



USTA AD ALBIM BOHE- MICA

Adresa redakce:

PF UJEP v Ústí nad Labem
katedra bohemistiky
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
web: www.pf.ujep.cz

Kontakt:

Mgr. Barbara Zemanová
e-mail: zemanova@sses.cz

Usta ad Albim BOHEMICA č. 1-2

2024

Složení redakční rady

Výkonná redaktorka:

Mgr. Barbara Zemanová

Redakční rada:

PhDr. František Čajka, Ph.D.

PhDr. Václav Jindráček, Ph.D.

doc. Mgr. Jiří Koten, Ph.D.

doc. Mgr. Patrik Mitter, Ph.D.

K vydání připravil:

Mgr. Barbara Zemanová

Poznámka redakce: Za jazykovou správnost ručí autor, nikoli redakce. Vzhledem k různorodým citačním normám, jichž autoři využívají, a vzhledem k tomu, že redakce chce vytvořit prostor individuálním textotvorným zvyklostem autorů, jsou citace ponechány v naprosté většině případů v autorské podobě.

Vážené příspěvatelky, vážení příspěvatelé,

své články v rozsahu 3–8 normostran, studie 10–20 normostran, rozhovory 1–3 normostrany a recenze či zprávy z konferencí 1–2 normostrany zasílejte do konce března roku 2026 ve formátu .doc, nebo .docx. Použijte písmo **Times New Roman velikosti 12 pt, řádkování 1,5, velikost poznámek pod čarou 10 pt**. Prosíme o dodržení citační normy ČSN ISO 690: 2011¹. Anotaci v českém i anglickém jazyce (maximálně 500 slov) a klíčová slova (5–8) od autora vyžadujeme pouze u studií. Za jazykovou a stylistickou správnost příspěvků plně zodpovídají autoři. Redakce si vyhrazuje právo neuveřejnit příspěvky, které nesplňují požadavky odborné nebo jazykově-stylistické úrovně. Zveřejněné studie budou anonymně recenzovány dvěma recenzenty (ve smyslu double-blind peer review)², ostatní zveřejněné příspěvky nikoliv.

Za redakční tým

Hana Hudečková, Barbara Zemanová

1 *Nová citační norma ČSN ISO 690: 2011 – Bibliografické citace*, 2015 [online]. 4.2.2020 [cit. 10.5.2020]. Dostupné z <https://sites.google.com/site/novaiso690/priklady-harvardsky-system-jmeno-datum/elektronicke-zdroje-harvardsky-system>

² Konečná podoba studie musí být schválena recenzenty.

Slovo úvodem

Usta ad Albim Bohemica je odborný elektronický časopis vydávaný Katedrou bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Toto dvojčíslo je postaveno především na recenzovaných studiích, které doplňují další odborné texty a recenze. Součástí čísla jsou rovněž příspěvky ve formě referátů z tradiční studentské vědecké konference **Škola, jazyk a literatura**, pořádané každoročně katedrou pod vedením dr. Františka Čajky.

Pro časopis je charakteristická tematická pestrost, která je odbornou veřejností pozitivně přijímána. Dominantními oblastmi jsou jazykovědná a literárněvědná tematika a didaktika s důrazem na bohemistiku a slavistiku. Časopis však vítá i mezioborové příspěvky, které se dotýkají těchto oblastí alespoň rámcově.

Děkujeme všem autorům z řad pracovníků Katedry bohemistiky PF UJEP a s radostí sledujeme rostoucí zájem studentů, akademiků i odborníků z jiných vysokých škol a vědeckých institucí. Informace o formálních náležitostech příspěvků a možnostech jejich uveřejnění naleznete na straně 5 tohoto čísla nebo na facebookové stránce Katedry bohemistiky PF UJEP.

Barbara Zemanová
výkonná redaktorka

Obsah

Jazyková sekce	8
Nominocentrismus a verbocentrismus jako ústřední paradigmata ve větné syntaxi a jejím vyučování	8
Integrace korpusové lingvistiky do výuky českého jazyka a literatury na SŠ	14
Komplexní subordonant <i>napříč tomu, že</i> v dnešní češtině	20
Literární sekce	27
Zdůvodnění integrace tvůrčího psaní a literární kritiky pro literární výchovu na střední odborné škole	27
Jde internet proti čtení?	37
Přesahy do příbuzných oborů	40
Mediální výchova v českých školách – klíč k orientaci ve světě informací	40
Recenzované studie	46
Jazykový obraz vody ve španělské a české frazeologii	46
Čtení <i>Příliš hlučné samoty</i> prizmatem actor-network theory	59
Literární výchova v hospitalizačním prostředí	73
Miroslav Holub jako prozaik: autor cestopisů	111
Přínos biblioterapie pro žáky v adolescentním věku	134
„Kolik toho reálně přečtou?“ Čtenost děl k ústní zkoušce z literatury mezi maturujícími v letech 2011–2022	146

Jazyková sekce

Nominocentrismus a verbocentrismus jako ústřední paradigmatata ve větné syntaxi a jejím vyučování

Mgr. Adam Musil

adam.musil3@gmail.com

Následující práce si klade za cíl interpretovat nominocentrismus a verbocentrismus jako základní a ústřední paradigmatata ve větné syntaxi. Analýza je vedena interdisciplinárně, neboť využívá teoretických konceptů z filosofie vědy, ontologie a filosofie jazyka, ale také z kognitivní vědy, lingvistické antropologie a etnolingvistiky a vyvozuje potenciální důsledky pro didaktiku jazyka a lingvodidaktiku – zejména didaktiku skladby v kontextu základního a středního vzdělávání a didaktiku syntaxe v kontextu vzdělávání vysokoškolského.

Větná syntax se zabývá gramaticko-sémantickou charakteristikou větných struktur – vět jednoduchých a vět složených³ (v širším pojetí včetně jejich gramatických (textových) modifikací) – a také syntaktickými slovy a syntagmaty uvnitř těchto syntaktických jednotek.⁴ V kontextu této práce považujeme větnou syntax za specializovanou oblast syntaxe textové, protože ve středu jejího zájmu stojí věta jakožto specifická gramatická forma široce vymezené výpovědi jako základní (elementární) textové jednotky.

Větou, resp. větnou propozicí, rozumíme formálně-významovou strukturu sémantických kategorií, které jsou gramaticky vyjádřeny tzv. syntaktickými slovy či skladebními slovními druhy. Gramaticko-sémantické centrum (jádro) věty je tvořeno syntaktickým slovesem s významem bytí (existence), děje (procesu), změny (mutace), stavu (statusu) atd. a gramaticko-sémantická periférie (obal) věty potom sémantickými kategoriemi ve formě syntaktických substantiv, syntaktických adjektiv a syntaktických adverbii.⁵

³ Čechová, M. – Dokulil, M. – Hlavsa, Z. – Hrbáček, J. – Hrušková, Z., *Čeština – řeč a jazyk*, Praha: ISV 2000, str. 305.

⁴ Daneš, F. – Hlavsa, Z. a kol., *Mluvnice češtiny (3)*, Praha: Academia 1987, str. 18–20.

⁵ Panevová, J. a kol., *Mluvnice současné češtiny 2: syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*, Praha: Karolinum 2014, str. 32.

Grepl, M. – Karlík, P., *Skladba spisovné češtiny*, Praha: SPN 1986, str. 111.

U periferních skladebních slovních druhů rozlišujeme sémantické kategorie věcné (substanční), které odkazují k „objektům“ mimojazykové skutečnosti zpravidla prostřednictvím jmenných výrazů, a propoziční (situační), které bývají primárně specifikovány strukturou větnou (nebo nominalizovaným výrazem v její funkci).⁶ Na základě sémantické diferenciaci rozlišujeme celé skupiny těchto významových jednotek.

Větu chápeme jako stylově neutrální (bezpríznačkovou) a základní gramatickou formu výpovědi. Je-li její gramaticko-sémantická struktura tvořena pouze syntaktickými slovy s významem sémantických kategorií věcných či propozičních, které jsou však formálně nominalizovány, nazýváme ji větou jednoduchou.

Věta složená čili souvětí podřadné představuje společný předmět studia větné a souvětí syntaxe. Jde o komplexní gramatickou formu výpovědi, totiž syntaktickou strukturu sestávající z tzv. klauzí – věty hlavní a minimálně jedné tzv. „pravé“ věty vedlejší. Věta hlavní obsahuje gramaticko-sémantické centrum (jádro) věty složené. Věta vedlejší tvoří gramaticko-sémantickou periferii (obal) věty složené, a představuje tedy syntaktické slovo jako tzv. *makroslovo*, *mikrovýpověď* či *mikropropozici*, svou gramatickou formou konkurující syntaktickému slovu v užším slova smyslu jako substanční či nominalizované propoziční sémantické kategorii ve větě jednoduché.

Thomas Samuel Kuhn (1922–1996) vymezuje ve svém díle s názvem *Struktura vědeckých revolucí* (1962) paradigma jako „obecně uznávané vědecké výsledky, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení”.⁷ Jedná se tedy o obecně přijímané kognitivní schéma, koncept nebo vzorec myšlení, který je příznačný pro určitou vědeckou epochu.

Nominocentrismus chápeme jako paradigma, které předpokládá syntaktické substantivum (skladební podstatné jméno) jako větotvorný slovní druh. Na tomto schématu je založen „tradiční” (složkový) popis, který se zaměřuje na analýzu a deskripci gramaticko-sémantické roviny větné výpovědi na základě referenčního a predikačního (souhrnně propozičního) aktu.⁸ Skladební substantivum referuje k významu mimojazykové skutečnosti jako neměnné, staticky pojaté substanci, které náleží „ontologické prvenství”. Teprve

Čermák, F., *Jazyk a jazykověda*, Praha: Karolinum 2011, str. 168.

⁶ Grepl, M. – Karlík, P., *Skladba spisovné češtiny*, Praha: SPN 1986, str. 142–143.

Grepl, M. – Karlík, P., *Skladba češtiny*, Olomouc: Votobia 1998, str. 38.

⁷ Kuhn, T. S., *Struktura vědeckých revolucí*, Praha: OIKOYMENH 1997, str. 10.

⁸ Grepl, M. – Karlík, P., *Skladba spisovné češtiny*, Praha: SPN 1986, str. 23, 27.

sekundárně je tomuto substantivu přisouzen skladebněslovesný význam – dynamický, popřípadě statický příznak. V tradičních syntaktických přístupech se tak hovoří o *základní skladební dvojici* – tvořené *podmětem a přísudkem*⁹ – jako konstitutivní a větotvorné bázi.

Koncept „klasického“ nominocentrického výkladu syntaktických jevů je uplatňován již v aristotelské (sylogistické) logice, která se vyznačuje svou subjekt-predikátovou povahou. Význačnou funkci však poté plní rovněž ve starověkém, středověkém (scholastickém) a raně novověkém filosoficko-vědeckém paradigmatu. V současnosti se vyskytuje v tradičně koncipovaných mluvnicích¹⁰ a jejich didaktických transformacích (učebnicových kompletech apod.).

Ontologickým východiskem nominocentrického paradigmatu je substanční ontologie, která chápe bytí monisticky či holisticky jako substanci (podstatu), popřípadě pluralisticky jako mnohost substancí. K této substanci referuje jazykový systém a jeho uživatelé prostřednictvím substantiv, tj. podstatných (ve smyslu „podstatových“) jmen.

Verbocentrismus představuje paradigma, které za větotvorný slovní druh a současně gramaticko-sémantické centrum (jádro) věty považuje syntaktické verbum (skladební sloveso). Některé současné přístupy v syntaxi jako valenční teorie (DVS) a tektogramatika (FGP) dokonce předpokládají, že jednotlivé formálně-významové pozice jako prvky v systému větné propozice (včetně tradičně vymezovaného *podmětu, předmětu, příslovečného určení a doplňku*) jsou implikovány v tzv. valenčně-intenční struktuře syntaktického slovesa, které má v této větě dominantní postavení, a jsou vzájemně rovnocenné.¹¹ V kuhnovské terminologii lze verbocentrický obrat interpretovat jako „vědeckou revoluci“ vůči tradiční axiomatice a ontologickému východisku nominocentrismu, která spočívá ve změně chápání konstituce větné struktury, a to na základě valenčně-intenčního potenciálu syntaktického slovesa¹² – tradičně tzv. *predikátu*.

⁹ Daneš, F. – Hlavsa, Z. a kol., *Mluvnice češtiny* (3), Praha: Academia 1987, str. 27.

Grepl, M. – Karlík, P., *Skladba spisovné češtiny*, Praha: SPN 1986, str. 234–235.

Čechová, M. – Dokulil, M. – Hlavsa, Z. – Hrbáček, J. – Hrušková, Z., *Čeština – řeč a jazyk*, Praha: ISV 2000, str. 287.

¹⁰ Styblík, V. – Čechová, M. – Hauser, P. – Hošnová, E., *Základní mluvnice českého jazyka*, Praha: SPN 2004.

¹¹ Panevová, J. a kol., *Mluvnice současné češtiny 2: syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*, Praha: Karolinum 2014, str. 19–20.

Daneš, F. – Hlavsa, Z. a kol., *Mluvnice češtiny* (3), Praha: Academia 1987, str. 10.

¹² Sgall, P., *Valence jako jádro jazykového systému, Slovo a slovesnost*, 67, 2006, č. 3, str. 163–178.

Panevová, J., *Ještě k teorii valence, Slovo a slovesnost*, 59, 1998, č. 1, str. 1–14.

Sgall, P., *Teorie valence a její formální zpracování, Slovo a slovesnost*, 59, 1998, č. 1, str. 15–29.

Predikát a predikace (jakožto přisuzování slovesného významu *podmětu*) nebo *základní skladební dvojice* představují sice v kontextu nově se ustavujícího „syntaktického paradigmatu“¹³ reliktní a nekompatibilní termíny, avšak ve FGP i v jiných lingvistických a lingvodidaktických přístupech je výraz *predikát* či *přísudek* jakožto přetrvávající termín stále poměrně frekventovaný z důvodu tradice a historické kontinuity.¹⁴

Za ontologické východisko verbocentrismu považujeme procesuální ontologii, která chápe bytí monisticky či holisticky jako proces (děj), popřípadě pluralisticky jako mnohost procesů. K tomuto procesu odkazuje jazyk a jeho uživatelé prostřednictvím sloves.

Jazykověda (chápaná v širokém smyslu) spěje v dějinách západního myšlení a uvažování o syntaktice jazyka od nominocentrismu k verbocentrismu, tj. od substance k procesu. K tomuto paradigmatickému obratu dochází také v rámci individuálního kognitivního vývoje lidského jedince jakožto uživatele jazykového systému. Existuje tedy významová paralela mezi fylogenetickým a ontogenetickým vývojem člověka v oblasti utváření jeho kolektivního a individuálního souboru poznatků o skladbě jazyka. Osvojování syntaktických struktur v raném věku probíhá nejprve prostřednictvím imitace. Výsledkem je syntaktická struktura nevětné povahy, mnohdy omezená na prostý referenční akt (např. *Máma. Táta.*). Teprve až v pozdějším věku se jedinec ve shodě s aktem predikačním učí vytvářet sofistikovanější syntaktické struktury jako syntagmata, věty, texty atp.

Nominocentrické paradigma je v podstatě antropocentrické, neboť se zakládá na projekci – uživatel jazyka primárně (přirozeně) odvíjí větotvorný akt od existence substance, tj. sám sebe jako psychického subjektu, kterému v domnění, že jde o „statickou podstatu“, teprve sekundárně přisuzuje dynamický příznak. Verbocentrismus proto představuje perspektivu více „objektivizovanou“, vědeckou, která chápe větnou strukturu, resp. propozici, v širokých souvislostech a důsledcích procesuální ontologie – proto také považuje syntaktické sloveso za konstitutivní a současně větotvornou bázi. Tato perspektiva ovšem začíná být člověku zpřístupněna až s rozvinutím vyšších kognitivních schopností ve vývojovém stádiu formálních operací.¹⁵ Také z tohoto důvodu považujeme tradiční nominocentrický přístup

¹³ Kuhn, T. S., *Struktura vědeckých revolucí*, Praha: OIKOYMENH 1997, str. 23–61.

¹⁴ Daneš, F. – Hlavsa, Z. a kol., *Mluvnice češtiny* (3), Praha: Academia 1987, str. 10, 21.

Panevová, J. a kol., *Mluvnice současné češtiny 2: syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*, Praha: Karolinum 2014, str. 19.

Grepl, M. – Karlík, P., *Skladba spisovné češtiny*, Praha: SPN 1986, str. 27, 234–235, 240–241.

¹⁵ Piaget, J., *Psychologie inteligence*, Praha: Portál 1999.

k výuce skladby na základních školách za didakticky i metodologicky adekvátní a opodstatněný, neboť zohledňuje kognitivní vývojovou úroveň žáků.

Použité zdroje:

Čechová, M. – Dokulil, M. – Hlavsa, Z. – Hrbáček, J. – Hrušková, Z., *Čeština – řeč a jazyk*, Praha: ISV 2000.

Čermák, F., *Jazyk a jazykověda*, Praha: Karolinum 2011.

Daneš, F. – Hlavsa, Z. a kol., *Mluvnice češtiny (3)*, Praha: Academia 1987.

Grepl, M. – Karlík, P., *Skladba spisovné češtiny*, Praha: SPN 1986.

Kuhn, T. S., *Struktura vědeckých revolucí*, Praha: OIKOYMENH 1997.

Panevová, J. a kol., *Mluvnice současné češtiny 2: syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*, Praha: Karolinum 2014.

Panevová, J., *Ještě k teorii valence*, *Slovo a slovesnost*, 59, 1998, č. 1, str. 1–14.

Piaget, J., *Psychologie inteligence*, Praha: Portál 1999.

Sgall, P., *Teorie valence a její formální zpracování*, *Slovo a slovesnost*, 59, 1998, č. 1, str. 15–29.

Sgall, P., *Valence jako jádro jazykového systému*, *Slovo a slovesnost*, 67, 2006, č. 3, str. 163–178.

Styblík, V. – Čechová, M. – Hauser, P. – Hošnová, E., *Základní mluvnice českého jazyka*, Praha: SPN 2004.

Integrace korpusové lingvistiky do výuky českého jazyka a literatury na SŠ

Mgr. Jakub Molnár

kubamolnar@gmail.com

Anotace

Následující text se zabývá integrací korpusové lingvistiky do výuky českého jazyka a literatury na středních školách, a to v kontextu rozvoje digitálních kompetencí žáků. V návaznosti na požadavky školních vzdělávacích programů je upozorňováno na možnosti využití korpusových nástrojů, zejména nástroje KonText, jenž je k analýze autentických jazykových dat vhodný. Korpusová lingvistika umožňuje žákům lépe porozumět jazykovým jevům, rozvíjet kritické myšlení a osvojovat si dovednosti v oblasti práce s digitálními technologiemi. Text představuje konkrétní postupy pro začlenění korpusové lingvistiky do výuky, a to včetně návrhu úloh zaměřených na frazeologii. Dále diskutuje přínosy těchto metod - rozvoj analytických schopností žáků, zlepšení jejich jazykových kompetencí a schopnost interpretovat data v kontextu. Článek také reflektuje výzvy spojené s měřitelností v rámci korpusové analýzy.

Abstract

The article explores the integration of corpus linguistics into the teaching of the Czech language and literature at secondary schools in the context of developing students' digital competencies. In response to the requirements of school educational programs, it highlights the potential of corpus tools, particularly KonText, for analyzing authentic linguistic data. Corpus linguistics enable students to better understand linguistic phenomena, develop critical thinking, and acquire competencies in working with digital technologies. The text presents specific methodological approaches for incorporating corpus linguistics into teaching, including proposals for tasks focused on phraseology. Furthermore, it discusses the benefits of these methods, such as the development of students' analytical skills, improvement of their language competence, and the ability to interpret data in context. The article also reflects on the challenges related to measuring linguistic phenomena within corpus analysis.

Klíčová slova

korpusová lingvistika, digitální kompetence, frazeologie, inovace ve vzdělávání

Keywords

corpus linguistics, digital competencies, phraseology, educational innovations

Školní vzdělávací programy a korpusová lingvistika

Ve školních vzdělávacích programech se mezi klíčovými kompetencemi nově objevuje kompetence další – digitální. Ta je s nastupujícími inovacemi ve společnosti vyžadována napříč různými vzdělávacími oblastmi a je nedílnou součástí těchto kurikulárních dokumentů vycházejících z rámcových vzdělávacích programů vydávaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Digitální kompetencí se obecně rozumí především schopnost efektivně využívat a porozumět digitálním technologiím, jako jsou počítače, tablety, chytré telefony a další. “Digitální kompetence je schopnost používat znalosti a dovednosti v oblasti digitálních technologií zodpovědně, samostatně a vhodným způsobem v kontextu práce, zábavy či vzdělávání.”¹⁶ Proces začleňování jedné z nově vyžadovaných klíčových kompetencí vyžaduje strategické plánování a integraci, což zahrnuje definování digitálních kompetencí, a to jasně, přesně a včetně dovedností, které by měli žáci získat. V moderní podobě školství by takové digitální kompetence neměly být implementovány pouze do oblasti informatického vzdělávání, ale do různých oblastí kurikula, do dalších vzdělávacích oblastí. Využívání rozličných digitálních nástrojů v různých vzdělávacích oblastech může vést k postupnému osvojování digitálních kompetencí, navíc v souladu s výsledky vzdělávání. Podobně nastavené školní vzdělávací programy by se přibližovaly potřebě rozmanitosti trhu práce, který se neustále digitalizuje.

Korpusová lingvistika je nástroj, kterým lze začlenit digitální kompetence do hodin českého jazyka a literatury a zároveň splnit několik výsledků vzdělávání žáka najednou. Korpusová analýza umožňuje interpretovat jazykové jevy ze zcela nových hledisek a zároveň naplňuje výsledky vzdělávání žáků i digitální kompetence. Těm, kteří se naučí pracovat s Českým národním korpusem, velice rozsáhlým souborem elektronicky zaznamenaných textů, se otevře zajímavý nástroj pro porozumění jazyka, a to v přirozených souvislostech.

¹⁶ CHÁBERA, Jiří. *Výklad pojmů*. ECDL Czech republic [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: http://www.ecdl.cz/vyklad_pojmu.php

Cílem integrace korpusové lingvistiky do výuky je zlepšit jazykové dovednosti žáků prostřednictvím autentických jazykových dat a podpořit kritické myšlení žáků při analýze textů. Jeden z hlavních benefitů využívání těchto nástrojů v hodinách českého jazyka je individuální přístup při zkoumání jazykových jevů.

Korpusový nástroj KonText

KonText je jeden z několika korpusových nástrojů určen pro přístup ke korpusům Českého národního korpusu.¹⁷ Kontextové funkce umožňují zadávat dotazy a na základě kontextu, jazykového okolí, analyzovat text. Vhodný jazykový materiál pro práci s korpusovým nástrojem KonText je například materiál frazeologický. Nejprve je třeba si rozmyslet ustálené slovní spojení, se kterým chce učitel pracovat. Po vepsání frazému a jeho vyhledání se odhalí konkordační řádky s elektronicky zaznamenanými texty, ve kterých lze nalézt spoustu metalingvistických informací. Slovní spojení je v konkordačních řádcích třeba pročíst, jelikož se ve všech případech nemusí striktně jednat o frazém – *klepnout někoho přes prsty* je frazém obrazně myšlený (ve smyslu pokárat), ne fyzicky *klepnout někoho přes prsty*. Pomocí korpusu a jeho funkcí se lze u vybraného frazému zaměřit na frekvenci jeho užití, různé tvary sloves v užití, variantní struktury frazému, ukázky textů, a především na základě kontextu analyzovat, zda se skutečně jedná o frazeologickou jednotku či nikoli. Samotnou analýzu frazému lze zaznamenávat do přehledných tabulek, které dokážou podat komplexní přehled daného frazému. Z korpusových dat lze zaznamenat frekvenci užití daného frazému, pomocí kontextových funkcí lze vyhledat také variantní struktury frazému. Při analýze frazému v korpusu během hodin českého jazyka mohou být úlohy s frazémy koncipovány různorodě.

