze práci s textem a skrze sdílení k tomu, že **jeho žák se k prožitku či myšlence básně sám nějak postaví**, zažije svůj osobní pocit nebo si něco o tom za sebe pomyslí. Proto uchazeč navrhne cíl hodiny takový, ve kterém žák ze svého prožitku (u lyrické básně) nebo z porozumění myšlence (u epiky, případně dramatu) vyvodí svou **osobní reflexi nebo závěr**. Pouhé „žák si uvědomí, že je smutné vzpomínat na mládí“ atp. nepostačuje. Spíše navrhne za cíl něco jako:

Žák porovná svůj vlastní vztah k dětským zážitkům z četby s pocitem a myšlenkou básníka a reflektuje rozdíly i shody. Dobere se podloženého vlastního stanoviska.

nebo například:

Žák si vytvoří a zaznamená svou představu toho, co by si chtěl do života odnést ze své literární četby.

c) Uchazeč prokáže, že si je vědom toho, že v hodině s prací s textem musí zařadit **aktivity před čtením, při čtení a po něm**, a **formulovat zadání** tak, aby při nich byl do práce **vždy zapojen každý z žáků** (i když pracuje spolu s druhými) a **aby mířily k zvolenému cíli** hodiny (aby v nich žák dostával podněty i dopomoc). Nepostačí nespécifikované návrhy jako „probereme si významy slok“, ani pouhé učitelovy otázky do pléna jako „Je lepší žít dobrodružně, nebo v pohodě?“

Přiměřeně k stanovenému času zkoušky tedy uchazeč naznačí, **jaké aktivity s textem** v hodinách literatury na ZŠ a SŠ by byly vhodné, aby se žák dobral jednak **porozumění možným významům této básně** a také **aby žák vztáhl význam na sebe** – v čem je smysl této básně pro žáka samotného. Uchazeč prokáže, že chápe rozdíl mezi aktivitami, při kterých žák jen „dekóduje“ (rozpoznává jen výklady slov, reálií a vět), nebo kdy nalezne jen intertextové souvislosti Seiferta a Defoa (případně různých převyprávění od Plevy či F. Novotného aj.), a mezi aktivitami, které **rozvíjejí hlubší čtenářství** – pomáhají žákům porozumět tomu, co v daném textu různé složky znamenají, a jak dávají dohromady celkový význam. Navržené aktivity budou počítat s tím, že žák text dosud nečetl, i když učitel jej už zná...

Příklad aktivity před čtením:

Žák dostane do dvojice úkol povědět si se spolužákem, zda by sám v životě, až bude „velký“, dospělý, zažíval spíše dobrodružství, cesty do neznáma, nebo zda se přiklání spíše k realistické představě o svém životě v pohodě, a zážitky dobrodružství si ponechává spíše pro četbu či film.

Pro starší žáky na ZŠ nebo v prvních ročnících SŠ uchazeč ukáže zadání před čtením takové, ve kterém žák dostane příležitost, aby si představil, co se asi stane s jeho okouzleností dobrodružstvím a nezávislostí trosečníka v dalším jeho osobním vývoji. Umožní žákům, aby si popřemýšleli a s druhými si pověděli o tom, zda si v dospělosti chtějí zachovat zvědavost a touhu po objevování, anebo se těší na méně romantický, ale praktický a užitečnější život atp. Například:

Vzpomeňte si na dobrodružnou knížku (případně na film), která Vás jako malé hodně zaujala, okouzila či vtáhla, a zapište si 2–3 větami, čím to podle vás asi bylo. Pak si povězte se spolužákem, jestli si myslíte, že jako dospělí lidé budete mít k dobrodružnosti života podobný vztah. (Pomůcka, pro niž si přijdou bezradní: Bude vás dobrodružství podobně či jinak lákat, nebo strašit, nebo nudit, a jak na ten svůj dětský zážitek budete asi hledět.)

Jako **aktivitu při čtení** uchazeč navrhne takovou, která pomáhá žákovi během četby odhalovat hlubší významy v textu. Uchazeč nenavrhne prostý výklad významů slov (ledaže by s nimi autor v textu vedl speciální hru). Nenavrhne aktivitu, které míří na jiné než zvolené cíle hodiny, tedy ne např. zábavné, ale zbytečné hrátky, ani některou aktivitu mluvnickou. Navrhne aktivitu, která žákům **pomáhá najít souvislosti** (mezi motivy, mezi věcným významem a uměleckými prostředky, ve výstavbě textu, mezi textem a zkušeností atp.). Nestačí zadání, které jenom požaduje výsledek úsilí, jako třeba „Podtrhni místa, kde básník vyjadřuje vztah ke knize o Robinsonovi“. Například:

Pro nejmladší žáky (6.–7. roč.): *Všímejte si při čtení, kde se v básni text nějak „láme“ – kde se něco mění v situaci nebo v pohledu básníka. Objasněte si ve dvojici, jak tomu rozumíte, a vytvořte a zapište otázku, která vás na tom místě napadá.*

Pro starší žáky: *Sledujte při čtení, jak se v slokách proměňuje básníkův pohled na to, o čem mluví. Zkuste jeho pohledu vždy dát výstižné jméno a napište si ho vedle sloky, například pro první sloku – „letmá milá vzpomínka“. Své názvy pro sloky, které považujete za důležité, si ve skupině porovnejte a vysvětlete.*

V **aktivitě po čtení** uchazeč prokáže, že rozumí tomu, jak důležité je dát žákovi čas a podporu k tomu, aby si ucelil své pochopení textu a zároveň aby pracoval s tím, proč chápe něco různě než druzí, a utvářel společné porozumění. Uchazeč nenavrhne samoučelné aktivity nebo mechanické „metody“, při kterých žák nepostupuje k zvolenému cíli hodiny. Navrhne například:

Připomeň si, co sis o dávném zážitku z dobrodružné četby vybavil/a na začátku hodiny. Zapiš nyní, jak se tvůj pohled na takovou četbu a zážitky díky četbě Seifertovy básně proměnil nebo potvrdil, jak se případně obohatil nebo k čemu tě báseň přivedla. Svůj zápisek pak můžeš ve skupině nabídnout druhým a navzájem si je porovnat.

Uchazeč by měl vysvětlit, jak četba této básně umožňuje rozvoj žákovy čtenářské metakognice – jak žák ocení to, co nám četba knih umožňuje (např. zažívat dobrodružství, která bychom ve svém životě nepotkali, a přenáší nás na místa, kam bychom se nedostali). Vysvětlí, čím je důležité vzájemné sdílení (např. porovnávání postřehů nebo zážitků z četby a ohledávání vzpomínek na zážitek (např. jak jim osobní záznam o četbě z mládí umožňuje poznané pocity uchovat nadlouho a obohatit tak jejich život, nebo jak nad některým titulem ze své dávnější četby mohou spatřit a reflektovat sebe sama). Uchazeč dává zřetelně najevo, že si uvědomuje, čím náležitě navržené aktivity právě k dané fázi hodiny, nebo proč mohou být zařazeny i jinak. Pro fáze při čtení a po čtení nenavrhne aktivity, které by žáci úspěšně

provedli i bez četby daného textu.

Uchazeč by u zkoušky měl ukázat, že své **návrhy pro práci při hledání významu textu opírá o znění textu** – tedy o formové i motivické prvky. Může zadat žákům, aby hledali v básni kontrasty – kvůli tomu, jak se básník „přesouvá“ od pohledu dětinského k pohledu zmoudřelému – a vykládali jejich význam: rozkoš z dárku *kniha* zprvu nebývala o moc jiná než z dárku *mísa cukrlátek*, nebo *spal jsem s ní věrně* (v dětství byla kniha intimně blízká) – *Robinson už je / dneska vlastně passé* (jak kniha, tak její obsah se básníkovi vzdálily), nebo *zachránil se – dosud bloudím po ostrově* (osud trosečníka v dětské knize už není tak aktuální jako básníkovo dnešní bloudění životem). Nebo mohou žáci komentovat, čím se v básni vyjadřuje čas – rozsah od dětství po „dnes“ (míhání vzpomínek v 1. sloce, letité soužití s knížkou v 4. sloce, sled rychlých roků v 5. sloce, rok s rokem a už je passé v 6., kdysi – dosud v poslední sloce).

Nebo uchazeč může sledovat práci s rýmem, ale nepostačí, aby nechal žáky jen popsat rýmové schéma: pokud chce s rýmy v hodině pracovat, měl by ukázat, že to bude **sloužit žákům k vnímání účinku básně**. Například ke vztahu „dětské vášně – dospělé postoje“ využívá báseň zvláštního rytmu: namísto dlouhých rýmovaných veršů (aa), které by byly příliš „intelektuální“ a zněly by dospěle, dělí básník verše vedví (abac), aby zněly víc jako „básnička“, jaká bývá typická pro dobu dětství než jako hluboce reflexivní úvaha s dlouhými větami ve verši. Uchazeč by měl ukázat, jak si představuje úkol, který by k tomu žákům zadal. Například:

Přepište doslovně poslední tři sloky (od „Jak Robinson kdys“ až po „bloudím po ostrově“) tak, aby na konci každého z veršů byl vždy rým. Ve dvojici si pak navzájem polohlasem, ale procítěně předneste původní a novou verzi, a posuďte, jaké z té proměny vidíte efekty.