Návrh typologicky odlišných úloh zabývajících se frazeologií:

Rozpoznejte frazémy na základě kontextu.

Vyhledejte alespoň jednu funkční variantu frazému.

Vyhledejte alespoň tři tvary sloves k danému frazému.

Jaký je frekvenční rozdíl výskytu mezi vybranými variantami frazémů?

¹⁷ Český národní korpus. Online. Dostupné z: <https://www.korpus.cz/>. [cit. 2025-02-22].

V jakých textech je frazém nejvíce užíván?

Postup práce s korpusem v hodinách českého jazyka

1. Vysvětlit žákům, co je to Český národní korpus, čím se zabývá, sdělit výhody i nevýhody práce s korpusem.
2. Projít s žáky základní terminologii spjatou s korpusovou lingvistikou, na webových stránkách korpusu je přehledný slovník pojmů, kde jsou termíny náležitě vysvětleny.
3. Reprezentativně provést před žáky analýzu jednoho vybraného ustáleného slovního spojení.
4. Vypracovat s žáky několik typologicky odlišných úloh v rámci Českého národního korpusu, úlohy jsou spjaté s frazeologií.

Práce s korpusem v hodinách českého jazyka může být pro žáky atraktivní a podnětná. Využívání digitálních technologií stále roste a jejich význam pravděpodobně nebude upadat. Korpusová lingvistika tak představuje další možnost, jak začlenit technologie do výuky češtiny. Tato metoda může žákům nabídnout:

uvědomit si skutečnou podstatu frazému

rozpoznat ustálená slovní spojení od nepřenesených významů slov myšlených doslovně

procvičit časování sloves

rozšiřovat slovní zásobu

pochopit abstraktní a konkrétní myšlení

Korpusová lingvistika, ŠVP a výsledky vzdělávání¹⁸

Z oblasti jazyka a jazykové komunikace:

samostatně zpracovává informace

rozumí obsahu textu i jeho části

rozlišuje spisovný jazyk, hovorový jazyk, dialekty a stylově příznakové jevy

¹⁸ Výsledky vzdělávání jsou vyexportovány z oficiálních kurikulárních dokumentů.

v písemném i mluveném projevu využívá poznatků z tvarosloví

uplatňuje znalosti ze skladby

při logickém vyjadřování posoudí kompozici textu a jeho slovní zásobu

Z oblasti informatické:

ovládá principy algoritmizace úloh

má vytvořený předpoklad učit se používat nové aplikace

volí vhodné informační zdroje k vyhledávání požadovaných informací a odpovídající techniky k jejich získávání

orientuje se v získaných informacích, třídí je, analyzuje, vyhodnocuje, provádí jejich výběr a dále je zpracovává

správně interpretuje získané informace a výsledky jejich zpracování následně prezentuje vhodným způsobem

Z výše uvedeného vyvstávají otázky:

- 1) Jaké jsou možnosti integrace korpusové lingvistiky ve výuce českého jazyka na středních školách?
- 2) Jakými způsoby mohou nástroje korpusové lingvistiky přispět ke zlepšení jazykových dovedností žáků?
- 3) Jaký vliv může mít začleňování autentických jazykových dat na kritické myšlení žáků při analýze textu?
- 4) Jak může integrace digitálních kompetencí prostřednictvím korpusové lingvistiky ve výuce českého jazyka ovlivnit výsledky vzdělávání žáků na středních školách?

Značnou výzvu v korpusové lingvistice představuje také měřitelnost, jelikož jazykové jevy jsou často kontextově podmíněné a nelze je vždy kvantifikovat jednoznačně. Přestože korpusová data umožňují statistické analýzy frekvence slov, kolokací či syntaktických struktur, interpretace těchto výsledků závisí na metodologii zpracování a rozsahu korpusu.

Použité zdroje:

CHÁBERA, Jiří. *Výklad pojmů*. ECDL Czech republic [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-02-13].

Dostupné z: http://www.ecdl.cz/vyklad_pojmu.php)

Český národní korpus. Online. Dostupné z: <https://www.korpus.cz/>. [cit. 2025-02-22].

Komplexní subordonant *napříč tomu, že* v dnešní češtině

PhDr. Mgr. et Mgr. Ondřej Drobník

Katedra filologických studií, FF ZČU v Plzni

ondrej.drobnik@icloud.com

Anotace

Článek se zaměřuje na analýzu spojky *napříč tomu, že*, která dosud nebyla zachycena v žádných gramatických ani lexikografických příručkách českého jazyka. Cílem studie je popsat formální, významové a funkční charakteristiky této spojky na základě dat získaných z velkých českých korpusů. Výsledky ukazují, že spojka plní výhradně přípustkovou funkci a je nejčastěji užívána v kontextu blízkém mluvené češtině. Součástí analýzy je také zkoumání její syntaktické variability a pragmatických funkcí, včetně rektifikačního užití. Studie přináší nové poznatky o dynamice českých spojovacích prostředků a naznačuje směry pro budoucí výzkum.

Klíčová slova

napříč tomu, že; spojky; přípustka; korpusová lingvistika; český jazyk

Abstract

The article focuses on the analysis of the conjunction *napříč tomu, že*, which has not yet been documented in any grammatical or lexicographical references of the Czech language. The aim of the study is to describe the formal, semantic, and functional characteristics of this conjunction based on data obtained from large Czech language corpora. The results show that the conjunction exclusively serves a concessive function and is most frequently used in contexts close to spoken Czech. The analysis also examines its syntactic variability and pragmatic functions, including its rectifying use. The study provides new insights into the dynamics of Czech conjunctions and suggests directions for future research.

Keywords

napříč tomu, že; conjunctions; concession; corpus linguistics; Czech language

Úvod

Spojky představují v rámci gramatických systémů důležitou kategorii, která umožňuje vyjadřovat různé typy vztahů mezi větami. Přestože jsou základní konjunktivní struktury v češtině dobře popsány v tradičních gramatikách, některé spojky stále naší pozornosti unikají. Jednou z nich je komplexní spojka *napříč tomu, že*, která zůstává dosud zcela mimo zájem lingvistů a není zachycena ani v současných gramatikách českého jazyka, ani v lexikografických příručkách. Tato skutečnost je překvapivá zejména proto, že se spojka celkem pravidelně objevuje v mluveném jazyce, byť spíše sporadicky.

Tento článek si klade za cíl popsat spojku *napříč tomu, že* z hlediska její formy, významu a funkce. K analýze využíváme data z největších dostupných korpusů českého jazyka, která nám umožňují zachytit reálné použití této spojky v různých komunikačních situacích. Výsledky výzkumu by měly nejen přispět k obohacení popisu české gramatiky, ale také otevřít diskusi o možnostech dalšího zkoumání méně frekventovaných jazykových jevů. Specifická pozornost bude věnována pragmatickým aspektům spojky a jejímu místu v systému přípustkových spojovacích výrazů.

Teoretická východiska

Jak plyne již z úvodní části stati, spojka *napříč tomu, že* není zachycena v žádné ze současných gramatik českého jazyka – tolik alespoň výsledky našich rešerší. Právě z tohoto důvodu považujeme za zajímavé, se zmíněné spojce a jejímu postavení v systému dnešní češtiny „podívat na kloub“.

Jediným pro náš výzkum relevantním zdrojem jsou tedy díla nikoli gramatografická, nýbrž lexikografická. Jmenovitě se jedná o *Slovník současné češtiny* (SSČ) a *Slovník spisovného jazyka českého* (SSJČ; obě volně dostupné online). Ani zde, pravda, nenajdeme zmínky o spojce *napříč tomu, že*, nicméně je zde alespoň zachycen lexém *napříč* – což nám, zejména ve výše popsané situaci, přijde jako slušný odrazový můstek.

Ze SSČ vyčteme, že *napříč* má v soudobé češtině dvojí platnost: jednak funguje jako příslovce s významem „příčně“, jednak jako předložka se sedmým pádem vyjadřující „směrování příčně, šikmo“. Druhý jmenovaný – tedy SSJČ – je ve výkladu obsírnější. Uvádí

oba výše citované významy, a navíc přidává dva (pro nás v daném případě irelevantní) významy zastaralé a jeden okrajový: zde se pojí s dativem a „vyjadřuje odpor proti něčemu“. Jak vyplývá z pozdějšího výkladu, tento „odpor“ je zcela zásadní pro popis spojky *napříč tomu, že*. A nejedná se o odpor ledajaký, nýbrž o odpor, který (spolu)zakládá přípustkový význam.

Tématu přípustky a její definici jsme se dopodrobna věnovali jinde (naposledy zejm. v Drobník 2024b; 2024a). Zde proto přejímáme definici přípustky navrženou a otestovanou v citovaných pracích: *přípustka je onomaziologický, sémanticko-logický ternární vztah, který se stejnou měrou zakládá na kauzálním a adverzativním vztahu, což je důvodem pro její asymetričnost a bytostně polyfonickou povahu. Interpretována je subjektivně a zachytit ji lze pomocí „přípustkového trojúhelníku“* (Drobník 2024b, s. 15).

Výhodou citovaného pojetí přípustky je schopnost obstojně čelit jakýmkoli datům: nezáleží na vrstvě jazyka, zdroji dat, dokonce ani na jazyku samotném, protože jde o definici onomaziologickou (v následujících pracích jsme ukázali aplikovatelnost této definice na francouzském, českém i německém jazykovém materiálu: Drobník 2021; 2022a; 2022b). Tento bod je velmi důležitý, neboť *de facto* umožňuje analýzu korpusového materiálu a aplikaci korpusové metodologie, která je předmětem následující kapitoly.

Metodologie

Naše práce se opírá o snadno prohledatelné zdroje autentických jazykových dat, tedy korpusy (Čermák 1995). Právě „snadná prohledatelnost“ v Čermákově pojetí představuje pro náš výzkum doslova manu nebeskou – jelikož spojka *napříč tomu, že* není vůbec častá, naopak, je korpus ideálním zdrojem dat.

Z důvodu relativní nezastoupenosti spojky jsme nuceni sáhnout po největších korpusech, které jsou na bohemistickém „trhu“ k dostání: jmenovitě jde o korpusy syn v12, online2_archive a InterCorp v16ud. Všechny korpusy jsou detailně popsány na stránkách Českého národního korpusu (<https://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:uvod>), zde vyzdvihneme pouze jejich nejpodstatnější charakteristiky.

Korpus syn v12 je verzovaný pětimiliadrový korpus recentních textů psané češtiny, mnohdy nezveřejněných v referenčním korpusu SYN2020, jenž je jeho vlastní podmnožinou.

Korpus online2_archive je monitorovacím korpusem českého internetu. Obsahuje data od dubna 2021 do května 2024 (použit byl v listopadu 2024). Pro náš výzkum je cenný zejm.

z důvodu přítomnosti textů blízkých pólu konceptuální mluvenosti, která – tolik jedna z našich hypotéz – je pro náš komplexní subordonant typická.

Konečně korpus InterCorp v16ud je korpusem paralelním, tj. obsahujícím (na úrovni věty) zarovnaná jazyková data v alespoň dvou jazycích pro danou okurenci. V případě tohoto korpusu využijeme jeden z jeho definičních rysů: češtinu jako tzv. pivotní jazyk. Jinými slovy, každá ne-česká okurence, která je v korpusu přítomna, *musí* mít zarovnanou českou variantu. Jelikož cizojazyčná data v důsledku zmíněného principu představují podmnožinu dat českých (a v praxi se navíc – z pochopitelných praktických důvodů – jedná o podmnožinu vlastní...), přijde nám vhodné i tento korpus využít jako zdroj dat pro tento výzkum. Nadto umožňuje podívat se na paralelní data, a nahlédnout tak spojkou *napříč tomu, že* ve světle jiného jazyka, což je povětšinou objevené (srov. třeba velmi přesvědčivou argumentaci v Johansson 2007).

Ve všech zmíněných korpusech jsme našli veškeré okurence bezprostředně následujících slov (ČNK používá atribut „word“) *napříč tomu*. Volíme spíše maximalistické vyhledávání: spojkou *že* jsme vypustili z toho důvodu, že jí předchází čárka, což, jak se při pilotní sondě ukázalo, působí i při korektním (!) zadání CQL dotazu potíže, a z neznámých důvodů to některé výskyty eliminuje. Všechna takto získaná data byla následně manuálně tříděna (eliminace nerelevantních výskytů, promazání duplicitních okurencí atd.). Popsaná semimanuální extrakce dat byla možná jen díky nevelkému konečnému množství dokladů.

„Čistých“, relevantních dokladů bylo nalezeno celkem 41. Největší část (21 dokladů) představují celkem očekávatelně data pocházející z největšího použitého korpusu online. Korpus syn v12 přispěl jedenácti okurencemi, InterCorp devíti.

Takto sebrané doklady byly následně analyzovány a zpracovány dnes zcela běžným způsobem (anotace v excelu a použití příslušného kódovacího schématu).

Výsledky výzkumu

Jelikož se jedná o vůbec první soustavnější popis spojky *napříč tomu, že*, představím zjištění našeho výzkumu celkem klasicky, dvoufázově: nejprve se zaměřím na formu, posléze přijde na řadu význam.

Z formálního hlediska je určitě dobré zmínit zcela triviální fakt, a sice že se naše spojka zakládá na „univerzálním subordonantu“ *že*, čímž se asi nejvíce přibližuje zavedenějším přípustkovým spojkám *navzdory tomu, že* a *přes to, že* (či *přestože*). Tato zjevnost má však

podstatný vliv na její syntaktické chování: může být jak anteponována (v 17 doložených případech), tak postponována (24 okurencí). Navíc, je-li anteponována, ve většině případů (11 výskytů) je doprovázena korelátem *tak* (Štícha 2013, s. 856), jenž je typický zejm. pro mluvenou češtinu (a proto není divu, že všechny doklady korelátu pocházejí z korpusu online).

Další zvláštností spojky *napříč tomu, že* je (alespoň v kontextu současné češtiny) dativní rekce. Předložka *napříč* se většinou vyskytuje s instrumentálem v místním významu (např. *napříč městem*), jako předložka dativní se vedle výskytů v rámci naší spojky objevuje jen zřídka, nicméně – tolik korpus – není vyloučena:

Napříč proklamacím jsou však pozorovatelé ohledně odzbrojení Hamásu skeptičtí. (syn v12)

Takové použití (možná kontaminované předložkou *navzdory*?), pravda, stojí za hranicí našeho momentálního výzkumu, ale považujeme je aspoň za zmíněnéhodné.

Z funkčního hlediska je podstatné, že spojka vyjadřuje výlučně čistou přípustku (Drobník 2024a, s. 34) – v české gramatice se občas objeví souznačný termín prostá přípustka (Štícha 2013, s. 855). Navíc, je-li spojka v postpozici, může být přípustka užita rektifikačně (srov. Morel 1996, s. 22). Rektifikace má vícero pragmatických podtypů; v našem korpusu se šestkrát objevilo „podpoření“ předcházejícího tvrzení (z fr. *support de la stipulation précédente*) a jednou „(do)vysvětlení“ předcházejícího tvrzení (fr. *explication faite a posteriori*). Příklad častějšího typu rektifikace citujeme níže:

Poprvé byla účast 45 procent a to napříč tomu, že přesně jako jste řekla, byly spojené komunál a župné volby. (online2_archiv)

Navíc se v postpozici často objevují intenzifikátory/explikátory, jako např. *a to, i, a to i*. Výše uvedený příklad zachycuje i tuto skutečnost (zvýrazněno podtržítkem).

Jak jsme zmínili již výše, výsostným územím spojky *napříč tomu, že* se zdá být běžně mluvená čeština. Jen náš výzkum přinesl vícero argumentů: tím hlavním je pochopitelně zdroj dat (jde sice o data psaná, ale významně se blížíci pólu konceptuální mluvenosti – srov. veškeré citované příklady), nicméně i přítomnost korelátu *tak* či rektifikační užití jsou celkem přesvědčivými argumenty, a zejména prediktory užití. Do budoucna proto zbývá jenom sledovat, jaký vývojový trend bude dotyčná spojka vykazovat.

Na závěr – a spíše na okraj a pro zajímavost – byla provedena kontrastivní sonda do paralelního korpusu InterCorp v16ud. V české části korpusu, která je zároveň tzv. pivotem,

tzn. každý ne-český segment musí být zarovnán k paralelnímu segmentu českému (srov. např. Čermák a Rosen 2012; Nádvorníková 2017), bylo nalezeno celkem 41 výskytů spojky *napříč tomu, že*, z čehož celých 35 okurje v anglicko-českém subkorpusu. Většina výskytů se ukázala být relevantní pro náš výzkum; v rámci daného vzorku se tak jako protějšky nejčastěji vyskytují *anyway, yet, despite, although*, což jsou – tolik mluvnické angličtiny (např. Dušková 2012, s. 642) – prototypické anglické koncesivní konektory.

Závěr

Tento článek se zaměřil na komplexní analýzu spojky *napříč tomu, že*, která dosud nebyla popsána v českých gramatikách ani lexikografických dílech. Na základě dat získaných z velkých korpusů českého jazyka byla tato spojka identifikována jako přípustkový konektor s relativně jednoznačnými formálními i funkčními specifiky. Z hlediska formy se ukázalo, že spojka vykazuje syntaktickou variabilitu (anteponované i postponované užití), přičemž časté je spojení s korelátem *tak*. Funkčně spojka vyjadřuje čistou přípustku, přičemž v postpozici může být užitá i rektifikačně.

Dalším klíčovým závěrem je potvrzení, že spojka *napříč tomu, že* se používá výlučně v běžně mluvené češtině, což podtrhuje jak charakter použitého datového zdroje, tak přítomnost korelátů a intenzifikátorů. Kontrastivní analýza v paralelním korpusu navíc odhalila jasné vazby mezi touto spojkou a prototypickými anglickými koncesivními konektory.

Náš výzkum nicméně představuje pouze první krok k hlubšímu pochopení této spojky v rámci jazykového systému češtiny. Do budoucna bude užitečné sledovat, jaký vývojový trend spojka vykáže, zejména s ohledem na její pragmatické funkce a frekvenci užití v běžné komunikaci.

Použité zdroje:

ČERMÁK, František, 1995. Jazykový korpus: Prostředek a zdroj poznání. *Slovo a slovesnost*. 56(2), 119–140.

ČERMÁK, František a Alexandr ROSEN, 2012. The case of InterCorp, a multilingual parallel corpus. *International Journal of Corpus Linguistics* [online]. 17(3), 411–427. ISSN 1384-6655, 1569-9811. Dostupné z: doi:10.1075/ijcl.17.3.05cer

DROBNÍK, Ondřej, 2021. *Připustka v korpusu Europarl: formální a kontrastivní analýza*. Praha. Rigorózní práce. FF UK.

DROBNÍK, Ondřej, 2022a. Konkurence připustkových spojek prizmatem korpusu. In: *Škola, jazyk a literatura*. Ústí nad Labem.

DROBNÍK, Ondřej, 2022b. *Non-Conjunctional Concession in German*. Praha. Diplomová práce. Filozofická fakulta UK.

DROBNÍK, Ondřej, 2024a. *La concession en français et en tchèque*. Praha. Disertační práce. FF UK.

DROBNÍK, Ondřej, 2024b. Připustka v mluvnicích češtiny. *Bohemistika*. 1–16.

DUŠKOVÁ, Libuše, 2012. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. 4. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2211-0.

JOHANSSON, Stig, 2007. *Seeing through multilingual corpora: on the use of corpora in contrastive studies*. Amsterdam ; Philadelphia: J. Benjamins. Studies in corpus linguistics, v. 26. ISBN 978-90-272-2300-5.

MOREL, Mary-Annick, 1996. *La concession en français*. Gap: Ophrys. ISBN 2-7080-0787-4.

NÁDVORNÍKOVÁ, Olga, 2017. Le corpus multilingue InterCorp : nouveaux paradigmes de recherche en linguistique contrastive et en traductologie. *Studii de lingvistica*. 7, 67–88.

ŠTÍCHA, František, 2013. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2205-9.

Literární sekce

Zdůvodnění integrace tvůrčího psaní a literární kritiky pro literární výchovu na střední odborné škole

Mgr. Miroslav Kalousek

miroslav.kalousek17@email.cz

ÚVODEM

Cílem příspěvku je podat zdůvodnění pro začleňování tvůrčího psaní a literární kritiky do literární výchovy na SOŠ, která by svou náplní potlačovala současnou převahu mechanického učení literárních pojmů a historických a biografických faktů o dílech a autorech na úkor hlubšího porozumění samotným literárním textům.

VÝCHODISKA

Zastoupení literárněvědných disciplín v literární výchově na středních školách je orientováno na literární teorii, respektive spíše její terminologii, a doslova přebujelou literární historií, a to od počátků písemnictví až téměř k dnešku.¹⁹ Proč až téměř k dnešku? Nebývá zvykem, aby učitelům, kteří inklinují k chronologickému pojetí literárního učiva (častokrát postupují dle učebnic), zbyl čas na současné (nekanonické) literární texty. Důvodem toho ale také může být třeba *Katalog požadavků k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury* se *Seznamem autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí* od Cermatu, který má tvorbu maturitních didaktických testů na starosti. Takový učitel je pak pod tlakem, protože může mít pocit, že musí probrat všechno, aby žáci didaktické testy zdárně splnili.

Samotné didaktické testy se dlouhodobě vzpírají potřebné aktualizaci. Jednak *Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí* končí dvacátým stoletím a jednak nijak nebere v potaz výsledky vzdělávání z RVP, neboť předkládá úkoly týkající se povrchních (kvízových) informací o literatuře, například:

¹⁹ Toto konstatování se opírá o obsahy učebnic a pracovních sešitů, podle kterých se častokrát výuka tematicky uzpůsobuje (srov. *Nová literatura pro střední školy* 1 až 3, *Literatura pro X. ročník středních škol* (4 díly), *Nová literatura pro střední školy* (4 díly)).

- Přiřaďte ke každému z následujících textů (31.1–31.4) možnost (A–F), která daný text nejlépe vystihuje.²⁰
- Přiřaďte k jednotlivým medailonkům (29.1–29.4) jméno autora (A–F), které patří na vynechané místo (*****) v příslušném medailonku.²¹
- Které z následujících tvrzení odpovídá výchozímu textu?
 - A) Lyrický subjekt se obrací na dítě a promlouvá o jeho budoucnosti.
 - B) Lyrický subjekt zakazuje dítěti, aby v budoucnu opakovalo jeho chyby.
 - C) Lyrický subjekt z pozice dítěte mluví k otci a představuje mu budoucnost.
 - D) Lyrický subjekt z pozice dítěte prosí otce, aby se v budoucnu vyvaroval chyb.²²

Pro správné plnění daných cvičení je zapotřebí memorování informací o autorech literárních děl, literárních žánrech, směrech a hnutích a zejména čtení s porozuměním, které se soustředí na obsahově-formální stránku než na hlubší porozumění literárním textům. Pro pojetí Cermatu by jistě lépe posloužily texty s jednoznačným sdělením, tedy ty administrativní, odborné, publicistické a prostě sdělovací. Využití uměleckých textů pro tyto typy cvičení z nich akorát činí objekt, který se dá škatulkovat do příslušných žánrů a směrů, což porozumění uměleckému textu jako estetickému objektu jistě neodpovídá.

Porozumění uměleckému textu vyšší estetické kvality (a s těmi by se žáci měli setkávat především) se vyznačuje dle Paula Ricoeura otázkou přisvojení díla čtenářem²³ a dle Jonathana Cullera také tím, že literárnost spočívá „v napětí vztahu mezi jazykovým materiálem a tím, co čtenáři očekávají na základě svých konvenčních představ o literatuře“.²⁴ Z těchto dvou pojetí je patrné, že svou roli v porozumění hraje entita čtenáře. Umělecké texty mají tedy tu vlastnost, že umožňují čtenáři nejen pasivní příjem informací, ale také aktivní interpretaci a tvorbu významu. Tento proces zahrnuje nejen racionální složku čtení, ale i emocionální a estetické vnímání, ve kterém čtenář hledá vztah mezi svými osobními zkušenostmi a tím, co text nabízí. Umělecké texty proto nelze jednoduše rozdělit do kategorií na základě formálních znaků, neboť jsou to texty, které vyžadují otevřenost vůči různorodým interpretacím a podporují dovednost čtenáře chápat vícevrstevnatost literárního díla.

²⁰ *Didaktický test z českého jazyka a literatury* (CJMZD24C0T04), podzim 2024, str. 11.

²¹ *Didaktický test z českého jazyka a literatury* (CJMZD24C0T01), jaro 2024, str. 11.

²² *Ibidem*, str. 10.

²³ Srov. TLUSTÝ, Jan. *Estetická zkušenost a hermeneutika*. Online. Doctoral theses, Dissertations. Brno: Masaryk University, Faculty of Arts. 2008. Available from: <https://theses.cz/id/xkmsz0/>, str. 83.

²⁴ *Průvodce po světové literární teorii 20. století* / Vladimír Macura, Alice Jedličková (eds.). — Vyd. 1 — Brno : Host, 2012. str. 139-140.

Mějme na vědomí, že se značná část učitelů přiklání k frontálním metodám výuky, příkladem budiž nadměrný výklad s prezentací, opisování žáků z prezentace či učebnice, nadužívání uzavřených otázek při práci s literárními texty a zaměřování se na reprodukci faktů. Takový přístup, ač může být efektivní pro rychlé pokrytí obsáhlé látky, má své nevýhody – omezuje prostor pro individuální interpretaci a hlubší porozumění literatuře jako formě uměleckého vyjádření.

OPORY PRO ADEKVÁTNĚJŠÍ VÝUKOVÉ PŘÍSTUPY K LITERATUŘE

Pokud se nechceme v rámci porozumění literatuře orientovat pouze na příznaky obsahově-formální, musíme přihlédnout k oporám, které v odborné veřejnosti mohou rezonovat a zdůvodňovat relevanci adekvátnějších výukových přístupů. Uvědomělý učitel by se měl držet těch pojetí vzdělávání, která reagují na společenské proměny v souladu s chápáním literatury jako vícevrstevnatému²⁵ estetickému objektu, který lze interpretovat různorodě na základě konkrétního vnímání a citění čtenáře. Jednu z opor nabízí současné *RVP pro střední odborné vzdělávání*, ve kterém se kurikulární rámce pro jednotlivé oblasti vzdělávání v předmětu Český jazyk a literatura člení na 1) Vzdělávání a komunikace v českém jazyce a na 2) Estetické vzdělávání. Zde předkládám vybrané výsledky vzdělávání z jednotlivých bloků:

Výsledky vzdělávání v bloku Komunikační a slohová výchova:

- vhodně se prezentuje, argumentuje a obhájí svá stanoviska;
- vyjadřuje se věcně správně, jasně a srozumitelně;
- vystihne charakteristické znaky různých druhů textu a rozdíly mezi nimi;

Výsledky vzdělávání v bloku Práce s textem a získávání informací:

- rozumí obsahu textu i jeho částí;²⁶

Výsledky vzdělávání v bloku Literatura a ostatní druhy umění:

- zhodnotí význam daného autora i díla pro dobu, v níž tvořil, pro příslušný umělecký směr i pro další generace;
- vyjádří vlastní prožitky z recepce daných uměleckých děl;

Výsledky vzdělávání bloku Práce s literárním textem:

- vystihne charakteristické znaky různých literárních textů a rozdíly mezi nimi;

²⁵ viz Ingarden: 1) vrstva „zvukové podoby slov“ a na ní budovaných „zvukových útvarů“ vyššího stupně; 2) vrstva „významových celků“; 3) vrstva rozmanitých „schematických aspektů“ a jejich kontinuí a řad; 4) vrstva „znázorněných předmětů“ a „jejich osudů“ in Vladimír Macura, Alice Jedličková (eds.). *Průvodce po světové literární teorii 20. století*, str. 344

²⁶ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 16 – 01 – M/01 Ekologie a životní prostředí*, str. 18.

- text interpretuje a debatuje o něm;²⁷

Obecnost je zamlouvající, neboť otevírá prosto k vlastní invenci pedagoga, který vytváří náplň výuky předmětu. RVP nesugerují přísně konkrétní kritériální formy výsledků, což zanechává prostor k individualizaci výuky. Každý čtenář, tedy i žák, přistupuje k literárnímu textu různě, proto výsledky vzdělávání mohou vypadat u každého žáka jinak.

Další pojetí pro adekvátnější výukové přístupy lze nalézt u osobností, jako je například americký novinář a spisovatel indického původu Fareed Zakaria a rakouský filosof Konrad Paul Liessmann:

1) Zakaria ve své publikaci *Obrana liberálního vzdělání* konstatuje, že je pro něj „ústřední hodnotou liberálního vzdělání to, že vás naučí psát a že psaní vás nutí přemýšlet. Ať už budete dělat cokoli, brzy se prokáže, že schopnost zřetelně, jasně a rozumně psát je zcela neocenitelnou dovedností.“²⁸ Zakaria v publikaci píše i o svých zkušenostech coby Inda, který zakoušel americký vzdělávací systém. Jako zásadní líčí zkušenost z prvního ročníku vysoké školy, kdy se zapsal do kurzu anglické lingvistiky vedeného starším Britem, který měl ostrý smysl pro humor, a ještě ostřejší červenou tužku. Jeho učitel mu vracel eseje poseté komentáři upozorňujícími na každou nejasnost nebo chybnou formulaci. Zakaria tehdy zjistil, že i když z Indie přijel skvěle připravený na testy a perfektně zvládal reprodukovat naučené informace, neuměl jasně vyjadřovat své vlastní myšlenky.²⁹ Na základě popsané zkušenosti Zakarii je pro liberální vzdělání příznačné, že klade důraz na rozvoj vyjadřování vlastních myšlenek, namísto pouhého memorování nebo mechanické reprodukce naučených informací. Tento přístup vede studenty k hlubšímu pochopení obsahu a rozvíjí schopnost analyzovat, hodnotit a tvořit vlastní názory, což je klíčové pro jejich osobní růst i efektivní zapojení do společnosti, což vyžaduje dovednosti, které přesahují pouhé zapamatování faktů. Schopnosti vyjadřovat vlastní myšlenky, interpretovat a tvořit vlastní názory jsou nesporně klíčové pro orientaci v rychle se měnícím světě.

2) Liessmann ve své polemické knize *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti* poukazuje na vzdělávací kompetence jako problém, neboť ve velké míře upozadují znalosti.³⁰ Roli znalostí však nelze zúžit pouze na mechanickou akumulaci faktů. Vždyť jejich pravý význam spočívá v umožnění porozumění složitým kontextům a podpoře schopnosti kriticky reflektovat.

²⁷ Ibidem, str. 46.

²⁸ ZAKARIA, F. *Obrana liberálního vzdělání*. Praha: Academia, 2017, str. 53.

²⁹ Srov. ibidem, str. 53.

³⁰ Srov. LIESSMANN, K. P. *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia, 2015, str. 38-49.

V souvislosti s literární výchovou jsou znalosti nezbytným nástrojem, který žákům umožňuje hlouběji proniknout do podstaty literárních děl, orientovat se v nich, rozpoznat různé literární žánry, směry, styly a autory, a tím i lépe pochopit historické a kulturní kontexty, v nichž díla vznikala. Liessmann v publikaci *Vzdělání jako provokace* konstatuje o literární výchově, že „(...) nesleduje žádné cílové představy, nelze ji operacionalizovat, a proto ani kontrolovat a prověřovat. Že existuje nějaká forma vzdělání, která se vymaňuje zásahu úřadů zaručujících kvalitu, protože se může rozvíjet z neformálního vztahu mezi žáky a učiteli, se ztrácí ve všech oněch chimérách kvantifikovatelnosti a měřitelnosti, bez nichž se současný průzkum vzdělání obejde stejně málo jako vzdělávací organizace“.³¹ Znamená to, že literatura ve vzdělávání je pro striktní kritériální rámce těžce uchopitelná a je přístupná prostřednictvím důvěrného vztahu mezi čtenářem a textem, žákem a učitelem a člověkem a hodnotami.

Z výše uvedeného vyplývá, že je nezbytné klást důraz na vyvážené propojení kompetencí a znalostí, aby se z metody, která integruje tvůrčí psaní a literární kritiku, nestalo volné cvičení, v němž obtočí výřečnější žáci, kteří se mohou spíše uchýlit k frázím a floskulím typu: „*tento text je důležitý, protože nám ukazuje zajímavý pohled na svět,*“ „*vypravěč vyjadřuje své pocity, což je pro čtenáře inspirativní, mohou se v tom najít*“ nebo „*text je dobrý,*

Písň kosmické

(A mluví člověk:)

Jak lvové bijem o mříže,
jak lvové v kleci jatí,
my bychom vzhůru k nebesům,
a jsme zde Zemí spjatí.

Nám zdá se, z hvězd že vane hlas:
„Nuž pojdte, páni, blíže,
jen trochu blíže, hrdobci,
jimž hrouda nohy víže!“

My přijdem! Odpusť, matičko,
již jsi nám, Země, malá,
my blesk k myšlénkám spřáháme
a noha parou cválá.

My přijdem! Duch náš roste v výš
a tepny touhou bijí,
zimniční touhou po světech
div srdce nerozbijí!

My přijdem blíž, my přijdem blíž,
my světů dožijeme,
my bijem o mříž, ducha lvi,
a my ji rozbijeme!

1. Funkce

- A) Jaký dojem ve vás báseň vyvolává?
- B) Které umělecké prostředky jsou použity ke zdůraznění myšlenek v básni? Uveďte příklady.
- C) Je v této básni důležitý rytmus?

2. Hodnota

- A) Zkuste báseň přepsat do prozaického textu a následně oba texty porovnejte. Je básnická forma lepší?
- B) Je téma básně stále aktuální?

3. Soud

- A) Líbí se vám báseň? Proč?
- B) Myslíte si, že tato báseň patří právem k vrcholům české literatury?

³¹ LIESSMANN, Konrad Paul. *Vzdělání jako provokace*. Praha: Academia, 2018. str. 18.

protože ho napsal významný autor.“ To jsou příklady povrchních konstatování, která nevycházejí z hlubšího pochopení textu. Proto je důležité, aby byli žáci vedeni ke zdůvodňování svých stanovisek s oporou v samotném textu. Jako příklad, jak vést žáky ke zdůvodňování, může posloužit následující pracovní list:

INSPIRACE A POTENCIÁLNÍ ÚSKALÍ

Na francouzských lyceích tvoří maturitní zkoušku z literatury literární text, na jehož základě má maturant napsat písemnou práci, ve které prokáže znalost a schopnost použití literárněvědných pojmů. Písemná práce je literární komentář (*commentaire littéraire*), ve kterém jde o analýzu literárního textu.³² Je třeba dodat, že toto pojetí vychází z formalismu, což představuje literárněvědný přístup zaměřený primárně na strukturu a formu literárního díla namísto jeho tematického obsahu či společensko-historického kontextu. Formalismus klade důraz na to, jak je literární text vytvořen, tedy na jednotlivé složky, které tvoří jeho specifickou estetickou hodnotu, jako je například jazyk, styl, kompozice, metrika nebo rytmus. Cílem je rozpoznat, jak tyto prvky fungují společně a jak vytvářejí umělecký účinek. V rámci formalistického přístupu se literatura vnímá jako autonomní sféra s vlastními zákonitostmi, která má být analyzována nezávisle na autorově biografii či historickém a společenském kontextu. Proti tomu lze konstatovat, že formalismus je často považován za přežitý, i když jeho vliv v literární vědě zůstává patrný. Formální analýza, tedy důraz na textovou strukturu, jazyk a styl, má své místo i v moderních přístupech, avšak literární věda se od formalismu posunula směrem k širšímu pojetí interpretace textu, které zahrnuje i historické, kulturní a společenské kontexty (například dekonstrukce, nová historická kritika nebo postkoloniální a feministické teorie, které se zaměřují na vztah literatury ke společnosti). S tímto bychom se měli být schopni vyrovnat i ve středoškolském prostředí v rámci literární výchovy, neboť žákům nelze předkládat směr, když existují modernější alternativy, jejichž pojetí náhledu na umělecký text je třeba blíže někomu ze současné generace středoškoláků.

Tím se dostávám k žákům, tedy k recipientům integrace. Mladí lidé dnes vyrůstají v prostředí, které je charakteristické různorodými kulturními vlivy, dynamickými médii a neustálým přístupem k různorodým typům informací. To u nich podporuje nejen různorodé způsoby přístupu k textům, ale také schopnost chápat texty v širším spektru souvislostí. Nutně se nemusí jednat o pozitivní jev, protože kognitivní neuroložka Maryanna Wolfová „v souvislosti s digitálními médii upozorňuje na prosazování techniky čtení „lučního koníka“

³² Srov. HANŠPACH, Daniel. *Porovnání výuky literatury na českých a francouzských gymnáziích*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2018. str. 41.

(přeskakování, sledování různých odkazů a podobně), což samo o sobě nemusí být negativem, ale u dětí, jejichž mozek se teprve vyvíjí, tato technika může zastínit rozvoj kognitivních schopností spojených s takzvaným hlubokým čtením (empatie, představivost, analytické procesy a jiné). Tím, že se schopnosti kritického myšlení, reflexe či empatie nerozvinou, lidé se stávají více manipulovatelní, což může v důsledku vést k posilování autoritářských principů ve společnosti a k ohrožení demokracie³³. Povrchní čtení tedy může brzdit rozvoj empatie, představivosti a analytických dovedností. Nedostatečný rozvoj těchto schopností může způsobit, že texty žáků budou strohé (také v důsledku apatie k náročnějším úkolům), bez osobitosti a hlubších významů. Je proto patrné, že nejen čtení, ale i vyjadřování o přečtených textech bude žákům činit potíže, což je třeba brát v potaz. S tím se logicky pojí osvěta, že k tomu, abychom mohli přijmout nějaké stanovisko, potřebujeme i nějakou znalost, nikoliv jen svůj dojem. Že je nutné klást trefné otázky a hledat na ně odpovědi. Že je dobré nahlížet na věc z různých hledisek. Proto taková forma vyučování nepomůže jen při přípravě na občanský život, ale i na ten soukromý. Pokud mají být mladí lidé schopni kriticky a s porozuměním přistupovat nejen k textům, měli by se v rámci vzdělávání rozvíjet nejen jako čtenáři, ale i jako tvůrci schopní reflektovat svět kolem sebe. Konečně literatura je výpovědí o světě.

Nemělo by se jít výhradně formalistickou cestou. Metoda by měla žáky individuálně motivovat ke smysluplnějším formulacím v argumentaci na základě přečteného uměleckého textu. V potaz proto berme současnou typologii literární kritiky, která je buď orientovaná na text, nebo na kontext. Česká literární kritika měla poměrně přesně vymezené způsoby (například dle F. X. Šaldy a Václava Černého), nicméně v důsledku vývoje se stalo, že došlo k uvolnění a takřka libovolným kombinacím na základě toho, co přijde kritikovi vhod.³⁴ Vhod to přijde také pro didaktické záměry potenciální metody, neboť tato volnost otevírá prostor pro individualizaci a sebevyjádření, protože žák si má sám vybrat, jak bude koncipovat obsah „literárněkritického komentáře“. To je také důvodem, proč tato metoda nebude patřit do slohového vyučování, nýbrž k tvůrčímu psaní. Přehled v rozdílech mezi nimi zobrazuje následující tabulka:

³³ TLUSTÝ, Jan. *Příliš hlučná prázdnota : mezery, otřesy a smysl v literárním díle*. Brno: Host - Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2022. str. 194.

³⁴ Srov. PROROKOVÁ, Marie. *Co je kritika, co není a k čemu je na světě. Typologie české literární kritiky v letech 1995-2008*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury, 2011. str. 28.

SLOHOVÉ VYUČOVÁNÍ	TVŮRČÍ PSANÍ
zaměřenost na výsledný produkt	zaměřenost na proces psaní
důraz na nápodobu struktury či funkce vybraných slohových útvarů	důraz na rozvoj kreativity a individuálního stylu
hodnocení většinou formou klasifikace	většinou slovní hodnocení
text hodnotí učitel jako ten, kdo určuje normu	k textu se vyjadřují členové pracovní skupiny
téměř výhradně individuální práce, počítá s komunikací žák – učitel	obsahuje i techniky skupinového psaní, počítá s komunikací pisatel – skupina
inspirací je většinou vzorový text	inspirace zážitkem, vzpomínkou, obrazem...
psaní předchází výklad o slohovém útvaru	psaní spojeno s prožitkem a hledáním adekvátního tvaru
zadání obsahuje často požadavek na slohový útvar výsledného textu	zadání často neobsahuje požadavek na slohový útvar výsledného textu
důraz na nácvik dovedností	důraz na rozvoj kompetencí ³⁵

ZÁVĚREM

Závěrem lze konstatovat, že integrace tvůrčího psaní a literární kritiky do literární výchovy na středních odborných školách teoreticky představuje smysluplnou alternativu k tradičnímu důrazu na mechanické osvojování literárních pojmů a historických faktů. Tento přístup umožňuje žákům rozvíjet nejen znalosti, ale i hlubší porozumění literárním textům prostřednictvím aktivní interpretace a osobního prožitku. Podporuje schopnost argumentace a formulace vlastních názorů, což jsou dovednosti zásadní nejen pro studium literatury, ale i pro život v současné společnosti.

V rámci další badatelské činnosti bude třeba zjistit, jak žáci hodnotí texty zcela intuitivně, aby se mohlo analyzovat, na co se orientují. Následně bude třeba porovnat žáky z jednotlivých typů středních škol (gymnázium, SOŠ, SPŠ a lyceum) a pak se teprve může uplatnit konkrétní podoba metody v rámci integrace tvůrčího psaní a literární kritiky.

³⁵ BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Má tvůrčí psaní místo v nových vzdělávacích programech?* In Sborník prací filozofické fakulty, Řada pedagogická. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 28-35.

Použité zdroje:

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Má tvůrčí psaní místo v nových vzdělávacích programech?* In Sborník prací filozofické fakulty, Řada pedagogická. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 28-35.

PROROKOVÁ, Marie. *Co je kritika, co není a k čemu je na světě. Typologie české literární kritiky v letech 1995-2008.* Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury, 2011.

TLUSTÝ, Jan. *Příliš hlučná prázdnota: mezery, otřesy a smysl v literárním díle.* Brno: Host - Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2022.

HANŠPACH, Daniel. *Porovnání výuky literatury na českých a francouzských gymnáziích.* Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2018.

LIESSMANN, K. P. *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti. Polemický spis.* Praha: Academia, 2015

LIESSMANN, Konrad Paul. *Vzdělání jako provokace.* Praha: Academia, 2018. str. 18.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 16 – 01 – M/01 Ekologie a životní prostředí

Didaktický test z českého jazyka a literatury (CJMZD24C0T04), podzim 2024.

Didaktický test z českého jazyka a literatury (CJMZD24C0T01), jaro 2024.

Vladimír Macura, Alice Jedličková (eds.). *Průvodce po světové literární teorii 20. století I.* — Vyd. 1 — Brno : Host, 2012.

BOROVÍČKA, Lukáš; ČURÍN, Michal; GILK, Erik; JIRSA, David; SVOBODOVÁ, Iva et al. *Nová literatura 3 pro střední školy.* Brno: Didaktis, [2020]. ISBN 978-80-7358-315-6.

BOROVÍČKA, Lukáš; DERKOVÁ, Vladimíra; DOHNALOVÁ, Šárka; SVOBODOVÁ, Iva; KŘÍŽOVÁ, Hana et al. *Nová literatura 2 pro střední školy.* Vydání druhé. Brno: Didaktis, 2022-. ISBN 978-80-7358-414-6.

KRÁSOVÁ, Kateřina; PEŠTUKOVÁ, Lucie; ŠTĚTKA, Jan; TUČKOVÁ, Michaela a VLACHOVÁ, Ilona. *Nová literatura 1 pro střední školy.* Vydání třetí. Brno: Didaktis, 2022-. ISBN 978-80-7358-423-8.

POLÁŠKOVÁ, Taťána; ŠELEŠOVSKÁ, Ivana a KONEČNÁ, Yvonne. *Literatura pro 2. ročník středních škol.* Brno: Didaktis, 2009. ISBN 978-80-7358-129-9.

BLÁHOVÁ, Renata; CHVALOVSKÁ, Eva; POLÁŠKOVÁ, Taťána; SLEPIČKA, Pavel; LEFEBVRE, Kateřina et al. *Literatura pro 1. ročník středních škol.* 1, Učebnice. Brno: Didaktis, [2008]. ISBN 978-80-7358-115-2.

ANDREE, Lukáš; DVOŘÁK, Jan; FRÁNEK, Michal; LEFEBVRE, Kateřina; ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena et al. *Literatura pro 3. ročník středních škol*: učebnice. Brno: Didaktis, [2009]. ISBN 978-80-7358-135-0.

JIŘÍČKOVÁ, Eva; ŠTRPKOVÁ, Kateřina; MAZALOVÁ, Veronika; OKROUHLÝ, Jiří; SOBOLOVÁ, Zdeňka et al. *Nová literatura 1: učebnice pro 1. ročník středních škol a gymnázií*. 3. vydání. Praha: Taktik, 2020. ISBN 978-80-7563-294-4.

JIŘÍČKOVÁ, Eva; ŠTRPKOVÁ, Kateřina; MAZALOVÁ, Veronika; OKROUHLÝ, Jiří; KALUŽÍK, Jaroslav et al. *Nová literatura 2: pro střední školy*. 3. vydání. Praha: Taktik, 2020-. ISBN 978-80-7563-296-8.

JIŘÍČKOVÁ, Eva; ŠTRPKOVÁ, Kateřina; MAZALOVÁ, Veronika; OKROUHLÝ, Jiří; KALUŽÍK, Jaroslav et al. *Nová literatura 3: učebnice pro 3. ročník středních škol a gymnázií*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2020. ISBN 978-80-7563-299-9.

JIŘÍČKOVÁ, Eva; ŠTRPKOVÁ, Kateřina; MAZALOVÁ, Veronika; OKROUHLÝ, Jiří; KALUŽÍK, Jaroslav et al. *Nová literatura 4: učebnice pro 4. ročník středních škol a gymnázií*. 2. vydání. Praha : Taktik, 2020. ISBN 978-80-7563-302-6.

ZAKARIA, F. *Obrana liberálního vzdělání*. Praha: Academia, 2017.

Jde internet proti čtení?

PhDr. Martin Fibiger, Ph.D.

martin.fibiger@ujep.cz

Příspěvek je zejména věnován vztahu mezi čtením a užíváním internetu. Tato problematika je součástí našich kvantitativních výzkumů, v nichž je obecně vzato pozornost zaměřena na vztah respondentů ke knize a čtení. Šetření menšího rozsahu jsme dosud uskutečnili pět, poslední proběhlo v roce 2024 (dřívější v letech 2011, 2014, 2019 a 2022). Výzkumný vzorek vždy tvořili studenti a studentky, kteří si zvolili bohemistiku jako studijní obor (konkrétně pak studia bakalářského typu na katedře bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem).

K prvnímu kvantitativnímu výzkumu nás inspirovala odborná kniha Jiřího Trávnička *Čtete?* (TRÁVNÍČEK 2008), jež nám poskytla rovněž metodologii a nástroj k získání dat potřebných k zodpovězení výzkumných otázek, tedy dotazník. Výsledky (výstupní syntézy) Trávnickových dalších reprezentativních výzkumů čtení (české populace starší patnácti let) pak umožnily komparovat jednotlivá zjištění.

V pořadí pátého šetření se zúčastnilo 139 respondentů, z toho 24 mužů (17,3 %) a 115 žen (82,7 %). Každý účastník vyplnil dotazník obsahující 23 otázek (v naprosté většině uzavřených), veškerá data tak byla získána prostřednictvím sebehodnocení. Oproti minulým letům se poněkud zvýšil počet otázek reagujících na způsob čtení v digitálním věku a na elektronické technologie.

Ačkoli internet evidentně mění způsoby našeho čtení, výzkumy Jiřího Trávnička ukazují, že čtení a internet nejsou nepřátelé, že existuje shoda mezi silnými čtenáři a pravidelnými uživateli internetu (např. TRÁVNÍČEK 2010). Uvedené závěry jsme kromě jiného dílem prověřovali naším šetřením menšího rozsahu. A relevantní zjištění níže představujeme.

Respondenti byli dotazováni, co považují za čtení především. Drtivá většina (95,7 %) označila čtení knih tištěných a e-knih. Pouze 6 dotazovaných označilo jinou z nabízených odpovědí (čtení tištěných časopisů, novin, čtení e-mailů).

Z odpovědí na otázku „kolik minut denně se průměrně věnují čtení knih“ (odborných, věcných, beletrii, ať už tištěných, nebo e-knih) vyplývá, že muži necelou hodinu (54,8 minut),

ženy méně o několik minut (47,2 minut), celkem potom 48,6 minut. Muži nejčastěji uváděli hodinu či půlhodinu (polovina z nich), ženy hodinu (zhruba každá čtvrtá), poměrně velký počet (13, tedy více než každá desátá) zaznamenal nulu.

Z odpovědí na otázku „kolik minut denně se průměrně věnují internetu“ pak plyne, že muži využívají internet zhruba hodinu a tři čtvrtě denně (109,6 minut), zato ženy opět méně, a to hodinu a půl (90,9 minut). V obou skupinách jsou respondenty nejčastěji uvedeny 2 hodiny (38 dotazovaných, 28,4 %, tedy více než každý čtvrtý). Součet obou skupin činí 94 minut, což znamená prakticky dvojnásobek času, který stráví se čtením.

Abychom mohli zaměřit pozornost na častého čtenáře (podle Jiřího Trávnicka jde o ty, kteří deklarují, že za kalendářní rok přečtou 13 a více knih) a čas, který tráví na internetu (ať už využívají jakékoli služby), je nutné zjistit rozložení čtenářů. Data ukazují, že muži přečetli za uplynulý rok (tedy 2023) knih 18 (18,3), ženy 19 (19,3), což je i počet celkový (19,1). Až na jednu výjimku (ženu) lze všechny považovat za čtenáře (a to na základě kritéria alespoň jedna přečtená kniha za kalendářní rok).

Častých čtenářů pak najdeme ve vzorku 74, to znamená více než polovinu respondentů (53,6 %), což platí jak v případě mužů, tak žen. Dále se ukázalo, že tito čtenáři a čtenářky nejen přečtou více knih než ostatní, ale i zakoupí, a to zhruba o 4 knihy (13,5 : 9,1). Skutečnost, že nekoupili žádnou knihu, uvedli pouze čtenáři sporadičtí a pravidelní (a bylo jich 10), kteří přečetli maximálně 12 knih. Více knih zakoupených než přečtených deklaroval každý desátý respondent (10,8 %).

Jiří Trávnický vícekrát dospěl v rámci výzkumů ke zjištění, že internet čtení knih neohrožuje, chová se neutrálně. Nejde proti čtení. Víme, že jde o médium s velkým funkčním a uživatelským rozptylem. Otázky, do jaké míry a zda respondent využívá internet třeba ke čtení (článků z oblasti politiky, módy či moderních technologií), kolik času používá umělou inteligenci, nebo tráví poslechem hudby (Spotify), sledováním videí (na sociálních sítích), na seznamovacích aplikacích (Tinder), anebo on-line nakupováním, náš výzkum zatím neklade. V případě našich vzorků vysokoškoláků studujících český jazyk a literatury nicméně k jednomu závěru dospíváme. Častý čtenář tráví s internetem jen necelou hodinu denně (55,8 minut), tedy výrazně méně času, než je průměrný čas těch uživatelů, kteří málo čtou, to znamená čtenářů sporadických a pravidelných. (Ostatně čas celého vzorku je o více než půl hodiny delší.) O příznivou korelaci tedy nejde. V tomto případě časté čtení knih nesouvisí s častým užíváním internetu.

Použité zdroje:

Trávníček, J. *Čteme?* Brno: Host, 2008. ISBN: 978-80-7294-270-1.

Trávníček, J. *Čtenáři a internauti*. Brno: Host, 2011. ISBN: 978-80-7294-515-3.

Přesahy do příbuzných oborů

Mediální výchova v českých školách – klíč k orientaci ve světě informací

Mgr. Irena Špačková

Spackova.irena@gmail.com

Úvod

Mediální výchova je v současné společnosti klíčovým prvkem vzdělávání, neboť rozvíjí schopnost kriticky hodnotit informace, rozpoznávat manipulativní techniky a orientovat se v digitálním prostředí. Digitální transformace společnosti a rychlý rozvoj médií zásadně proměnily způsob, jakým děti a mladí lidé informace přijímají a zpracovávají. Mediální výchova se tak stává nezbytnou součástí školního kurikula, která má žákům pomoci rozvíjet kritické myšlení, schopnost rozlišovat fakta od názorů a odolávat dezinformacím (Kopecký, 2021). V současné době, kdy se hlavní zdroje informací přesouvají na sociální sítě, nabývá mediální výchova stále většího významu. Jejím cílem je rozvíjet schopnost **kriticky posoudit obsah zpráv** a odlišit fakta od subjektivního sdělení. Dále pomáhá pochopit, proč a jak se zprávy šíří po sociálních sítích, získat poznatky z dějin médií a pochopit, jak média ovlivňují náš život. Důležitým prvkem je také poznání manipulativních technik dezinformačních webů a propagandy.

Současný stav výuky mediální výchovy v Česku

Mediální výchova usiluje o rozvoj klíčových kompetencí, které žákům umožňují efektivně a kriticky se orientovat v současném mediálním prostředí. Mezi stěžejní cíle mediální výchovy patří zejména schopnost kriticky analyzovat obsah mediálních sdělení, rozlišovat mezi fakty a subjektivními názory, porozumět mechanismům šíření informací a jejich společenským dopadům, identifikovat manipulativní techniky a propagandu a získat základní přehled o vývoji médií a jejich vlivu na společnost. Tyto kompetence jsou považovány za zásadní pro orientaci v digitálním světě a prevenci rizik spojených s dezinformacemi a kyberprostorem (Kopecký, 2019; McDougall et al., 2018).

Výzkum Český učitel ve světě médií³⁶ ze září 2021, zpracovaný Univerzitou Palackého v Olomouci a společností O2, ukazuje, že **pouhých 3 % z 2155 oslovených učitelů učí mediální výchovu jako zvláštní předmět**. Dalších 47 % ji vyučuje v rámci jiných předmětů. Mediální výchova se tak může objevovat v informatice (zaměřené na bezpečnost na internetu), dějepise a občanské nauce (věnují se propagandě v historickém kontextu), nebo v českém jazyce (vysvětluje kontext manipulativní komunikace a dezinformace, práci s textem, obsahem, myšlenkou a názorem). Alarmujícím zjištěním je, že **45 % pedagogů se mediální výchově nevěnuje vůbec**.

Hlavní překážkou v širokém zapojení učitelů je nedostatečná příprava. Zmíněná studie olomoucké univerzity uvádí, že **80 % oslovených pedagogů nemělo během studia předměty zaměřené na mediální výchovu** a přes 60 % nebylo ani na semináři či školení k tomuto tématu. Další významnou výzvou v oblasti mediální výchovy je její vnímání některými rodiči, zejména těmi, kteří inklinují k akceptaci konspiračních teorií. Tito rodiče často označují učitele mediální výchovy za „novodobé cenzory“, kteří podle jejich názoru ovlivňují myšlení, postoje směrem k multikulturním či protiruským ideologiím a určují seznamy povolených a zakázaných informačních zdrojů. Zároveň jsou přesvědčeni, že mainstreamová média záměrně zamlčují podstatné informace, a proto je podle nich nezbytné hledat pravdivé informace na alternativních, často dezinformačních, webech.

Nerovnoměrná dostupnost mediální výchovy

Mediální výchova je **povinná pouze na základních školách a gymnáziích, nikoliv na středních odborných školách**. Právě učni vycházejí z informační gramotnosti nejhůře, často i kvůli rodinnému zázemí, které bývá náchylnější k dezinformační scéně. Znalosti z mediální výchovy nejsou navíc nutné k přijímacím zkouškám ani k maturitě, což znamená, že nikdo není nucen se jí věnovat uceleně. Vzdělávací systém nedokáže držet krok s transformací médií směrem k digitálním formátům. Mediální vzdělávání u nás je často postaveno na **ochraně dětí** před násilím nebo fake news, tento přístup však zdaleka nepokrývá celé spektrum potřebných témat. Co by měla mediální výchova zahrnovat? Měla by vysvětlit, co jsou média, a neměla by

³⁶UNIVERZITA PALACKÉHO Olomouc, Pedagogická fakulta. *Výzkum: Český učitel ve světě médií*. UPOL, 2021.
<https://o2chyraskola.cz/vyzkumy/cesky-ucitel-ve-svete-medii>

se omezovat jen na klasické typy (noviny, televize), ale řešit i fenomény jako instagramoví influenceři.

Přístup k mediální výchově by se měl lišit podle věku studentů. Na prvním stupni základní školy se **mediální výchova kryje se čtenářskou gramotností**. I malé děti jsou sice často aktivní na sociálních sítích, ale fundamentem je **čtenářská a kritická gramotnost**. Důležité je umět rozlišit komunikační záměr textu, kdy jde o věcné konstatování a kdy o nadsázku nebo ironii, a jaký je záměr autora sdělení. Žáci by si měli uvědomit, že **každé sdělení má nějaký záměr a chce nás nějak ovlivnit**. Na druhém stupni základní školy a na střední škole má již smysl seznamovat žáky s elektronickými médii a jejich fungováním, jak vznikají informace, jak se šíří a jaké mají dopady. Je také důležitá aktuálnost témat s ohledem na trendy, zprávy a politicko-společenskou situaci. Někdy je mediální výchova svěřena češtináři, který nemusí mít potřebnou mediální kompetenci; tu může mít i učitel matematiky nebo fyziky, pokud média se zájmem sleduje.

Podpůrné projekty a materiály

Existuje řada projektů a materiálů zaměřených na podporu mediální výchovy. Jedním z nejvýznamnějších je Projekt E-Bezpečí, celorepublikově certifikovaný program realizovaný Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého ve spolupráci s dalšími organizacemi. Projekt se soustředí na prevenci, vzdělávání, výzkum a osvětu v oblasti rizikového chování na internetu, přičemž pokrývá témata jako kyberšikana, sexting, kybergrooming, cyberstalking, rizika sociálních sítí (například Facebook), hoaxy, spam, fake news, online závislosti (netolismus, nomofobie), fenomén youtuberingu a zneužití osobních údajů. Dále se věnuje i aktuálním otázkám, jako je bezpečné chování online, generativní umělá inteligence či bezpečnost na sociálních sítích. Projekt E-Bezpečí poskytuje metodické příručky a vzdělávací materiály pro pedagogy a další odborníky, organizuje terénní programy, přednášky a preventivní akce určené žákům, studentům, učitelům, rodičům, policistům a pracovníkům prevence. V rámci svých aktivit využívá modelové situace i skutečné kazuistiky a oslovuje široké spektrum cílových skupin.

Dalším zdrojem je **ČT edu**, největší portál vzdělávacích videí v České republice, přístupný učitelům, žákům, studentům i rodičům. Nabízí videa pokrývající přes 20 předmětů a 4 stupně vzdělávání. ČT edu také pořádá semináře pro pedagogy zaměřené na práci s mediálními tématy ve školách, orientaci v mediální krajině a rozpoznávání kvalitních zdrojů informací. Obsah ČT edu je doporučen zkušenými pedagogy a odpovídá českému kurikulu.

Příklady témat videí zahrnují denní tisk, nebezpečnou reklamu, šíření informací, reportáže nebo cenzuru médií.

Projekt **JSNS.cz (Jeden svět na školách)** se zaměřuje na lidská práva a nabízí filmy a výukové materiály. S více než 23 lety zkušeností a zapojením přes 4000 škol, poskytuje materiály a aktivity pokrývající témata jako digitální odolnost, fast-checking v praxi, základy sociálních sítí a digitálního well-beingu, mediální rating nebo falešné zprávy.

Výzvy a návrhy na zlepšení

Realizace mediální výchovy v českém vzdělávacím systému je spojena s řadou významných výzev a bariér. Za jednu z nejzásadnějších lze považovat nedostatečnou přípravu učitelů, neboť 80 % pedagogů nemělo během svého studia předměty zaměřené na mediální výchovu a více než 60 % se nezúčastnilo žádného specializovaného semináře či školení v této oblasti. Dalším problémem je nedostatečné začlenění mediální výchovy do kurikula, jelikož není součástí přijímacích zkoušek ani maturit, což vede ke snižování její priority ve vzdělávacím procesu. Významnou překážku představují také předsudky a nepochopení ze strany některých rodičů, kteří mediální výchovu vnímají jako formu cenzury nebo ideologického ovlivňování. V neposlední řadě je třeba zmínit rychlý vývoj mediálního prostředí, s nímž školství často nedokáže držet krok, zejména v souvislosti s přesunem komunikace na sociální sítě.

Pro efektivní rozvoj mediální výchovy je nezbytné posílit vzdělávání učitelů v oblasti mediální gramotnosti, a to prostřednictvím povinných kurzů, seminářů a metodické podpory. Dále je vhodné systematicky začlenit mediální výchovu do všech úrovní vzdělávání a zvýšit její význam v rámci kurikula. Významnou roli sehrává také podpora spolupráce škol s odborníky a specializovanými organizacemi z praxe. Rozvoj čtenářské a kritické gramotnosti by měl být zahájen již na prvním stupni základní školy, přičemž na vyšších stupních je třeba výuku rozšířit o témata digitálních médií, sociálních sítí a dezinformací. Nedílnou součástí moderní výuky by měla být také pravidelná analýza a reflexe mediálních sdělení napříč jednotlivými předměty, což přispívá ke komplexnímu rozvoji mediální gramotnosti žáků.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že ačkoliv jsou cíle mediální výchovy jasně definované a existují projekty a materiály na její podporu, její realizace ve školách čelí značným výzvám, zejména v oblasti přípravy učitelů a nejednotného postavení v kurikulu. Je zřejmé, že rozvoj

kritické a informační gramotnosti je v digitálním věku nezbytný. Dále jako efektivní se ukázalo vytváření interaktivních aktivit, zejména aplikací, online kvízů a interaktivních čtenářských deníků, které můžou zvýšit zájem žáků o literaturu a podpořit jejich aktivní zapojení do výuky. Učitelé by měli klást důraz na rozvoj kritického myšlení a mediální gramotnosti, aby žáci uměli rozlišovat mezi důvěryhodnými a nedůvěryhodnými zdroji. Stejně tak by výuka by měla být přizpůsobena individuálním potřebám žáků, s využitím digitálních nástrojů pro diferenciaci a individualizaci. Mediální výchova je nezbytnou součástí moderního vzdělávání, která pomáhá žákům orientovat se v informačně přesyceném prostředí. Pro její efektivní realizaci je však třeba posílit přípravu učitelů, systematicky ji začlenit do školních vzdělávacích programů a podporovat spolupráci s odborníky z praxe. Jen tak lze zajistit, že mladí lidé budou schopni kriticky hodnotit informace a odolávat manipulaci v digitálním světě.

Použité zdroje:

FRIEDLANDEROVÁ, Hana; RICHTER, Vít a TRÁVNÍČEK, Jiří. *Covidočtení: co s naším čtenářstvím udělala pandemie*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1095-5.

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Kyberšikana a další formy rizikového chování českých dětí v prostředí internetu* [online]. 2015 [cit. 2025-05-28]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/281289412>

KOPECKÝ, Kamil. *Mediální gramotnost v českém školství* [online]. E-Bezpečí, 2021 [cit. 2025-05-28]. Dostupné z <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/materialy-ke-stazeni/859-medialni-gramotnost-v-ceskem-skolstvi>

UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUC, Pedagogická fakulta. *Výzkum: Český učitel ve světě médií* [online]. Olomouc: UPOL, 2021 [cit. 2025-05-23]. Dostupné z: <https://o2chytraskola.cz/vyzkumy/cesky-ucitel-ve-svete-medii>

MCDUGALL, Julian, ZEŽULKOVÁ, Marketa, VAN DRIEL, Barry a STERNADEL, Divina. *Teaching Media Literacy in Europe: Evidence of Effective School Practices in Primary and Secondary Education* [online]. NESET II report, 2018 [cit. 2025-05-23]. Dostupné z: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET-Report_Media-Literacy.pdf

SEGI LUKAVSKÁ, Jana (ed.). *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Teoretická knihovna. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-994-6.

Recenzované studie

Jazykový obraz vody ve španělské a české frazeologii

Mgr. Jana Perez Medrano

j.koziskova@volny.cz

Ústav románských studií

Filozofická fakulta Univerzita Karlova

Anotace

Následující příspěvek se zaměřuje na vodu jako zdrojovou oblast konceptuálních metafor a na její obraz v mysli španělských a českých mluvčích. Jedná se o přírodní prvek, se kterým se lidé setkávali odedávna v každodenních situacích a v nejrůznějších souvislostech. Voda stejně jako ostatní přírodní živly je v obou kulturách vnímána velmi rozporuplně. Na jednu stranu je předpokladem naší existence, na stranu druhou představuje i destruktivní sílu. Tato zkušenost s vodou se odráží i v jazykových vyjádřeních. Jedná se o prvek, se kterým je v obou jazycích spojena bohatá slovní zásoba a představuje zdrojovou oblast mnoha metafor. Cílem tohoto příspěvku bude odhalit podobnosti a rozdíly v tom, jak oba jazykové systémy kulturní, symbolické a metaforické významy vody reflektují a zda jsou mezi nimi nějaké zásadní rozdíly.

Klíčová slova

česká frazeologie, španělská frazeologie, voda ve frazeologii, kognitivní etnolingvistika, kognitivní lingvistika, jazykový obraz vody

Annotation

The following paper focuses on water as a source domain of conceptual metaphors and its image in the minds of Spanish and Czech speakers. It is a natural element that people have encountered since time immemorial in everyday situations and in various contexts. Water, like other natural elements, is perceived very contradictorily in both cultures. On the one hand it is a prerequisite for our existence, on the other hand it is also a destructive force. This experience of water is also reflected in language. It is an element that is associated with a rich vocabulary in both

languages and is the source of many metaphors. The aim of this paper will be to reveal the similarities and differences in how the two language systems reflect the cultural, symbolic and metaphorical meanings of water and whether there are any fundamental differences between them.

Key words

Czech phraseology, Spanish phraseology, water in phraseology, cognitive ethnolinguistics, cognitive linguistics, linguistic picture of water

Úvod

Kognitivní lingvistika se v současné době nabízí jako jeden z možných pohledů na analýzu jazyka. Kognitivně orientovaní lingvisté ukazují, že jazyk je součástí našeho kognitivního systému a jeho formální struktury odráží naši pojmovou soustavu. Mechanismy organizace vědomostí v lidské mysli, zpracování a sdělování informací a jazyk jako takový jsou závislé na lidském vnímání vlastní tělesnosti. Kognitivní vědy vycházejí z předpokladu, že základem našeho pojmového systému je tělesně-prostorová a smyslová zkušenost, fyzická orientace (nahore – dole, vpravo – vlevo, vpředu – vzadu), pohyb, barevné spektrum, přírodní cykly, zkušenosti s různými tělesnými stavy apod. (Lakoff, 2006).

Vedle kognitivní lingvistiky budou pro náš výzkum představovat důležité východisko také principy antropologicko-kulturně orientované lingvistiky (etnolingvistiky), která se výrazně uplatňuje zejména v polské lingvistice. Kognitivní etnolingvistika vychází z předpokladu, že náš jazyk se podílí na tom, jaký obraz světa si vytváříme. Studuje jazyk jako nositele kulturních hodnot, jako nástroj konceptualizace a kategorizace světa, který nás obklopuje. Sleduje, jakým způsobem jazyk ovlivňuje lidské poznání okolního světa a jakým způsobem se prostředí, ve kterém člověk žije, v jazyce projevuje. Je tak rekonstruován obraz světa, na kterém se jazyk podílí a který je specifický pro každé jazykové společenství. (Bartmiński a Zinken 2009)

Rekonstrukci jazykového obrazu světa lze realizovat v různých rovinách jazyka. Právě frazeologie se v tomto směru jeví jako velmi vhodná oblast výzkumu, neboť frazeologické

jednotky ve velké míře představují útvary, které zachovávají kulturní informace o společnosti, jež daný jazyk užívá a zrcadlí se v nich myšlenková zkušenost daného národa.

V tomto příspěvku se zaměříme na vodu jako na zdrojovou oblast konceptuálních metafor a na její obraz v mysli španělských a českých mluvčích. Hlavním cílem bude ukázat na španělských a českých frazémech získaných excerpcí z frazeologických slovníků, jaký vliv má voda na konceptualizaci ostatních jevů a zda se jazykový obraz vody v těchto dvou jazycích nějakým způsobem odlišuje.

Voda jako živel

Voda stejně jako ostatní přírodní živly je v obou jazycích vnímána velmi rozporuplně, a to se přirozeně odráží i ve frazeologii. Na jednu stranu je předpokladem pro existenci jakéhokoli života na Zemi, na stranu druhou však také představuje destruktivní sílu.

Podíváme-li se na vodu z pozice živlu, bývá často kladena do opozice s ohněm. Jejich vztah je tradičně chápán jako prototyp neslučitelnosti, protože oheň většinou hasíme právě vodou. Tato neslučitelnost se odráží v českých frazémech *byli na sebe jako oheň a voda; jsou jako oheň a voda a chtít smířovat oheň s vodou*.

Protiklad voda – vzduch symbolizuje ve frazeologii zejména hrozbu pro lidský život. Pod vodou není lidský organismus schopný přijímat kyslík, dochází k vdechnutí vody a utonutí. Právě hrozbou utonutí jsou ve španělštině motivovány frazémy *con el agua al/ hasta el cuello; irse al agua; hundirse el mundo; quien aprisa sube, aprisa se hunde*, ve kterých je problematická situace konceptualizována jako utopení a voda je tu vnímána jako zdroj obav a nebezpečí. Podobně jsou na tom české frazémy *držet se/někoho nad vodou a udržet se nad vodou, šlapat vodu* anebo frazém s opačným významem *stáhnout někoho pod vodu*, ve kterých vodní hladina také představuje předěl, pod kterým na nás číhá nebezpečí. V obou frazémech je neúspěch člověka metaforicky vnímán jako jeho směřování dolů pod vodní hladinu. České přirovnání *spí jako by ho do vody hodil*, které vyjadřuje tvrdý spánek, je rovněž motivováno hrozbou utonutí. Spáček spí tak hluboce, že nejeví známky života a působí jako utonulý.

S opozicí voda – vzduch souvisí i početná skupina českých frazémů, která slouží k popisu situace, kdy někdo zmizí beze stopy: *voda se nad ním zavřela, voda se po něm slehla, zmizel jako by se do vody propadl, zmizet jako by se nad ním voda zavřela*. I v tomto případě je vodní hladina vnímána jako prostor, pod kterým můžeme nedobrovolně zmizet a jako hranice mezi známým lidským světem a světem podvodním plným nebezpečí. Voda jako nebezpečný

a nevyzpytatelný živel vstupuje i do frazémů *echarse al agua* a *skočit pro někoho do vody*, které naznačují, že dotyčný podstoupil nějaké nebezpečí.

Voda v opozici se zemí není v české ani španělské frazeologii obsažena explicitně, je však zcela zřejmé, že základní podstata vody, totiž její tekutost a nízká viskozita, je v přímém kontrastu s pevností a stálostí země. Voda jako prototyp tekutosti a neuchopitelnosti je zachycena ve španělském přirovnání *como coger agua en cesto* a českých frazémeh *nabírat vodu do síta/řešetem* a *košem měřit vodu*. Oba frazémy popisují určitou činnost jako zbytečnou, marnou, absurdní. Skutečností, že voda je kapalná látka a má tedy volný povrch označovaný jako hladina jsou motivovány i španělské frazémy *escribir en el agua* a *arar en el mar* a české frazémy *byla to rána do vody*, *plácnutí do vody*, nestabilitou vodního povrchu je motivován i frazém *stát/být na vodě*.

Základní podmínka života

Do frazeologie se přirozeně promítají i nejrůznější vlastnosti vody. Jak již bylo řečeno, voda je nenahraditelnou podmínkou života všech organismů, a právě touto vlastností jsou motivovány frazémy *al enemigo, ni agua*; *no darle a alguien ni agua*; *ni agua* a *nepodat někomu ani (sklenici) vody*; *ani vody někomu nepodat*, které popisují situaci, kdy někomu neposkytneme ani základní potřebu. V souvislosti s touto vlastností se ve frazeologii obou jazyků voda objevuje (většinou spolu s chlebem nebo se solí) také jako symbol chudoby a materiálního nedostatku: *a pan y agua*; *být o chlebu a o vodě/žít o chlebu a o vodě*; *mít plnou prdel vody*; *no alcanzar para agua*; *nevydělat si ani na slanou vodu*; *nemít čím vodu osolit*. Kromě toho, že voda představuje pro člověka základní předpoklad pro přežití, poskytovala mu vždy i obživu ve formě ryb a také závlahu pro rostliny a další plodiny. Tím je motivovaný i frazém *roste jako z vody*, který se užívá při posuzování výšky u dětí.

Voda jako nápoj

Voda se nám do frazeologie samozřejmě promítá také ve smyslu nápoje. V této souvislosti nalezneme v obou jazycích kladné i záporné konotace. Na jednu stranu tu najdeme frazémy, které jsou motivovány pozitivními účinky vody jako nápoje. Často je vyzdvihován zejména fakt, že voda jako nealkoholický nápoj nezpůsobuje opilost: *el agua pura y con medida*; *el agua hace la vista clara*; *bebe agua a chorros y vino a sorbos*; *si agua sola es tu bebida, será más larga tu vida*; *voda rozum nekalí*.

Na druhou stranu se do frazémů, ve kterých je voda vnímána jako nápoj, promítá jedna z jejích základní vlastnost a to, že se jedná o čirou kapalinu bez chuti a bez zápachu. K vodě se tak ve frazeologii často přirovnávají pokrmů a nápoje nevýrazné, mdlé chuti: *je to jako voda; je to jako voda z fuseklí; agua de castañas/agua de fregar/agua de zurrapas*. Ve španělské frazeologii také nalezneme frazémy, které nás před zapáchající vodou, tedy před tou, která nesplňuje jednu ze svých základních vlastností, přímo varují: *agua y mujer a nada deben oler; agua que a algo huele o sabe, que otro la trague; agua que huele no bebas*. Frazém *ni firmes carta que no leas ni bebas agua que no veas* zase nabádá k obezřetnosti před něčím neznámým a pitnou vodu radí před konzumací zkontrolovat okem.

Ve španělské frazeologii se voda v souvislosti s nápojem objevuje ve velké skupině frazémů, které ji staví do kontrastu s vínem. Část z nich se o vodě vyjadřuje opovržlivě, dává ji do souvislosti se zvířaty a vnímá ji spíše jako podřadný nápoj: *el agua cría ranas; el agua para los bueyes y el vino para los reyes; el agua para los peces; para los hombres, vino a montones*. Celá řada frazémů upřednostňujících pití vína před vodou je však spíše žertovného charakteru: *el agua hace mal, y el vino hace cantar; más vale vino caliente que agua fría; más vale vino malo que agua buena; más vale vino malo que agua de pantano; más vale vino turbio que agua clara*. V češtině jsme frazémy, které staví do kontrastu vodu s vínem, téměř nezaznamenali, až na frazém *kázat vodu a pít víno*, který ji obdobně jako španělská frazeologie přisuzuje nevalné hodnoty.

Voda jako přirozené prostředí pro vodní tvory

Voda představuje také přirozené prostředí pro vodní živočichy, tato skutečnost je promítnuta ve frazémech *como pez en el agua* a *jako ryba ve vodě; být jako kapr ve vodě*, které naznačují, že pokud se někdo nachází ve svém přirozeném prostředí, cítí se příjemně a uvolněně. Stejnou motivaci má české přirovnání s opačným významem *být jako ryba/kapr bez vody*. S vodou jako prostředím pro život vodních tvorů souvisí i české přirovnání *být někde jako štika v rybníce* významově se však od předchozích frazémů odlišuje. Štika je dravá ryba a v prostředí rybníku působí jako predátor. Jako štika se přeneseně označuje i velmi úspěšný člověk, dravý ve společenském kontaktu. *Být někde jako štika v rybníce* tedy označuje situaci, kdy se člověk v klidném prostředí chová velmi aktivně a iniciativně.

Opozice čistá voda a voda kalná

Další vlastností vody je její čírost. Čistá, průzračná voda má ve frazeologii jednoznačně pozitivní konotace. Touto vlastností je motivován frazém *claro como el agua/ más claro que el agua*, který vyjadřuje situaci, kdy je něco zřejmé, jasné, očividné. Průhlednost vody je tu metaforicky vnímána jako zřejmost, jednoznačnost nějaké situace.

Ve frazeologii se často setkáme s opozicí čistá voda a voda kalná. Zatímco čisté vodě připisujeme pozitivní atributy, voda kalná má ve frazeologii zpravidla negativní konotace. Nečistou, kalnou vodou jsou motivovány frazémy *parecer que alguien no enturbia el agua; pescar en aguas turbias* ve španělštině a *lovit v kalných vodách; kalit vodu; snáze jest v kalné vodě ryby loviti* v češtině. Kalná voda, na rozdíl od vody čisté, není průzračná a není do ní vidět, může se v ní tedy něco skrývat. Přeneseně ve frazeologii symbolizuje absenci mravnosti a nějakou nežádoucí společenskou aktivitu, nekalé úmysly. *Kalit vodu* tedy obrazně vyjadřuje vyvolávání nějakého neklidu, nepokoje, rozepří, provozování nějakých nežádoucích aktivit. Podobně je tomu u *lovit v kalných vodách/ pescar en aguas turbias; pescar en río revuelto; a río revuelto, ganancia de pescadores*, které vyjadřují situaci, kdy člověk využívá nějakého zmatku, nepořádku, chaosu k vlastnímu prospěchu.

S kalnou vodou velmi úzce souvisí bláto a bahno, které představují směs vody a hlíny a v české i španělské frazeologii má podobně jako kalná voda jednoznačně negativní konotace. Ve frazémeh *pomoci někomu z bláta; pomoci někomu do bláta; nechat někoho v blátě; en el lodo; en el fango; revolcarse en el lodo* je bahno spojováno s nějakými nepříjemnými životními situacemi. Podobně je tomu i u frazému *nahnal ho v papučích do bláta*, který značí, že dotyčný někoho nepálil nebo přivedl do nepříjemností. Bláto jako signifikátor nepříjemností můžeme zaznamenat i ve frazému *přilévat louže k blátu*, který vyjadřuje zhoršení už tak nepříjemné situace.

V další skupině frazému zastupuje bahno a bláto pomluvy a zostuzení. To je patrné z frazémů *házet bláto/házet po někom blátem; vláčet někoho bahnem/blátem; cubrir de fango/arrastrarse por el fango; cubrir de lodo*. Ve frazémeh *mít bláto až za ušima* a *kdo se s blátem obírá, zamaže se* zase bláto evokuje nějakou nekalou činnost, ve frazému *mravní bahno* signalizuje nějaké morální poklesky.

Voda jako zdroj nepříjemností a nebezpečí

Velkou sémantickou skupinu představují frazémy, do kterých se promítá nezvladatelnost a nevyzpytatelnost vody a ta je chápána jako zdroj obav, nepohodlí či nejistoty: *teče mu do bot, namočit se do něčeho, být za vodou, dostat se/někoho do louže, dostat se z bláta do louže, dostat se z deště pod okap, nechat někoho v louži, být v (pěkný) louži, en el arroyo, sacar del arroyo, salir del lodo y caer en el arroyo*. V češtině je nepříjemná problematická situace velmi často metaforicky připodobněna k *louži*, ve španělštině se v tomto významu naopak často objevuje slovo *arroyo*, tedy voda ve formě vodního toku namísto vody statické. Nepříjemný účinek vody na lidský organismus, obzvláště přichází-li v nečekané situaci, zachycují české frazémy *byl/stál/zůstal jako politý/pokropený; je jako by ho polil/jako když ho poleje*. Velmi podobnou motivovanost vidíme u španělských frazémů *un jarro de agua fría; recibir un jarro de agua fría; ducha de agua fría* a jejich českých protějšků *studená sprcha; byl, jako by ho studenou vodou polil*, a ve frazémech *zůstal, jako když ho poleje vařící vodou; stát jako když ho horkou vodou poleje*, ve kterých hraje při kontaktu s lidským tělem roli i teplota vody. Všechny uvedené frazémy vyjadřují zklamání, rozčarování, situaci, kdy je člověk nepříjemně překvapený.

S nebezpečím a zkázou je spojováno také velké člověkem neovladatelné množství vody. V české frazeologii se v souvislosti s nezvladatelným množstvím vody objevují slova *povodeň, potopa* a *velká voda* a dané frazémy jsou motivovány zejména rychlostí a neočekávaností, se kterou se tyto jevy objevují. Frazeologické jednotky *hnát se/přihnát se jako potopa/povodeň; přihnát se jako velká voda* a *velká voda* tak označují situaci, kdy se někdo objeví velmi rychle a nečekaně.

Především ve španělské frazeologii je s nebezpečím spojováno i moře, a to právě kvůli své velikosti a nevyzpytatelnosti: *quien teme el peligro, no vaya a la mar; quien no se arriesga, no pasa la mar; si quieres aprender a orar, entra en la mar; quien anda por la mar, aprende a rezar; más vale fortuna en la tierra que bonanza en la mar; lo que sale de la mar, todo es azar*.

Voda jako signalizátor množství

Voda je ve frazeologii také často měřítkem množství. O velkém i malém množství tak často mluvíme a myslíme jako o velkém množství vody. V češtině, a především ve španělštině se v této souvislosti užívá substantivum „moře“: *mít moře něčeho; a mares; en un mar de*

dudas; estar hecho un mar de dudas; estar hecho un mar de lágrimas; llover a mares; más que la mar; sudar a mares. Ve stejném smyslu se v češtině objevuje slovo „potok“: *potoky krve* a ve španělštině pak „río“ a „chorro“: *a chorros; correr ríos de tinta.*

Pro označení velkého množství, ale i velké intenzity a síly se v obou jazycích užívá i slovo „voda/agua“: *como agua; má síly jako vody; mít řeči jako vody; mít času jako vody.* Do těchto frazémů se promítá zejména zkušenost s vodou v pohybu, která především ve velkém množství nabývá na intenzitě a člověk ji vnímá jako nezkrotný živel.

Nejmenším soudržným množstvím kapaliny je „kapka“. A právě kapka se ve španělské i české frazeologii velmi často užívá pro vyjádření velmi malého množství. V české frazeologii bývá malé množství označováno také výrazem plivnutí. V obou jazycích se pak pro malé množství, které je však větší než kapka, užívá míra různých nádob (lžice, sklenice).

V biblických frazémech *být kapkou v moři* a *kapka v moři* signalizuje kapka v porovnání s mořskou vodní plochou bezvýznamnost a také zanedbatelně malé množství, stejný význam i motivovanost mají i frazémy *je toho jako když plivne do moře; to je jako když plivne do moře* a *to je jen plivnutí do moře*. Bezvýznamným množstvím jedné kapky vody v porovnání s obrovskou plochou moře je motivováno i přirovnání *zmizet jako kapka v moři*.

Kapka jako signalizátor velmi malého množství se objevuje v celé řadě frazémů s rozličnými významy: *caer cuatro gotas* (označení pro velmi slabý déšť), *para mear y no echar gota* (být udivený); *gota a gota la mar se agota* (vše jednou dospěje ke svému konci); *gota a gota se llena la bota* (s každodenním drobným úsilím člověk dosáhne svých cílů); *ser la gota que colma el vaso* a *to je ta poslední kapka* (poslední čin, který předchází ztrátě trpělivosti).

Voda tekoucí a voda stojatá

Zejména ve frazeologii španělštiny je zřejmá jasná opozice mezi vodou tekoucí a vodou stojatou. Tekoucí voda bývá spojována s pozitivními atributy jako je čistota, svěžest, bývá symbolem života a zdraví, značí sílu a energii: *agua corriente no mata a la gente; agua corriente, sana a la gente. agua corriente, no mata gente, agua sin correr, puede suceder. agua que corre, nunca mal coge.* Vodě stojaté jsou ve frazeologii připisovány veskrze negativní atributy. Je spojována s nečistotou, kalem a přeneseně i s nečinností a strnulostí: *agua estancada, agua envenenada; agua estancada no mueve molino.*

Ve španělském frazému *remover las aguas* a českých frazémeh *rozbouřit stojaté vody* a *rozvířit kalné vody*, *zčeřit stojaté vody*, *čeřit vodu* má stojatá voda také negativní konotace. Symbolizuje určité ustrnulé prostředí a pohyb vody (v tomto případě uměle utvářený) značí neklid, znepokojení, napětí. Všechny uvedené frazémy popisují jednání, které způsobuje změny v určitém ustrnulém a až nezdravě klidném prostředí, vývoj v nějaké stagnující nežádoucí situaci.

Tichá voda v přeneseném významu je vnímána také spíše negativně. Ve frazémeh *del agua mansa libreme Dios, que de la brava me libraré yo*; *tichá voda břehy mele* a *být tichá voda* jsou zdánlivě klidné vody vnímány jako potenciálně nebezpečné. I pod klidnou hladinou se totiž může skrývat neočekávané nebezpečí. Přeneseně nás tyto frazémy upozorňují, že nebezpečí může přijít i z nečekaných zdrojů, případně od nenápadných osob.

O tekoucí vodě můžeme říct, že proudí. Pro proudění vody je kromě intenzity a množství tekoucí vody také důležité její směřování. A právě to se promítá do frazeologie obou zkoumaných jazyků. Směřování spolu s proudem vyjadřuje většinové chování, flexibilitu, schopnost přizpůsobit se daným podmínkám. To je patrné z frazémů *plout/jít s proudem*; *dejarse llevar por la corriente*; *llevarle la corriente*. Člověk, který plave s proudem, využívá aktuální situace ke svému prospěchu nebo jedná v souladu s tím, co se právě děje.

Směřování proti proudu patrné z frazémů *plout proti proudu*; *nadar contra la corriente* naopak naznačuje, že někdo jedná proti převládajícím trendům, v rozporu s většinovým názorem nebo nějakým obecně přijímaným směrem.

Voda v pohybu představuje také značnou energii. Sílou vody, která v minulosti sloužila jako zdroj energie pro pohon vodních mlýnů, jsou motivovány frazémy *llevar el agua a su molino*; *cada uno quiere llevar el agua a su molino y dejar en seco el del vecino*; *hnát někomu vodu na mlýn*; *to je voda na jeho mlýn*; *žene vodu na dva mlýny*. Ty znamenají využít nějaké situace ve svůj (v něčí) prospěch.

Voda ve frazeologii představuje také prototyp samovolného nepřetržitého pohybu a pomíjivosti. Pohyb vody je také velmi často spojován s rychlostí a spěchem. Právě nepřetržitým a zejména rychlým pohybem vody jsou motivovány španělské frazémy *irse como el agua* a *haber corrido mucha agua* a české frazémy *letí/utíká/plyne to jako voda*; *čas plyne/letí jako voda*; *hodně vody uplynulo/uteklo*; *od té doby uběhlo hodně vody*.

Nevratností proteklé vody jsou motivovány frazémy *agua pasada* a *agua pasada no mueve molino* ve španělštině a *voda to vodnesla*; *to všechno vzala voda*; *škoda je, jen co voda vezme*; *přejde čas, přejde voda* v češtině, ve kterých je zdůrazněna pomíjivost uplývajícího času a nevratnost procesů.

Z uvedených frazémů je zřejmé, že konceptualizace času je v češtině i španělštině motivována samovolným pohybem vody, o čase tedy přemýšlíme na pozadí naší hluboko ukotvené zkušenosti s tekoucí vodou. V české frazeologii jsou nepřetržitým pohybem vody motivovány i frazémy *řeč se mluví a voda/pivo teče* a *voda teče, řeči plynou*, ve kterých je plynutí řeči vnímáno stejně pomíjivě jako plynutí vodního toku a frazém *plyne mu řeč jako voda*, ve kterém je lehkost projevu některých mluvčích spojována s lehkostí protékající vody.

Skupenství vody

Voda při změně teploty mění své skupenství. Kromě skupenství kapalného se v přírodě vyskytuje i ve skupenství pevném a plynném. Přechodem z kapalného skupenství do pevného jsou motivovány frazémy *dejar helado*, *helársele la sangre (en las venas) a alguien, quedarse helado*, které naznačují, že je daná osoba udivená nebo vystrašená a frazém *huba mu zamrzla* vyjadřující, že dotazovaný mlčí. Nemožnost pohybu způsobená údivem a nemluvnost (tedy absence pohybu rtů) je tu konceptualizována jako zamrznutí.

Pevným skupenstvím vody je led. Vzhledem k tomu, že při normálním tlaku začíná tuhnout při 0 °C, objevuje se ve frazeologii nejčastěji jako prototyp chladu. To je patrné z frazémů *být studený jako led*, *mít ruce/nohy jako ledy*, *být zmrzlý jako rampouch* a *ser frío como un hielo*. V souvislosti s konceptualizací teploty je však led také prototypem necitlivosti a emocionálního chladu a na stupnici pro vyjádření intenzity citů představuje led nejkrajnější bod: *být jako kus ledu*, *ledový klid*, *ledový pohled*, *mít v prsou kus ledu*. Skutečností, že led je chladný a byl tak v minulosti využíván k uchování potravy, je motivován frazém *dát/uložit něco k ledu*. Používá se ve významu „odložit něco na neurčito“.

Další prototypickou vlastností ledu, která se zejména v české frazeologii velmi často objevuje, je jeho kluzkost. Ta je dána tenkou vrstvičkou kapalné vody, která se utváří v důsledku tření mezi ledem a klouzajícím objektem. Kluzkostí ledu jsou motivovány frazémy *klouže to jako po ledě*, *chodí jako koza na ledě*, *je s ním řeč jako s kozou na ledě*.

Led se při nedostatečném zmrznutí může také prolomit. Frazémy motivované touto skutečností mají ambivalentní charakter. Na jedné straně se tu prolomení ledu objevuje jako nebezpečí propadnutí se do vody a možné utonutí. To je zřejmé z frazému *pohybovat se na tenkém ledě*, který odkazuje na nějakou riskantní situaci. Na straně druhé se v této skupině vyskytují frazémy (*prolomit ledy*, *romper el hielo*), ve kterých led představuje jakousi

pomyslnou bariéru a jeho prolomení ztrátu ostýchavosti, rozpaků nebo nedůvěřivosti mezi lidmi.

Pevným skupenstvím vody je vedle ledu také sníh. Shluk sněhových vloček, na kterých se odráží a láme světlo, vyhodnocuje oko a následně mozek jako bílou barvu. Čerstvě napadaný sníh je tak v české i španělské frazeologii prototypem bílé barvy (*být bílý jako (padlý) sníh, ser blanco como la nieve*) a v souvislosti s ní i jedním z prototypů čistoty.

Plynné skupenství vody představuje pára, která vzniká jejím odpařováním. Během plynného skupenství je vodní pára neviditelná a právě touto skutečností jsou motivovány české frazémy *zmizet/vytratit se jako pára, není po někom ani páry*, které označují situaci, kdy někdo zmizí bez povšimnutí. Neviditelnost a lehkost páry se promítá i do frazémů *nemít o něčem ani páru* (nic nevědět), *pára a dým* (nic), a *člověk je jen pára nad hrncem* (je bezvýznamný) a *být jako pára nad hrncem*, který naznačuje, že je člověk velmi slabý, neduživý. Pára vznikající samovolně je ve frazeologii konceptualizována odlišně od páry vytvořené záměrně jako zdroj energie. Zatímco přirozeně vzniklá pára je spojená zejména s lehkostí, pro páru utvořenou záměrně dříve hlavně pro pohon parních strojů je charakteristická její síla a využitelná energie, která je metonymicky přenášena na člověka: *mít páru* a *vypustit/upustit páru*. Ve španělské frazeologii jsme výskyt páry nezaznamenali v žádné podobě.

Závěr

Tento článek je snahou poodhalit, jakým způsobem se voda podílí na konceptualizaci ostatních jevů ve španělštině a češtině, a zda se v této konceptualizaci mezi oběma jazyky vyskytují nějaké zásadní rozdíly. Vzhledem k tomu, že voda hraje v lidském životě naprosto zásadní úlohu, a to bez ohledu na kulturní nebo geografické rozdíly, je lidská zkušenost, která se ve shromážděných frazémech odráží ve španělštině a češtině velmi podobná. Z výše uvedené analýzy je patrné, že jazykový obraz vody má do velké míry univerzální charakter.

Chápání vody je v obou jazycích velmi rozporuplné. Do frazeologie se nám promítá jako základní podmínka života, prostředí pro život vodních tvorů nebo zdroj obživy. Na druhou stranu je tu v obou jazycích velická skupina frazémů s negativními konotacemi. Ty na vodu nahlíží jako na zdroj nebezpečí, obav nebo nepohodlí. Jak ve frazeologii španělštiny, tak češtiny je také zcela zřejmá opozice mezi vodou čistou a kalnou a mezi vodou tekoucí a stojatou. Zkušenost s vodou v pohybu se v obou jazycích promítá i do konceptualizace času a tekoucí

voda ve frazeologii funguje jako symbol pomíjivosti a nevratnosti. Voda je zároveň zdrojovou oblastí pro velmi malé i velmi velké množství.

Určitým specifikem frazeologie španělštiny je celá řada frazémů, které popisují vodu z hlediska nápoje a staví ji do kontrastu s vínem. Specifickým rysem českého obrazu vody je využití vodní páry ke konceptualizaci ostatních jevů. Je tu však třeba odlišit, zda se jedná o páru vzniklou samovolně (v tomto případě bývá spojována s lehkostí), nebo záměrně (bývá jí připisována síla a energie).

Použité zdroje:

- BARTMIŃSKI, Jerzy a Jörg ZINKEN, 2009. *Aspects of cognitive ethnolinguistics*. London: Equinox. Advances in cognitive linguistics. ISBN 978-1-84553-342-7.
- ČERMÁK, FRANTIŠEK, Jiří HRONEK a Jaroslav MACHAČ, 2009a. *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 1: Přirovnání*. Vyd. 1. Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-216-5.
- ČERMÁK, FRANTIŠEK, Jiří HRONEK a Jaroslav MACHAČ, 2009a. *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 2: Výrazy neslovesné*. Vyd. 1. Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-217-2.
- ČERMÁK, FRANTIŠEK, Jiří HRONEK a Jaroslav MACHAČ, 2009b. *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 3: Výrazy slovesné*. Vyd. 1. Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-218-9.
- ČERMÁK, František, Renata BLATNÁ, Marie KOPŘIVOVÁ, David SHORT, Jürgen OSTMEYER a Patrice POGNAN, 2009b. *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 4: Výrazy větné*. Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-215-8.
- LAKOFF, George, [b.r.]. *Ženy, oheň a nebezpečné věci*. Praha: Triáda. ISBN 978-80-86138-78-X.
- NEBESKÁ, Iva, [b.r.]. Řeč se mluví a voda teče. K jazykovému obrazu vody v myslích českých mluvčích. In: *Teorie a empirie : Bichla pro Krčmovó*. Brno: MU, s. 231–239. ISBN 80-210-3955-8.
- SAVAIANO, Eugene a Lynn W. WINGET, 2009. *Španělské idiomy = Modismos Españoles*. 1^a ed. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2481-9.
- SECO, Manuel a Manuel SECO, ed., 2004. *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar. ISBN 978-84-294-7674-3.
- VARELA, Fernando a Hugo KUBARTH, 1996. *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos. Biblioteca románica hispánica, 15. ISBN 978-84-249-1816-3.
- ZAORÁLEK, Jaroslav, 2000. *Lidová rčení*. Vyd. 4., v nakl. Academia 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-0824-4.

Čtení *Příliš hlučné samoty* prizmatem actor-network theory

Mgr. Anna Škrabánková

ÚČL MUNI, ÚČL AV ČR

472528@muni.cz

Anotace

Předkládaný článek se věnuje tématu sociologie literatury se zaměřením na teoretické koncepty francouzského myslitele Bruna Latoura a na jeden z velmi vlivných přístupů současné sociální teorie – actor-network theory (ANT). Autorka se v něm soustředí na možnosti využití ANT v literárních studiích inspirované například pojetím americké literární teoretičky Rity Felski nebo francouzského sociologa Antoina Henniona. Článek pak ústí do aplikace této metody na kanonické dílo české literatury 20. století – *Příliš hlučná samota* Bohumila Hrabala.

Klíčová slova

Sociologie literatury, actor-network theory, ANT, Bruno Latour, kvazi-objekt

Annotation

The present article deals with the topic of sociology of literature, focusing on the theoretical concepts of French philosopher Bruno Latour and one of the most influential approaches of contemporary social theory – actor-network theory (ANT). The author focuses on the possibilities of using ANT in literary studies, inspired, for example, by the concepts of the American literary theorist Rita Felski or the French sociologist Antoine Hennion. The article culminates into the application of this method to a canonical work of 20th century Czech literature – Bohumil Hrabal's *Too Loud a Solitude*.

Key words

Sociology of literature, actor-network theory, ANT, Bruno Latour, quasi-object

Úvodní slovo k actor-network theory

Tázání se po podobách vztahu mezi literaturou a sociálním bylo vždy jedním z klíčových problémů literárněvědného bádání. Inspirativním přístupem, kterým v rámci sociální teorie (a posléze také v mezích sociologie literatury) můžeme vztahy mezi společenskými aktéry nahlédnout, je teorie aktérů-sítí. Tento přístup byl plně rozvinut v devadesátých letech minulého století, nicméně je velmi úzce spjat se starší (sub)disciplínou sociologie – sociologií vědy, jež zkoumá sociální a konstrukční povahu vědeckých faktů utvářených ve specifickém prostředí laboratoře (viz kniha *Laboratory Life*, 1979 Bruna Latoura a Steva Woolgara). Bruno Latour je společně s Michelelem Callonem a Johnem Lawem otcem teoretické vědecké metody, která vešla do povědomí jako ANT – actor-network theory. Tento přístup propojuje jednající subjekty a objekty, ať už jde o živé bytosti či neživé věci nebo instituce (*actors*) do sítí vztahů (*networks*), které redefinují tradiční pojetí sociálního jednání dosud analyzovaného pouze z hlediska lidských aktérů. Tento metodologický přístup je dnes hojně využíván nejen v sociologii nebo v akademické disciplíně známé jako *cultural studies*, ale také v architektuře a urbanismu, v biologii nebo v lingvistice a v určitých obměnách spatřujeme ozvuky této metody i u některých literárních vědců či badatelů v oblasti umění a kultury.

Samotný ANT přístup (hovořit o metodě, která poskytuje pevný rámec ve smyslu *framework* je v případě ANT poněkud složitější) můžeme pojímat jako různorodou praxi – jako kreativní textové cvičení, experiment, popis, invenci. Ve svém článku „On actor-network theory: A few clarifications“, Bruno Latour glosuje teoretickou neukotvenost tohoto přístupu a zdůrazňuje jeho deskriptivní charakter, přiklání se tak spíše ke svobodnému a kreativnímu nakládání s touto metodou: „*ANT nikomu neříká, jaký tvar má být nakreslen – kružnice, krychle nebo linie, ale pouze jak postupovat při systematickém zaznamenávání schopností dějišť vytvářet svět. Míst, která mají být dokumentována a registrována.*“³⁷

Co může metoda ANT přinést k debatě o sociální povaze literatury? Přínos ANT tkví v tom, že radikálně emancipuje objekty, jež nabývají potenciálu aktérství, a tím mají dopad na podobu sociální reality stejně jako myslící subjekty. V těchto sítích vztahů překládaných a sestavených z živých i neživých bytostí a věcí se krystalizuje ono mnohaúrovňové propojení mezi společností a literaturou, textem a kontextem, subjektem a objektem. Na knihu jako

³⁷ LATOUR, Bruno in LAW, John a HASSARD, John (ed.). *Actor Network Theory and After*. The Sociological review monographs. Oxford: Blackwell/Sociological Review, 1999, s. 21.

na materiální objekt můžeme vztáhnout známou Latourovu metaforu laboratoře. „*Kniha-laboratoř*“ se stává jakýmsi dějištěm – místem střetu drah mnoha živých i neživých aktérů, kteří společně utkávají síť literatury jako společenského fenoménu. Prizmatem ANT se na knihu díváme jako na plnohodnotného aktéra, hybrida nebo v těch latourovských termínech kvazi-objekt.³⁸ Kniha jako kvazi-objekt se chová jako ragbyový míček, okolo kterého se soustřeďuje hra, konfigurace hráčů v herním poli se přizpůsobuje míči a odehrává se ve vztahu k němu. Kniha se podobně jako míč stává subjektem hry a funguje jako ten, kdo vyznačuje vztahy v proměnlivém kolektivu kolem sebe.³⁹

Právě důraz na kolektivní spolupráci spíše než na singulární aktérství (často jen lidských subjektů) je pro ANT primární. Na každém aktérovi záleží, jelikož každý aktér podmiňuje jednání a postavení toho druhého v síti. Entity získávají svou podobu a atributy v důsledku vztahů s jinými entitami. V tomto schématu tak nemají entity žádné vrozené vlastnosti.⁴⁰ Kniha nemůže existovat pokud neexistuje autor, ale ani pokud neexistuje čtenář. Všichni koexistují společně v síti vztahů. Předmětem této deskriptivní metody jsou napojení, která síť drží pohromadě. Když si ANT vztáhneme na literární svět, tak si představíme komunikační proces, do kterého je zahrnuto mnohem více aktérů než jen autor, dílo a čtenář. Patří sem role nakladatelství, literárních agentů, recenzentů a literárních ocenění, korektur, tiskáren, veřejných autorských čtení a v konečném důsledku i třeba laptop nebo pero, pomocí kterého je kniha napsána, (nemluvě o tom, že i psací pero někdo musel designovat, vytvořit, distribuovat...) Teorie aktérů-sítí nám pomáhá přiblížit se skutečným každodenním zkušenostem s konkrétními texty i s literaturou jako světem nebo v termínech Pierra Bourdieua s literárním polem,⁴¹ které má svá herní pravidla a hráče s tím rozdílem, že metoda ANT do procesu zahrnuje všechny byť sebemenší neživé aktéry.

³⁸ LATOUR, Bruno. *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'antropologie symétrique*. Paris: Editions La Découvert poche. 1997, s. 120–121.

³⁹ SERRES, Michel. *Vyjasňování: pět rozhovorů s Brunem Latourem*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2024, s. 110–111.

⁴⁰ LAW, John a HASSARD, John (ed.). *Actor Network Theory and After*. The Sociological review monographs. Oxford: Blackwell/Sociological Review, 1999, s. 3.

⁴¹ BOURDIEU, Pierre. *Pravidla umění: geneze a struktura literárního pole*. Teoretická knihovna. Brno: Host, 2010, s. 58.

Případová studie: Čtení *Příliš hlučné samoty* prizmatem ANT

Kontext vzniku tohoto Hrabalova díla je obzvláště příznačný, jelikož v tomto období bylo Hrabalovi i mnoha dalším autorům znemožněno oficiálně publikovat. Kvůli cenzurním zásahům bylo běžné romány i na několikrát přepracovávat do podoby vyhovující dobovým poměrům a požadavkům. Navzdory tomu se literární historik Jakub Češka domnívá, že tento prozaický text nabízí komplexní autorské gesto právě kvůli autorově zamýšlené variantnosti, která polemicky odkazuje k postavení spisovatele v době již nastoupivší normalizace.⁴² Hrabal tuto ambivalentní pozici proskribovaného spisovatele dále do detailu reflektuje napříč celým dílem. Porozumět této Hrabalově meditativní próze můžeme dle Češky hned v několika kontextech. Jednak ji můžeme chápat jako autorovu specifickou odpověď na pálení jeho knih na Kampě v roce 1975 a jednak ji můžeme interpretovat jako autorskou hru s variantami, která nás přivádí od vnuceného politického kontextu zpátky k textu a k literatuře.⁴³ Podobně jako Češka i my při našem čtení zůstaneme u samotného textu.

Novelu⁴⁴ *Příliš hlučná samota* (vycházíme z edice z roku 2022) Bohumila Hrabala přečteme a interpretujeme z pozic tezí ANT. Při analýze se také budeme opírat o metodologické koncepty vypracované nejen Brunem Latourem, ale i literární teoretičkou Ritou Felski a sociologem Antoinem Hennionem. Platí, že ANT nevyužíváme jako *framework* ale jako optiku nebo lépe prizma, kterým se na specifický svět tohoto Hrabalova díla díváme. Budeme se řídit Latourovou radou, kterou dává svému doktorandovi: „*Text je funkčním ekvivalentem laboratoře. Je to místo pro pokusy, experimenty, simulace. [...] Neustále opakuji stejnou mantru: ‚Popisuj, piš, popisuj, piš.‘*“⁴⁵ Podobně jako Felski své interpretační strategie nepovažuje za doslovnou aplikaci metody ANT na literaturu, ale za způsob, jak přemýšlet o věcech (své pojetí dokonce nazývá „ANT-ish“), tak i my budeme krok za krokem stopovat a skládat svět⁴⁶ *Příliš hlučné samoty* z hlediska neživých objektů.

Analýzu díla si rozdělíme do tří okruhů. V prvním se zaměříme na subjekt a jeho vztah ke světu – na hlavní postavu Haňtu a na problematiku identifikace z pohledu *theory of*

⁴² ČEŠKA, Jakub. *K Variantnosti 'Hlučné Samoty'*. [online] Česká Literatura, roč. 64, č. 5, 2016, s. s. 697. [cit. 22. 2. 2025] Dostupné z: JSTOR <http://www.jstor.org/stable/24916493>

⁴³ Tamtéž, s. 670.

⁴⁴ Vědomi si variantnosti Hrabalova textu, při naší analýze vyjdeme z poslední (třetí) varianty knihy, ve které je radikální verze Haňtovy smrti slisováním ve stroji nahrazena jemnější verzí, která tuto brutální smrt odhaluje jako opilecký sen.

⁴⁵ LATOUR, Bruno. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-network theory*. Clarendon lectures in management studies. Oxford: Oxford University Press, 2005, s. 149.

⁴⁶ Tímto odkazujeme na název knižního výběru klíčových Latourových textů – *Stopovat a skládat světy s Brunem Latourem, výběr z textů 1998-2013*. Praha: Tranzit, 2016.

attachment, tak jak ji pojímá Rita Felski. Zároveň provedeme analýzu literární postavy jako textové osoby (*being of fiction*). V druhém z okruhů se budeme soustředit na objekt – knihu, představíme si ji jako kvazi-objekt a pomocí tezí sociologie mediace popíšeme mechanismus jejího oběhu ve společenském prostoru. Ve třetím z okruhů si ukážeme, jak Hrabal směřuje k syntetizujícímu závěru a jak jej můžeme číst z pohledu objektů v souladu s principem „ploché ontologie“.

„Theory of attachment“ a „beings of fiction“

V Hrabalově *Příliš hlučné samoty* jsme doslova pohrouženi do světa objektů – knih, uměleckých předmětů a různého harampádí, které je odsouzeno být slisováno, zničeno a zapomenuto kdesi ve sklepeních pod Prahou. Hlavní postavou je Haňťa, pracovník ve sběrně na papír, ve které přichází do kontaktu se vzácnými knihami. Haňťovou pracovní náplní je lisovat knihy hydraulickým lisem do balíků. Své milované knihy a další objekty, se kterými se setkává v práci, však zachraňuje a odnáší si je domů. Haňťa se tak stává autodidaktem, pomalu renesančním člověkem a jak sám říká – vzdělán proti své vůli – je pohlcen knihami natolik, že přestává vnímat rozdíl mezi sebou a okolním světem. Dichotomie subjektu a objektu se rozpadá, jeho vidění světa je syntetické a harmonické.

...jsem proti své vůli vzdělán, a tak vlastně ani nevím, které myšlenky jsou moje a ze mne a které jsem vyčetl, a tak za těch třicet pět let jsem propojil se sám se sebou a světem okolo mne, protože já když čtu, tak vlastně nečtu, já si naberu do zobáčku krásnou větu a cucám ji jako bonbon, jako bych popíjel skleničku likéru tak dlouho, až ta myšlenka se ve mně rozplývá tak jako alkohol, tak dlouho se do mne vstřebává, až je nejen v mém mozku a srdci, ale hrká mými žilami až do kořínků cév.⁴⁷

Na tuto úvodní pasáž knihy se můžeme podívat z hlediska *theory of attachment*, kdy dle Felski rozpoznáváme tři typy zapojení do díla (tzv. „*attachment devices*“), *attunement* – naladění a afinita, *identification* – ztotožnění (např. s postavou, autorem, stylem) a *interpretation* – interpretace jako způsob vztahování se k textu.⁴⁸ Haňťův vztah s knihami je velice osobní. Způsob, jakým se ke knihám vztahuje je hluboce afektivní, pocíťovaný až na tělesné úrovni. Dle Felski se čtenáři k fikci připoutávají nepřeborným množstvím způsobů a „*tato pouta mohou být ironická stejně jako sentimentální, etická stejně jako emocionální. Identifikace zahrnuje ideje a hodnoty stejně jako osoby; může spoluvytvářet nebo přetvářet*

⁴⁷ HRABAL, Bohumil. *Příliš hlučná samota*. Praha: Mladá fronta, 2022, s. 9.

⁴⁸ FELSKI, Rita. *Hooked: Art and Attachment*. Chicago: University of Chicago Press, 2020, s. xii–xiii.

pocit sebe sama stejně jako jej potvrzovat; a praktikují ji skeptičtí vědci stejně jako nadšenci s široce otevřenýma očima.“⁴⁹

Napříč románem pozorujeme básnické motivy synestezie – prolínání smyslů – kniha, věta, myšlenka jsou charakterizovány jako potrava. Knihy jsou zde vnímány nejen jako oblíbené předměty, ale rovnou jako světy, jako brány do změněného stavu vědomí, nadané zvláštní mocí poutat k sobě čtenáře a přetvářet jeho vnímání. Zcizují nás od reálného žitého světa a otevírají nás hlubokým prožitkům, obohacují nás novými perspektivami, často za cenu ztráty propojení s realitou. Fungování těchto mechanismů nám může poodhalit právě *theory of attachment*. Hned po prvních stranách se téměř automaticky ztotožňujeme s vypravěčem, jelikož s ním sdílíme podobné zážitky z vlastní četby. Můžeme se ptát: Kdo jedná v momentě silného estetického prožitku? Antoine Hennion při studiu zvyků hudebních amatérů a jejich vztahování se k hudbě poukazuje na prostupnost hranic mezi subjektem a uměleckým předmětem, v momentě setkání se s ním: „*Vášeň, dojetí, oslnění, vytržení, posedlost, trans, to všechno jsou případy událostí, v nichž není žádná akce. ... Popisují pohyb, v němž je ztráta kontroly akceptována a subjekt je na ni připraven.*“⁵⁰ Když Haňťa popisuje své prožitky s knihami, všímá si proměny vnímání sebe sama ale i světa kolem něj, plně se odevzdává objektům okolo něj a nechává je na sebe působit. Jinými slovy Haňťa jako subjekt nemá úplně pod kontrolou, co se s ním při četbě děje. Hennion dále rozvíjí svůj argument a říká, že: „*uživatel (čtenář pozn. autorky) přechází mezi aktivním a pasivním. Tedy mezi ‚jsem manipulován‘ (protože s tím souhlasím) a ‚manipuluji‘ (objekt, který je silnější než já sám).*“⁵¹ Toto svévolné přecházení z pasivního módu do aktivního vidíme v tomto úryvku: „*Každý den desetkrát žasnu, jak jsem se sám sobě tak mohl vzdálit. Tak odcizený a zcizený se navracím i z práce, ... , ale usmívám se, protože v aktovce si nesu knížky, od kterých večer očekávám, že se z nich něco sám o sobě dovím, co ještě nevím.*“⁵²

V této pasáži nás zaujme zejména poslední věta, která poukazuje na „*recognition*“ – znovunalezení sama sebe, znovupřijetí nové perspektivy a její usouvztažnění s naší bytostí, jak jej chápe Rita Felski. Dle Felski: „*Když něco rozpoznáváme, doslova to ‚znovu poznáváme‘; dáváme smysl tomu, co je nám neznámé, tím, že to zařadíme do existujícího schématu a spojíme s tím, co už známe. (...) Poznání není opakování; neoznačuje pouze to, co bylo dříve známo,*

⁴⁹ Tamtéž, s. 80.

⁵⁰ GOMART, Emilie a HENNION, Antoine in LAW, John a HASSARD, John (ed.). *Actor Network Theory and After*. The Sociological review monographs. Oxford: Blackwell/Sociological Review, 1999, s. 226–227.

⁵¹ Tamtéž, s. 243.

⁵² HRABAL, Bohumil. *Příliš hlučná samota*. Praha: Mladá fronta, 2022, s. 14–15.

ale to, co se stává známým. (...) V pohyblivé souhře exteriority a interiority něco, co existuje mimo mě, inspiruje revidovaný nebo změněný pocit toho, kdo jsem.“⁵³ Tato souhra vnitřního a vnějšího se promítá nejen do vztahu Haňti k sobě samému, ale odrazuje se i v jeho vztahu k předmětům okolního světa, k milovaným lidem a stejně tak i věcem.

Věci, objekty či kvazi-objekty v díle zaujímají centrální postavení. Haňťův vztah k neživým věcem je stejně intimní a bezelstný jako jeho vztahy k lidem. Lidé k němu promlouvají skrze objekty (např. červená a zelená sukně cikánek, nebo brýle velké jako popelníky profesora filozofie). Značný prostor je v *Příliš hlučné samotě* věnován světovým filozofům a myslitelům, se kterými Haňťa rozmlouvá jako s přáteli. „...*Ježíš s Lao-c’em stáli u koryta mého hydraulického lisu, ... , Ježíš jako progressus ad futurum, Lao-c’ jako regressus ad originem*...“⁵⁴ Dle Felski jsou postavy pohyblivé, schopny se teleportovat do nových médií a prostředí, časů a míst.⁵⁵ Tyto myslitele můžeme chápat jako jakési textové osoby nebo osoby-pojmy, nemusíme je vnímat jen jako fikční designáty, ale jako autentické živoucí bytosti, které se znovu navracejí z vnějšího světa do literárního díla, aby ponoukaly vypravěče k dalšímu jednání. „*Tyto postavy nejsou jen svazky významů, jsou to pozemští aktéři, kteří mají aureolu afektivní a existenciální síly.*“⁵⁶ Knihy a textové osoby – materiální a myšlenkový svět se neustále protínají až není možné rozlišit jejich hranice. Ježíš nebo Lao-c’, němečtí filozofové Hegel s Herderem a Nietzsche se Schopenhauerem, Platon s Aristotelem, existencialisté Camus se Sartrem, s těmi všemi Haňťa vede intimní rozhovory, jako by to byly živé a jednající bytosti. Když čteme *Příliš hlučnou samotu*, je to jako bychom spolu s Haňťou byli rozhovorům přítomni. Dle Felski a jejího ANT-ish přístupu se napojujeme a identifikujeme s různými elementy díla: „...*Autor, postavy a slova se prolínají a vytvářejí složené dějiště vazeb. (...) Identifikace zahrnuje nejen reakci na fiktivní postavy, ale také na celkovou atmosféru textu, jak ji vytváří jeho styl.*“⁵⁷

Haňťova rozmluva avizovaná předchozím úryvkem končí úvahou nad smyslem jeho práce v lisovně, která se ho bytostně dotýká nejen v rovině mentální ale i tělesné: „*Tak spirála a kruh si v mém zaměstnání odpovídají a progressus ad futurum splývá s regressem ad originem*

⁵³ FELSKI, Rita. *Uses of Literature*. Hoboken: Blackwell Publishing, 2008. s. 25.

⁵⁴ HRABAL, Bohumil. *Příliš hlučná samota*. Praha: Mladá fronta, 2022, s. 47–48.

⁵⁵ FELSKI, Rita. *Hooked: Art and Attachment*. Chicago: University of Chicago Press, 2020, s. 88.

⁵⁶ Tamtéž, s. 91.

⁵⁷ Tamtéž, s. 104–105.

*a já to všechno navíc hmatově prožívám, a jsa proti své vůli vzdělán, jsem nešťastně šťasten a začal jsem teď snít o tom, že progressus ad originem si odpovídá s regressem ad futurum.*⁵⁸

V tomto momentě se nám evokuje Latourovo tvrzení o protichůdné „*Ústavě moderních lidí*“ z jeho eseje o symetrické antropologii, ve kterém argumentuje, že „*jsme nikdy nebyli moderní*“,“⁵⁹ jelikož technologický progres je neustále vykupován duchovním regresem lidí a společnosti. Tato dialektika je prostoupena celým tímto Hrabalovým dílem. Haňťa svůj život a vše, co se děje kolem něj sleduje prizmatem své práce, své tvůrčí činnosti, která se točí okolo knih – dějišť onoho proudění světa. Samotná kniha je také aktérem, zařazená do mnohem komplexnějších společenských vztahů a struktur. Tím, že naplní Haňťova povolání je nakonec úplná likvidace knih (na popud politických a ideologických lídrů totalitní společnosti) – knih jako kvazi-objektů a dějišť sítí a vztahů, sám Haňťa onu destrukci afektivně prožívá ve svém vědomí i těle. Vědomě situuje sám sebe do sítě, která ho přesahuje a která na něj neodbytně působí.

Kniha jako kvazi-objekt

ANT nám říká, že aktérství se rodí z propojení.⁶⁰ Mechanismus destrukce knihy a myšlenek je dále akcentován v popisu cesty knihy jako kvazi-objektu společenským prostorem. Kniha musí projít sítí mnoha prostředníků, aby nakonec spatřila světlo světa a znovu se v něm rozplynula a zanikla. Skoro by se dalo říci, (i když jsme si vědomi neopatrného anachronismu), že tato pasáž připomíná „proto-latouriánský account“, kdy sledujeme dráhu aktérů zanechávajících za sebou stopy po jednání, jež v jemných spojnicích mění kurz jednání dalších aktérů v síti. Kniha už není jen singulárním neživým objektem, ale kvazi-objektem – aktérem-sítí, který chápeme jako seskupení mnoha aktérů a činností. Hennion z pozic sociologie mediace chápe umělecké dílo jako zprostředkování. To znamená „*zkoumat dílo ve všech detailech gest, těl, zvyků, materiálů, prostorů, jazyků a institucí, které obývá. Styly, gramatika, systémy vkusu, programy, koncertní sály, školy, podnikatelé atd.: bez všech těchto nahromaděných zprostředkování se neobjeví žádné krásné umělecké dílo.*“⁶¹ Přesně této

⁵⁸ HRABAL, Bohumil. *Příliš hlučná samota*. Praha: Mladá fronta, 2022, s. 55.

⁵⁹ LATOUR, Bruno. *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'antropologie symétrique*. Paris: Editions La Découvert poche. 1997, s. 20.

⁶⁰ STÖCKOVÁ, Tereza in LATOUR, Bruno. *Stopovat a skládat světy s Brunem Latourem: výběr z textů 1998-2013*. Přeložil Čestmír PELIKÁN. Navigace. Praha: Tranzit.cz, 2016, s. 8.

⁶¹ HENNION, Antoine. “Music and Mediation: Towards a new Sociology of Music.” [online] London: CLAYTON M., HERBERT T., MIDDLETON R. *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*, 2003, s. 81. [cit. 22. 2. 2025] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/32230958_Music_and_Mediation_Toward_a_New_Sociology_of_Music

kolektivnosti si je vědom i Haňťa v momentě popisu situace, kdy si studenti socialistické brigády vypráví o dovolené v Řecku zatímco bezmyšlenkovitě destruuji zakázané knihy u gigantického lisu, který zosobňuje dovršení odcizení lidské a tvořivé práce (personifikované v Haňťovi a jeho uměleckých balících) a nahrazuje ho mechanickou automatizací. Řetězec zprostředkování, který je reflektován v nadcházejícím úryvku nám připomíná, že *„tvoření je daleko více distribuováno, že se odehrává ve všech mezerách mezi těmito po sobě jdoucími zprostředkováními. Ne přesto, že existuje tvůrce, ale proto, aby mohl existovat tvůrce, je zapotřebí veškerá naše kolektivní tvůrčí práce.“*⁶²

...klidně pracují a dál vyškubávají jádra knih z desek a házejí zděšené a hrůzou naježené stránky na běžící pás, tak lhostejně a klidně, aniž by prožívali všechno to, co taková kniha znamená, přece někdo musel tu knížku napsat, někdo ji musel opravovat, někdo ji musel přečíst, někdo ji musel ilustrovat, někdo že ji musel vysázet, někdo ji musel korigovat, (...) a někdo musel o knize rozhodnout, že není ke čtení, a někdo musel knihu zatratit a dát příkaz, aby šla do stoupy, a někdo musel knihy uložit do skladu a někdo musel knihy naložit znovu na nákladák a někdo musel přivést balíky až sem, kde dělníci a dělnice v červených a modrých a žlutých a oranžových rukavicích vytrhávali vnitřnosti knih a házejí je na běžící pás, který hluše, ale přesně trhavými pohyby odnáší zježené stránky pod gigantický lis, který je presuje do balíků, a balíky jdou do papíren, kde z knih se udělá nevinný bílý, literami neposkvřený papír, aby na něj byly natištěny další a nové knihy...⁶³

Sít – „flat ontology“ principle

Haňťa z knih a dalších opomíjených a odvržených objektů světa vytváří umělecká díla – například balík slisovaných předmětů (a někdy i myši) obalený reprodukcemi slavných moderních malířů. V těchto balících jsou de facto zpresované myšlenky. Hrabal v *Příliš hlučné samotě* uvažuje právě toto zhmotnění myšlenek ve formě knih. Tyto myšlenky jsou vlastně také chápány jako materie, nejedná se ale o věci, které by byly v naší moci, naopak žijí samy svým vlastním životem, jsou svébytné a nezávislé, stávají se našimi partnery. Tento stav věcí odpovídá perspektivě „ploché ontologie“, která tvrdí, *„že všechny entity jsou na stejné ontologické úrovni a že žádná entita, ať už umělá nebo přirozená, symbolická nebo fyzická, nemá větší ontologickou důstojnost než jiné objekty. I když některé objekty mohou skutečně*

⁶² Tamtéž, s. 87.

⁶³ HRABAL, Bohumil. *Příliš hlučná samota*. Praha: Mladá fronta, 2022, s. 75–77.

ovlivňovat kolektivy, k nimž patří, ve větší míře než jiné, nevyplývá z toho, že tyto objekty jsou skutečnější než jiné.⁶⁴ Takto zploštlá sociální realita nám umožňuje vidět vzájemné napojení jednotlivých entit na sebe navzájem, nehledě na jejich hierarchii, a sledovat tak knihu jako aktéra-sít'. V literárním komunikačním procesu považujeme za prominentní aktéry či aktanty autora, dílo a čtenáře, ale v realitě je do procesu fungování geneze, cirkulace a recepce díla zahrnuto mnohem více jindy často přehlížených aktérů.

Pokud nebudeme objekty brát jako nám podřadné a přijmeme Haňťův pohled, který si objektů světa váží pomalu více než sebe samotného (důkazem nám může být neustálá Haňťova tendence se umenšovat a obviňovat), porozumíme Haňťově perspektivě a prožitku mnohem lépe. V souladu s tezemi teorie aktérů-sítí se nám objekty stanou spojenci a my pochopíme, proč je má Haňť tak rád – neuvažuje o nich jako o druhořadých věcech, ale jako o rovnocenných partnerech, dokonce si chce svůj lis vzít do důchodu. Je si vědom lidskosti ve smyslu agentnosti objektů, jež ho obklopují i jejich jedinečnosti. Jeho hydraulický lis tvoří polovinu jeho života, je mu přítelem a nakonec i katem. Oba jsou si spřízněni bez rozdílu a svrchovanosti, Haňť sice lis ovládá, ale neuwenšuje tím jeho svébytné aktérství, červené a zelené tlačítko pak dokonává své. Sám lis nakonec produkuje umění, a tyto balíky jako umělecké objekty jsou pro Haňťu vším – těší se z nich a nechce se jich vzdát až nakonec přijme svůj „pád“ a rozhodne se spáchat sebevraždu. Haňť si na úplný závěr příběhu bere pár oblíbených předmětů s sebou do útrob hydraulické mašiny, aby se s nimi nechal slisovat do balíku. Tyto předměty nejsou obyčejné fetiše, ale „Ráje“ – světy/sítě, do kterých se Haňť chce pohroužit, spojit se s nimi a rozplynout se v nich a tím uniknout indiferentnímu *statu quo* světa, který ho jako člověka odvrhl. Epizoda s šéfem, který ho vyhodil z práce a vynadal mu, že je „lemp“, funguje jako spouštěcí mechanismus, který v Haňťovi odstartuje onu touhu po mučednickém splnutí s milovanými předměty.

...v prstech jsem držel pevně svého Novalise a prst jsem měl vložený na jeho větu, která mne vždycky naplňovala nadšením, sladce jsem se usmíval, protože jsem se začal podobat Mančince a jejímu andělu, a začal jsem vstupovat do světa, ve kterém jsem ještě nikdy nebyl, držel jsem se knihy, na její stránce bylo napsáno... Každý milovaný předmět je středem Rajské zahrady, a já, než bych balil čistý papír pod Melantrichem, tak já jako Seneca, tak jako Sokrates, já volím ve svém lisu, ve svém

⁶⁴ BRYANT, Levi R. *The Democracy of Objects. New Metaphysics*. [online] University of Michigan Library, Ann Arbor: Open humanities press, 2011, s. 245-246. [cit. 22. 2. 2025] Dostupné z: <http://www.openhumanitiespress.org/books/titles/the-democracy-of-objects/>

sklepe svůj pád, který je vzestupem, i když stěna lisu už mi tlačí nohy pod bradu a ještě víc, ale já se nenechám vyhnat z mého Ráje, ze kterého mne už nikdo nemůže vyhnat, nikdo mne nemůže přeradit,...⁶⁵

Jak jsme již nastínili, tato surreální smrt se v různých variantách Hrabalovy novely odehraje jinak. V předkládaném vydání se sebevražda nakonec ukáže jako opilecký sen. Haňťa sedí na lavičce v parku a pozoruje cikánky – červenou a tyrkysovou sukni jak mizí kdesi v nedohlednu. Vzpomíná na svou minulost a na svou osudovou lásku Ilonku, opět prostřednictvím evokací různých předmětů – psaníčko, létající drak, klubko rezných nití... Napříč tímto Hrabalovým dílem se prostupuje a promíchává mnoho dalších objektů-aktérů, jejichž náhlé vynoření nakonec rozpohybuje děj a obohací síť o další vztahy, jako jsou Mančinciny fáborky, létající drak, barevné sukně, profesorova desetikoruna, lis, fialová ponožka, také ale živočišnější matérie spjaté s tělesností – fekálie, krev, pot, nebo zvířata – mrtvé myši, hmyz, mouchy a mnoho dalšího. Vše se mísí ve fluxu, v omamném popisu zřetězených vět zdánlivě bez konce, v Hrabalově sugestivním a meditativním stylu psaní někde mezi bděním a sněním, kde se stírají hranice kategorií subjektu a objektu, prostoru a času, Já a neJá a vše se pohrouží do bytostně přítomného tělesně i afektivně zakoušeného světa životem překypujících věcí. V tomto Hrabalově díle, podobně jako navrhuje Latour, „*vše plyne, vše se plíží ve stejném smyslu, stejným směrem: svět i slova.*“⁶⁶

Závěr

Naše analýza si vzala za své po vzoru rad Bruna Latoura stopovat aktéry, ať už lidské či nelidské a vytvořit tak „ANT account“ – popis aktérů-sítí přítomných ve světě Hrabalova vyprávění o Haňťově životě v příliš hlučné samotě. S odvoláním se na A. J. Greimase sám Latour deklaruje, že „*romány, divadelní hry a filmy od klasické tragédie po komiksy poskytují obrovské hřiště pro nácvik popisů toho, co nás nutí jednat.*“⁶⁷ Tímto jsme poukázali na nevšední míru aktérství objektů, která je v tomto díle obvyčejným věcem propůjčena.

Naše analýza nesměruje k přehodnocení dosavadních interpretací *Příliš hlučné samoty*, ale nahlíží dílo znovu z pozice, která zrovnoprávňuje objekty a demokraticky jim přisuzuje schopnost jednat. Na tomto pozoruhodném díle jsme se pokusili ukázat, že když přeorientujeme

⁶⁵ HRABAL, Bohumil. *Příliš hlučná samota*. Praha: Mladá fronta, 2022, s. 105.

⁶⁶ LATOUR, Bruno. *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2013, s. 257.

⁶⁷ LATOUR, Bruno. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-network-theory*. Clarendon lectures in management studies. Oxford: Oxford University Press, 2005, s. 54–55.

naši perspektivu na objekty a necháme je mluvit za sebe, můžeme obohatit naši interpretaci o další souvislosti, vztahy a skryté nuance. Ztotožňujeme se se slovy Rity Felski, která říká, že „čtení se stává záležitostí skládání a spoluvytváření, vytváření vazeb mezi věcmi, které dříve nebyly propojeny.“⁶⁸ Naše vlastní četba *Příliš hlučné samoty* prizmatem ANT se pokusila o právě takovéto tvůrčí čtení.

⁶⁸ FELSKI, Rita. *Latour and Literary Studies*. [online] New York: PMLA/Publications of the Modern Language Association of America, 2015, č. 130, s. 742. [cit 22. 2. 2025] Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/pmla/article/latour-and-literary-studies/BAC21665CD73BE839BE176EA799B74DC>
<https://www.cambridge.org/core/journals/pmla/article/latour-and-literary-studies/BAC21665CD73BE839BE176EA799B74DC>

Použité zdroje:

Primární

HRABAL, Bohumil. *Příliš hlučná samota*. Praha: Mladá fronta, 2022.

Sekundární

BOURDIEU, Pierre. *Pravidla umění: geneze a struktura literárního pole*. Teoretická knihovna. Brno: Host, 2010.

BRYANT, Levi R. *The democracy of objects. New Metaphysics*. Ann Arbor: Open humanities press, 2011. [cit. 22. 2. 2025] Dostupné z: <http://www.openhumanitiespress.org/books/titles/the-democracy-of-objects/>

ČEŠKA, Jakub. *K Variantnosti 'Hlučné Samoty'*. [online] Česká Literatura, roč. 64, č. 5, 2016, s. s. 697. [cit. 22. 2. 2025] Dostupné z: JSTOR <http://www.jstor.org/stable/24916493>

FELSKI, Rita. *Hooked: Art and Attachment*. Chicago: University of Chicago Press, 2020.

FELSKI, Rita. *Latour and Literary Studies*. [online] New York: PMLA/Publications of the Modern Language Association of America, 2015, roč. 130, č. 3, s. 737–742. [cit. 22. 2. 2025]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/pmla/article/latour-and-literary-studies/BAC21665CD73BE839BE176EA799B74DC>

FELSKI, Rita. *Uses of Literature*. Hoboken: Blackwell Publishing, 2008.

HENNION, Antoine. *Music and Mediation: Towards a New Sociology of Music*. [online] London: CLAYTON M., HERBERT T., MIDDLETON R. The Cultural Study of Music: A Critical Introduction, Routledge, 2003, s. 80–91. [cit. 22. 2. 2025] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/32230958_Music_and_Mediation_Toward_a_New_Sociology_of_Music

LATOUR, Bruno. *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2013.

LATOUR, Bruno. *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris: Editions La Découverte poche, 1997.

LATOUR, Bruno. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-network-theory*. Clarendon lectures in management studies. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LATOUR, Bruno. *Stopovat a skládat světy s Brunem Latourem: výběr z textů 1998-2013*. Přeložil Čestmír PELIKÁN. Praha: Tranzit.cz, 2016.

LAW, John a HASSARD, John (ed.). *Actor Network Theory and After*. The Sociological review monographs. Oxford: Blackwell/Sociological Review, 1999.

SERRES, Michel a Bruno LATOUR. *Vyjasňování: pět rozhovorů s Brunem Latourem*. Přeložil Josef HRDLIČKA. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2024.

Literární výchova v hospitalizačním prostředí

Mgr. Magdaléna Týlová

magdahavlinova@seznam.cz

Anotace

V této studii se čtenář seznámí nejen s možnostmi literární výchovy v hospitalizačním prostředí, ale i se samotným procesem nemocničního vzdělávání a na konkrétním příkladu nemocniční školy blíže pozná chod a principy hospitalizační edukace v praxi. Téma literární výchovy v nemocničním prostředí doposud nebylo zpravováno v odborných publikacích, proto sem empirické poznatky bezpochyby patří a studie je proto doplněna také o rozhovory s odborníky, jejichž obory z různých směrů souvisí s hospitalizačním vzděláváním, a s pacienty a jejich rodiči, kteří byli v době své hospitalizace zařazeni do procesu literární výchovy. Vedle edukační funkce literární výchovy je zde vyzdvihována katarzní dimenze práce s literárním textem. Pro dosažení co možná nejsilnějších účinků katarze jsou zde popsány psychoterapeutické metody, které lze v rámci literární výuky využít – biblioterapie, poetoterapie, teatroterapie, dramaterapie.

Klíčová slova

Hospitalizace, literatura, literární výchova, nemocnice, výuka, nemocniční škola

Annotation

In this study, the reader will become familiar not only with the possibilities of literary education in a hospital, but also with the process of hospital education itself and using the specific example of a hospital school, will learn more about the course and principles of hospital education in practice. The topic of literary education in a hospital has not been reported in professional publications so far, so empirical findings undoubtedly belong here and the study is therefore also supplemented with interviews with experts whose fields of study are related to hospital education in various directions, and with patients and their parents who were included in the process of literary education during their hospitalization. In addition to the educational function of literary education, the cathartic dimension of working with literary texts is emphasized here. In order to achieve the strongest possible effects of catharsis, psychotherapeutic methods that can be used within literary education are described here - bibliotherapy, poetry therapy, theater therapy, drama therapy.

Key words

Hospitalization, literature, literary education, hospital, teaching, hospital school

Úvod

Tato studie poskytne nástin možností literární výchovy v hospitalizačním prostředí, její principy a pokusí se vysvětlit její neopominutelnou psychoterapeutickou dimenzi. Vysvětlíme si zde zásadní roli hry v hospitalizačním edukačním procesu a popíšeme si také psychologické a speciálně-pedagogické metody, které mohou být v tomto typu literární výchovy využity.

Nemocniční školy

Nemocniční školy jsou školským zákonem definovány jako školy při zdravotnickém zařízení. Do této kategorie spadají také školy při lázeňských zařízeních, při sanatoriích, při ozdravovnách. V studii se však budeme zabývat výhradně školou při nemocnici – konkrétněji poté *ZŠ a MŠ při FN Motol*.

Nemocniční školy nejsou příliš známým fenoménem. Většina hospitalizovaných dětských pacientů i jejich zákonných zástupců je příchodem pedagoga na dané oddělení zpravidla velmi překvapena. Důvodem by mohl být i fakt, že o existenci školy při nemocnici se „uživatel“ dozvídá až ve chvíli, kdy ji skutečně potřebuje – nemocniční školy obvykle neinvestují zdroje do propagace, jak tomu často bývá u škol kmenových. Nemají pro to důvod – nemohou získat žáka či studenta jiným způsobem, než je jeho hospitalizace. Tyto školy však mají téměř stoletou tradici. Zřizování těchto škol bylo uzákoněno již roku 1948 základním školským zákonem č. 95/ 1948, ustanovující, že každé dítě má právo na vzdělání, i to, které se kvůli nemoci či postižení nemůže účastnit výuky ve škole pro zdravé děti.

Stěžejní je pro školu pochopitelně funkce vzdělávací – ani dlouhodobě hospitalizovaní pacienti nemusejí přerušovat školní docházku a dostává se jim kvalifikované a adekvátní výuky, díky níž mohou po zdárném vyléčení pokračovat ve vzdělávání se svou třídou.

Neměli bychom ale opomíjet i další funkce tohoto typu edukace a výhody, které s sebou výuka ve škole při nemocnici přináší. Je tím hlavně socializační funkce. Žák, často upoután k lůžku, zcela neztrácí kontakt s okolním světem. Docházejí za ním učitelé jednotlivých předmětů, má motivaci elektronicky komunikovat se svými vrstevníky kvůli kontrole učiva a setrvávají pro něj povinnosti spjaté se školou. To by se nemuselo jevit jako příznivé, nicméně právě pocit normality, stereotyp a dodržování disciplíny je velice často tím, co žákovi (v tomto kontextu spíše pacientovu) psychiku udržují v lepší formě a motivují jej k „vyhlížení“ do budoucna.

Zejména u žáků, spadajících do kategorie mateřské školy a prvního stupně základní školy, bychom neměli zapomenout ani na osamělost, kterou často hospitalizace provází, pokud s nimi nejsou hospitalizováni jejich rodiče. V takovém případě pedagog často slouží jako společník – zajišťuje nejen výuku, ale také jeho zábavu a snaží se zmírnit jeho osamělost a obavy z léčby, operace, či samotné hospitalizace, dovoluje-li to denní rozvrh daného pedagoga.

V České republice je zřízeno mnoho škol při nemocnici, to zejména při velkých fakultních nemocnicích – *ZŠ a MŠ při Thomayerově nemocnici, ZŠ a MŠ při FN Hradec Králové, ZŠ při FN Plzeň* atd. Jejich počet však klesá, protože je současným politickým trendem jejich rušení. Jejich zřizovatelem bylo dříve *MŠMT*, nyní přešly pod působnost krajských úřadů, které rozhodují o jejich existenci. V některých krajích byly také podány návrhy na reformu těchto škol – jedním z nich byl návrh na sloučení pedagogů mateřské školy při nemocnici a družiny při nemocnici se zdravotnickým personálem. Stali by se tak zaměstnanci nemocnice. Dalším návrhem bylo nahrazení nemocničních pedagogů herními terapeuti. Tyto návrhy ovšem byly zavrhnuty, protože by byla zcela vyloučena edukativní činnost.

V roce 1990/ 1991 síť těchto škol čítala 274 zařízení, v roce už jen 2014 už bylo funkčních jen 80 škol při nemocnicích a 10 škol při léčebnách, sanatoriích a lázních.

Postavení školy při nemocnici není příliš pevné. Jistě je to způsobeno i specifíčností tohoto zařízení – ze zákona se jedná o školu speciální, výuka by však svou úrovní a požadovanými výkony měla odpovídat škole kmenové.

Častým problémem je i fakt, že setkáme-li se s vyhláškou určenou pro speciální školy v tradičním pojetí, velmi často není možné aplikovat tyto požadavky ve škole při nemocnici. Prvotním zájmem je v každém případě dodržovat pravidla dané nemocnice, která mohou být s vyhláškou neslučitelná. Nemocniční školy se tak dostávají do ošemetné situace – stojí na pomezí speciálních a kmenových škol, současně musejí svůj provoz neomluvitelně podřizovat nemocnici, pod kterou spadají (jejím hygienickým požadavkům, organizaci časového harmonogramu – např. podřizovat čas výuky lékařským vizitám, operacím, vyšetřením pacientů, a především respektovat specifické zájmy žáků/ pacientů a jejich zákonných zástupců).

Klesají také počty edukovaných pacientů, tedy zapsaných žáků nemocničních škol, čímž je mylně poukazováno na zbytečnost existence škol při nemocnicích. Mohli bychom se ovšem

domnívat, že na vině není neefektivita výuky, nýbrž složitější podmínky pro zařazení do vzdělávacího systému školy při nemoci. Délka hospitalizace se totiž výrazně zkracuje. Dříve byli dětské pacienti i s banálními chirurgickými zákroky, běžnými operacemi na oddělení ORL apod. hospitalizováni přibližně týden, nyní je však situace odlišná. Často se tak stane, že je pacient hospitalizovaný v ranních hodinách, téhož dne operován a druhý den po proběhnutí kontrolní lékařské vizity propuštěn domů. Web *prolekare.cz* uvádí, že jejich výzkumná sonda v Národním registru hospitalizovaných zjistila, že průměrná ošetrovací doba u hospitalizovaných dětí a dospívajících ve věku 5–14 let v r. 2014 činila jen 3,5 dne. Tento údaj je ovšem výrazně ovlivněn jednodenními a 2–7denními hospitalizacemi. Úředníci-laici však z něho vyvozují, že pro tak krátké období není třeba provozovat školu při nemoci. Analýza ukázala, že v posledních letech průměrně 6700 dětí a dospívajících je hospitalizováno 15 a více dní, často i opakovaně pro nemoci dýchací soustavy, poruchy duševní a poruchy chování, nemoci nervové soustavy, poranění a otravy.

Učitel je také povinen získat před zahájením výuky *Souhlas zákonného zástupce žáka s výukou*, *Souhlas ošetrujícího lékaře žáka* s razítkem dané kliniky, kterým lékař potvrzuje způsobilost pacienta pro výuku a současně nejprve vyplnit *Pobytový list žáka* s informacemi o jeho kmenové škole, dosažené úrovni ve stěžejních vyučovacích předmětech a osobních údajích, zapsat žáka do *Centrálního systému* nemocniční školy a poté do *Seznamu žactva* daného nemocničního oddělení (simulujícího třídu), za které učitel zodpovídá. Tento proces je poněkud dalekosáhlý a než je učitel schopen jej řádně provést, může se stát, že už daný pacient/žák odchází z nemocnice do domácího ošetřování. Není totiž pravidlem, že by byl každý dětský pacient doprovázen svým zákonným zástupcem a v takovém případě je proces ještě komplikovanější – musí být řešen elektronickou cestou, to bývá zpravidla časově náročné.

Vzhledem ke zkrácené době hospitalizace dochází i k tomu, že v nemocnici zůstávají pacienti, jejichž zdravotní stav je závažnějšího charakteru. Pacient tak není výuce způsobilý a učitel by měl prokázat v takovém případě, i kdyby předtím získal potvrzení lékaře o způsobilosti, značnou míru empatie a vycítit, zda by takovému žákovi svou přítomností, potažmo výukou, nepřitížil.

U některých dlouhodobých pacientů, kterými jsou hlavně pacienti hematologických, onkologických oddělení, transplantačních jednotek a pacienti neurologického nebo nefrologického oddělení, je doba hospitalizace zkracována také. Výuka v takových případech ovšem probíhá i formou elektronické komunikace, zadáváním úkolů a schůzkami

při ambulantních vyšetřeních (např. v případě, že u onkologického pacienta právě probíhá podávání chemoterapie na příslušném stacionáři, ovšem i v takovém případě je nutné respektovat především aktuální zdravotní stav žáka, protože podávání chemoterapií bývá často spojeno s fyzickými indispozicemi).

Další komplikací pro zapsání žáka do systému nemocniční školy je také izolace. Ta může nastat ze dvou důvodů – buď dítě nesmí přijít do kontaktu s jakýmkoli nezdravotnickým personálem kvůli svému zdravotnímu stavu (bylo by ohroženo jakoukoli infekcí z důvodu imunitního deficitu), nebo je dítě samo infekční a byl by ohrožen pedagog. V takovém případě nesmí pedagog ani vstoupit do pokoje, ve kterém je pacient ubytován, či jej jakýmkoli jiným způsobem kontaktovat. Upozornit pedagoga na izolaci daného žáka je povinností ošetřujícího lékaře, popřípadě zdravotní sestry, která je během služby za pacienta odpovědná, pokud není lékař přítomen na oddělení.

Specifikem nemocniční pedagogiky je i nutné vzdělání učitele. Na úrovni mateřské školy, školní družiny, školního klubu, prvního stupně základní školy a prvního i druhého stupně speciální školy při nemocnici je oprávněn tuto činnost vykonávat speciální pedagog. Na druhém stupni základní školy a na střední škole při nemocnici je však nutné, aby měl pedagog odpovídající oborové vzdělání (český jazyk, matematiku, zeměpis apod.) a současně aby byl vystudovaným speciálním pedagogem.

ZŠ a MŠ při FN Motol

Základní a mateřská škola při Fakultní nemocnici Motol poskytuje vzdělávání dětem od dvou do patnácti let. Jedná se tedy o školu mateřskou a o první a druhý stupeň školy základní. Tato instituce ovšem poskytuje také možnost využití školní družiny pro děti mladšího školního věku a školního klubu pro žáky do patnácti let. Mezi školami při nemocnici je ovšem tato škola unikátem i vzhledem ke zřízení výuky studentů středních škol. Současně škola zahrnuje i výuku pro žáky ze speciálních kmenových škol prvního i druhého stupně.

Průběh vyučovacích jednotek, trvajících přibližně dvacet minut, závisí na typu provozu. Rozlišujeme zde dva provozy – krátkodobý a dlouhodobý. Toto rozdělení závisí na délce hospitalizace, tedy pobytu v nemocnici, daného žáka. Jak již bylo naznačeno v předchozím textu, doba hospitalizace může být diametrálně odlišná – pacient může být hospitalizován pouhý den, ale v některých případech může doba hospitalizace čítat i několik let (zejména na hemato-onkologickém oddělení). Je-li žákova hospitalizace krátkodobého charakteru, vzdělává

se pouze českému jazyku, matematice a cizímu jazyku (dle svého dosavadního vybraného cizího jazyka). V případě dlouhodobé hospitalizace se vyučuje všem náležitým předmětům své školní úrovně (tj. ročníku a typu školy).

V nemocničním prostředí se můžeme setkat také s odlišnými formami výuky, které závisejí na zdravotním stavu žáků, pravidlech každého jednoho nemocničního oddělení/ kliniky a na metodách konkrétního pedagoga. Někteří žáci jsou vyučováni zcela individuálně, některým je práce zadávána ve skupině, avšak náplň jejich vyučovacích jednotek se liší, jiní žáci jsou vyučováni ve věkově odpovídajících skupinách a obsahově jejich látka odpovídá.

Učitel ZŠ a MŠ při FN Motol může také v závislosti na konkrétní situaci rozhodnout, kde bude výuka probíhat – přímo u nemocničního lůžka, v herně, nebo v jídelně daného oddělení. Je-li k náplni vyučovací jednotky zapotřebí rozsáhlejšího prostoru (a odpovídá-li zdravotní stav žáka), může po domluvě s personálem dané kliniky využít také prostoru chodby.

Největší rozdíl ve výuce však představuje lůžková část a výuka na *Dětské psychiatrické klinice při FN Motol. Dětská psychiatrická klinika* (dále jen DPK) je sice součástí dětské části FN Motol, avšak má svou vlastní oddělenou budovu. Zatímco na lůžkovém oddělení je učitel odkázán na ryze nemocniční prostředí a může školní prostředí jen simulovat, DPK nabízí svébytný prostor školy. Jsou zde plně vybavené třídy. Učitel má zde k dispozici tabuli, počítač, knihovnu, didaktické plakáty a didaktické hry. Jsou zde vybudovány čtyři třídy – jedna pro první stupeň (tedy pro žáky prvních až pátých tříd), pro šestý a sedmý ročník základní školy, pro osmý a devátý ročník základní školy a pro studenty středních škol. Žákům i pedagogům je zde poskytnuto zázemí – toalety a umývárna, na chodbě potom pohovka pro zpříjemnění přestávek pro žáky a studenty. Na dopolední svačinu však žáci (především kvůli svým diagnózám) odcházejí na svá léčebná oddělení za doprovodu zdravotních sester a s nimi se i navracejí do hodin. Velice často se také stává, že je hodina narušena příchodem sestry či lékaře *Dětské psychiatrické kliniky*, kteří vyzvedávají žáky přímo z vyučovacích hodin kvůli harmonogramu léčby (vyšetření, individuální vizity, sezení) – v takových případech je pedagog vždy povinen ustoupit a podřídit se, protože léčebný program je za každé podmínky nadřazen edukaci. Na tomto oddělení je i zvýšená forma bezpečnosti práce. Ostražitost je na DPK více než na místě.

Pedagog je povinen kontrolovat navrácení didaktických pomůcek zapůjčených žákům (kružítka, nůžky, tužky atp.), dohlížet na adekvátní činnost každého jednoho žáka či studenta i interakci mezi nimi.

Ani nemocniční pedagogové, pracující výhradně na lůžkové části FN Motol, nejsou bez zázemí. Učitelé i vychovatelé mají k dispozici sborovnu s plným vybavením a sdílený kabinet s několika dalšími pedagogy. Tento prostor zabírá jedno celé přetvořené patro v ubytovně pro zaměstnance a doprovod dětských pacientů. Též má zde svou kancelář ředitel a zástupce ředitele školy a sekretářka školy.

ZŠ a MŠ při FN Motol v současné době zaměstnává 22 pedagogů. Tento pedagogický sbor se skládá ze speciálních pedagogů, učitelů prvního a druhého stupně základní školy (ti ovšem, jak již bylo řečeno, jsou také povinni mít adekvátní speciálně pedagogické vzdělání), ředitele školy, zástupce ředitele školy a z vychovatelek školní družiny (ty současně zajišťují provoz školního klubu).

Jednotlivé stupně vzdělávání v zásadě odpovídají klasickému školnímu pojetí, vždy je ale třeba brát v úvahu, že v nemocnici nastávají zcela specifické situace, dle nichž se běžně zavedené stereotypy musí často měnit a přizpůsobovat se jim. Vzhledem k nestálému počtu žáků dochází například k jisté prostupnosti mezi vzdělávacími stupni – učitel pro první stupeň základní školy zajišťuje výuku žáka ve věku druhého stupně základní školy, učitel mateřské školy věnuje svůj čas žákovi spadajícímu do školního klubu atp. Nemocniční pedagog by měl být flexibilní a měl by být schopen rychle reagovat na nově vzniklé situace.

Mateřská škola při FN Motol je určena hospitalizovaným pacientům ve věku od dvou do šesti let. Učitel má zde poněkud omezené možnosti oproti tomu, jak rozmanitý program mohou připravit učitelé běžných mateřských škol. O to větší kreativitu jsou nuceni vyvíjet. Zpravidla odpadá tělocvičná část dne, která je v běžném provozu mateřské školy nedílnou součástí. Stěží se aplikuje také hudební výchova, ať už v důsledku nedostatku prostředků (na nemocničním pokoji by měl být dodržován klid a relativně tichý režim, není-li domluva s personálem a pacientem a jeho zákonným zástupcem jiná), nebo kvůli individualitě práce – děti často nejeví zájem o samostatný zpěv či rytmiická cvičení kvůli studu. Stěžejním programem mateřské školy je proto výtvarná výchova. I ta má ovšem svá úskalí, pokud je žák upoután k lůžku (hůře se mu manipuluje s výtvarnými prostředky, nebo pro ně není dostatečný prostor). Vždy se ale učitel snaží nalézt takový program, aby se mohl zúčastnit každý jeden žák. Jejich denní činnost se proto často liší. Při každé z činností podávaných zábavnou formou se však sleduje také vzdělávací obsah dané činnosti a mateřská škola při nemocnici tudíž pojmá stejné cíle, jako obvyklá mateřská škola.

Školní družina je zaměřena na žáky od šesti do jedenácti let. Má především odpočinkovou a zábavnou funkci. Jsou zde obdobná omezení, jako u výuky v mateřské škole. Totožnou funkci má školní klub. Odlišuje jej věkové rozmezí žáků – tedy od jedenácti do patnácti let věku (po dobu druhého stupně základní školy).

První stupeň základní školy je určen pro žáky ve věku od šesti do jedenácti let (první až pátý ročník základní školy) a odlišuje krátkodobý a dlouhodobý provoz. Za krátkodobý provoz považujeme dobu hospitalizace (a zapsání do školního systému ZŠ při FN Motol a získání příslušných dokumentů) v rozmezí jednoho až deseti dní, dlouhodobým provozem je vnímána jakákoli doba pobytu delší než deset dní. Krátkodobí žáci jsou vyučováni pouze českému jazyku, matematice a anglickému nebo německému jazyku. Dlouhodobým pacientů přibývají všechny ostatní předměty dle odpovídajícího školního vzdělávacího systému. Výjimkou je ovšem tělocvik, ten není vyučován nikdy. Je-li ovšem hospitalizace skutečně dlouhodobá, musí mít žák po domluvě se svým obvodním lékařem, ošetřujícím lékařem a učitelem tělocviku v jeho kmenové škole platné uvolnění z tělesné výchovy. Na všechny předměty dochází za žákem stejný učitel – podle toho, za jaké oddělení odpovídá, tedy kde je třídním učitelem. Zřídka se stává, že třídní učitel nevyučuje všechny školní předměty, lze tomu však tak učinit (například z důvodu neznalosti cizího jazyka) po domluvě s vedením školy a řádným zaznamenáním do třídní knihy. Na oddělení totiž není povolán nikdo jiný než učitel zapsaný v přesném rozvrhu. Na dlouhodobých odděleních není výjimkou také úplný začátek školní docházky – tedy nástup žáků první třídy do školního vzdělávacího systému. Zákonný zástupce má možnost (po domluvě s nemocničním psychologem, ošetřujícím lékařem a pedagogickou poradnou) zažádat o odklad školní docházky, často ale dítě chce nastoupit do první třídy, nebo je před nástupem do školy hospitalizováno i několik let a nástup je proto ze zákona nutný. Probíhají zde i simulované slavnostní uvítání žáků prvních tříd, aby měli žáci podmínky co možná nejpodobnější těm, jaké by byly v jejich kmenové škole. Na *Dětské psychiatrické klinice* jsou vyučováni žáci 1.-5. tříd zároveň v jedné třídě.

Druhý stupeň základní školy je určen pro žáky od jedenácti do patnácti let, tedy od šesté do deváté třídy. I zde je dodržován krátkodobý a dlouhodobý provoz. Rozdíl je však v množství učitelů, s nimiž se žák setkává. Každý učitel vyučuje svou vystudovanou aprobaci. Je tedy nutné vést přesný denní rozvrh, aby se nesetkalo více učitelů u jednoho žáka, a do detailu se jím řídit. V případě nutných změn je proto nezbytné, aby daný vyučující neprodleně kontaktoval třídního učitele (tedy učitele odpovídajícího za konkrétní nemocniční oddělení) a ten předal informace všem vyučujícím, kterých se tato změna týká, a vedení školy. Současně je nezbytné dodržovat

etické zásady – žák je v nemocniční škole především pacientem, proto se učitelé musí rozumně domlouvat na množství vyučovacích jednotek, kterým bude každý jeden žák během dne vyučován (i to ovšem závisí na konkrétní situaci a zdravotním stavu a během dne dochází k častým změnám, proto je pro učitele naprosto nutné být neustále na telefonním příjmu a domlouvat se tímto způsobem s ostatními učiteli a vedením školy). Organizace tohoto střídání učitelů je odpovědností třídního učitele daného oddělení. Na *Dětské psychiatrické klinice* jsou žáci druhého stupně rozděleni do tříd dle ročníků – šestý a sedmý v jedné vyučovací skupině, osmý a devátý v druhé vyučovací skupině. Tito žáci mají zpravidla zadané úkoly od učitelů svých kmenových škol a nemocniční učitel je v tomto případě především povinen dohlédnout na plnění jejich práce v daném vyučovacím předmětu. Neodpovídá-li časová náročnost jejich zadaným úkolem, vede učitel svou vlastní vyučovací hodinu takovým způsobem, aby svou úrovní a náročností odpovídala schopnostem a možnostem žáků obou školních ročníků.

Studenti středních škol se rozdělují na studenty lůžkového oddělení, pro něž je výuka ve škole při nemocnici zcela dobrovolná, a na studenty spadající pod *Dětskou psychiatrickou kliniku*, kteří jsou povinni účastnit se výuky. Je tomu tak zejména kvůli nutnosti dodržování stereotypu a řádu, čímž jsou umocněny léčebné účinky jejich pobytu. Na lůžkové části probíhá výuka tím způsobem, že si student zvolí, kterému školnímu předmětu by chtěl být vyučován. Přijde za ním učitel s odpovídající aprobační (a pověřením vstupu na oddělení) a společně

se studentem vyberou konkrétní oblast, jež chce student vysvětlit či procvičit. Dále je na studentovi, zda se chce výuky účastnit i nadále či nikoliv. Na *Dětské psychiatrické klinice* je student povinen účastnit se každý všední den všech vyučovaných předmětů dle denního rozvrhu jejich vzdělávací skupiny. Student si za přítomnosti v dané třídě plní své školní povinnosti pod dozorem aprobovaného učitele daného předmětu, který je studentovi k dispozici kdykoli potřebuje s látkou pomoci. Není-li časová náročnost odpovídající vyučovací jednotce, nebo nemá-li student své vlastní úkoly zadané učitelem jeho odpovídající střední školy, vede nemocniční učitel vyučování úrovní odpovídající úrovni studentů SŠ.

Mohli bychom se mylně domnívat, že pedagog *ZŠ při FN Motol* oproti pedagogovi v běžné základní škole ztrácí povinnost kvalifikace žáka. Nemocniční učitel je povinen v průběhu dlouhodobé výuky průběžně známkovat žákovy výkony a sledovat jeho progres. K dispozici má stejné prostředky, jako učitel v jeho kmenové škole. Může využívat pozorování práce v hodině, testování, ústní zkoušení. Čtyřikrát během školního roku poté probíhá tzv. pedagogická rada, kde jsou na základě získaných dílčích známek předkládány návrhy

klasifikace žáka. Po schválení těchto známek na pedagogické radě následuje zaslání návrhu klasifikace pedagogovi kmenové školy společně se slovním hodnocením v přiložené zprávě o prospěchu žáka. Konečná známka je tedy výsledkem komunikace mezi pedagogem nemocniční a kmenové školy. Tato spolupráce ale probíhá v podstatě po celou dobu vzdělávání v ZŠ při FN Motol. Nemocniční pedagog zasílá zprávy o prospěchu nejen během klasifikačního období, nýbrž pokaždé, je-li tomu třeba. Pedagog kmenové školy je informován o přístupu žáka ke vzdělávání, o možnostech zlepšení jeho výsledků. Nemocniční pedagog touto zprávou také může vznést pochybnost o možnostech žákovy dosažené úrovně vzdělání, jeho možnostech a sociálním zázemí. Sám totiž není kompetentní pro řešení takových situací. Jedinou jeho možností kromě informování učitele kmenové školy je upozornění ošetřujícího lékaře. Ten je kompetentní vypsát příslušná konzilia (s psychologem, psychiatrem, neurologem, sociální konzilium a tak dále).

Metody výuky v nemocničním prostředí závisí na konkrétní situaci a na daném pedagogovi. Mohli bychom zde ovšem nalézt mnoho plusů – velice podporovaná zákonnými zástupci i vedením školy je totiž zážitková pedagogika. V případě hospitalizace většina zákonných zástupců usiluje o lepší psychický stav daného dětského pacienta a hravost a zábavnost výuky je tak nadmíru vítaná. Učitel má tudíž velké množství rozličných možností, jak vyučovací jednotku strukturovat.

Tomu napomáhá i fakt, že škola podporuje projektovou výuku a své dílčí vyučovací jednotky proto daný učitel může sestavovat tak, aby odpovídaly probíhajícímu celoškolnímu projektu. Celoškolní projekty mají jasné vymezené cíle výuky a spolupracuje na nich po celý vyučovací týden vícero učitelů. Své materiály a vize potom předloží k dispozici všem pedagogům k následnému použití či jako inspiraci. Celoškolní projekty bývají koncipovány tak, aby obsáhly vzdělávací obsahy všech stupňů vzdělávání. Na tyto projekty poté navazují i akce školy, ve kterých se odrážejí témata daných projektů. Například probíhá-li projekt týkající se Masopustu, nejen, že se s tímto tématem pracuje od mateřské školy až po střední školu, a to ve všech vyučovaných předmětech, ale naváže se i tzv. Motolským tvořením – výtvarnou akcí určené všem hospitalizovaným i ambulantním pacientům, při které si mohou v improvizované výtvarné dílně na chodbě nemocnice vytvořit mnoho zajímavých výrobků podle předem připravených předloh, za použití výtvarných materiálů ZŠ a MŠ při FN Motol a za dohledu nemocničních pedagogů.

Další výhodou vzdělávání v nemocničním prostředí je také nevázanost vyučovacích hodin. Vzhledem k individualitě výuky je možné po domluvě se žáky a ostatními pedagogy vyučovat například celý vyučovací týden jeden školní předmět, je-li tomu zapotřebí (zpravidla před přijímacími zkouškami na střední školy, znatelnými nedostatky dané látky atd.). I na Dětské psychiatrické klinice je možnost (opět po domluvě s ostatními pedagogy a se žáky) vyměnit vyučovací jednotky tak, aby daný rozvrh vyhovoval nárokům výuky. Je tedy možnost vyučovat celý vyučovací den například český jazyk, pokud je tomu třeba pro daný vyučovací blok.

V nemocničním prostředí je ale vždy nejdůležitější nezapomenout na primární smysl žákova pobytu – uzdravení. Na prvním místě je proto vždy psychický a fyzický stav žáka a vzdělávání a touha přimět a namotivovat žáka k výkonu je až druhořadá. Nutnou psychickou „výbavou“ nemocničního pedagoga je tudíž nejen značná míra empatie, nýbrž i pokora – pokora přijmout vlastní nedůležitost (potažmo předmětu, který vyučuje) a uvědomit si, že zdraví a zotavování žáka je hlavním a stěžejním zájmem. Základem pro takové koexistování léčení a vyučování je tudíž naslouchání žákovi a bezkonfliktní komunikace s jeho zákonným zástupcem a personálem nemocnice.

ROZHOVORY

Psycholožka KDHO FN Motol

Jak dlouho působíte jako klinický psycholog a na které klinice?

Na II.DK FN v Motole působím od roku 1993 do roku 2004 a na Klinice dětské hematologie a onkologie FN v Motole od roku 2004 doposud.

Vnímáte z pozice psychologa edukaci hospitalizovaných dětí kladně či záporně?

Edukaci hospitalizovaných dětí z pozice psychologa vnímám velice kladně. I pedagogy máme nadstandardní vztahy, otevřenou komunikaci a častou spolupráci, což se odráží ve vzdělávání žáků – přesně se domlouváme, jakými metodami a kdy je potřeba probírat jakou látku.

Pokud kladně, v jaké oblasti spatřujete přínos?

Vnímám to kladně v mnoha oblastech. Naši hospitalizovaní pacienti díky škole alespoň na část dne zapomínají na to, že byli vytrženi z reality všedního bytí. Díky pedagogům jsou také psychologové upozorňováni na psychický stav vyučovaných dětí, protože učitelé mají často

povahou své činnosti zcela odlišný vztah s dětmi než jakýkoli zdravotnický personál. A když se po vyléčení navracejí do svých škol, mohou pokračovat s těmi spolužáky, se kterými byli ve třídě předtím, než onemocněli.

Spolupracujete se školou?

Spolupráce se školou je přímo nadstandardní. Osobně si myslím, že na naší klinice je tato spolupráce ještě mnohem intenzivnější než na klinikách ostatních, zejména kvůli délce hospitalizace dětí a tím i větším dopadům na jejich školní zařazení.

Pokud ano, jak?

Nejen, že si vzájemně poskytujeme informace o daných žácích, ale také sdílíme některé materiály, které mohou využívat jak psychologové, tak pedagogové, domlouváme se, co je potřeba probírat a za jakými účely, ale i jak jednat v určitých nestandardních situacích s dětmi i s jejich rodiči. U nás jsou totiž pořád nějaké nové nestandardní situace a je nutné na ně umět rychle reagovat a umět si vzájemně poradit. Dítě je vždy na prvním místě a tomu je zkrátka potřeba přizpůsobit všechno.

Snažíte se, aby byli nemocniční školou vyučováni všichni vaši pacienti v odpovídajícím věku?

Ano. Já myslím, že to je nejlepší volba. Samozřejmě někdy je po vyléčení potřeba zopakovat ročník, ale i v takovém případě si myslím, že je lepší, když nemocniční školou dítě projde. Nejenom kvůli psychice, ale i kvůli samotnému učení. V nemocnici se mu dostane individuálního přístupu a může tak dohnat všechny případné nedostatky, které mělo před nástupem do nemocnice.

Co se týče psychického stavu edukovaných a needukovaných pacientů, lze z Vašeho úhlu pohledu plošně říci, že edukace působí příznivěji, než přerušení školní docházky?

Ano. Rozhodně. Já se věnuji zejména vyléčeným pacientům a kvalitě jejich života, testuji jejich vývoj, intelekt, pozornost. A rozhodně mohu říci, že edukace v průběhu léčby a to, že „neusne na vavřínech“ poskytuje lepší podmínky pro následný rozvoj kognitivních dovedností. Ale i volných vlastností. I pacienti mají mít řád a disciplínu. To potom uvítají i samotní lékaři při léčbě. A řádu nemocniční škola přispívá, i když to samozřejmě neprobíhá tak, jak by se učili v jejich škole, kdyby nebyli hospitalizováni.

Které předměty považujete u žáka nemocniční školy ve věku druhého stupně za stěžejní?

Domnívám se, že každý předmět má své opodstatnění. Ale nejdůležitější je zaměřit se asi na český jazyk, hlavně literaturu, kde si dítě velice rozšiřuje slovní zásobu. Čím má větší slovní zásobu, tím se zlepšují verbální intelektové schopnosti. A jaká větší hodnota na dnešním pracovním trhu je? Zlepšuje se i kvalita čtenářských schopností, která se odráží do všech oblastí vzdělávacího systému. V souvislosti s českým jazykem, s rozvíjením slovní zásoby, je také důležité se zaměřit na výuku cizích jazyků. Také je velice důležité se zaměřit na rozvoj matematických schopností, které také rozvíjejí logické myšlení.

Budeme-li se bavit přímo o výuce literatury, čím může být podle Vás pro žáka tak důležitým bodem?

Zaměřením se na oblast literatury, odpoutává se hospitalizované dítě od trýznivé reality nemocničního prostředí, to je spojené s nepříjemnými léčebnými výkony, například sternální punkce – odběr kostní dřeně, lumbální punkce – odběr míšního moku atd. Zaměřením se na oblast literatury se dostává dítě do fikčního světa, do světa, kde objevuje mnohé nové obzory.

Vyučující v MŠ a ZŠ při FN Motol

Jak dlouho jste působila jako speciální pedagog v ZŠ a MŠ při FN Motol? Na jakých odděleních? Na jakém stupni vzdělávání?

6 krásných let (ukončeno kvůli změně bydliště) na neurochirurgii, onkologii, pneumologii, chirurgii a ORL, v MŠ, na obou stupních ZŠ, občas podle potřeby i SŠ.

Co jste považovala za svou nejdůležitější úlohu?

Povzbudit děti, vytvořit „vzhled normality“, snížit na maximální možné minimum stres z hospitalizace a něco naučit. V tomto pořadí.

Jakým způsobem by se měla postupně měnit výuka hospitalizovaných dětí, aby byla co možná nejefektivnější a proč?

Asi by se ani moc měnit neměla. Měla by se brát zodpovědně a kvalifikovaně. Měla by být skutečně zásadně individualizovaná s přihlédnutím k mnoha faktorům (a skutečně je nevyhodnocovat jednou za týden, ale v každé minutě interakce s dítětem) – k diagnóze, délce

hospitalizace, stavu dítěte, k protokolu léčby, k emocím dítěte (k těm je třeba jít s pokorou a s úctou, bez bagatelizace). Což, samozřejmě, klade vysoké nároky na vzdělání i osobnost pedagoga.

Tolik diskutovaná otázka, zda děti v nemocnici učit či neučit... Učit. Jednoznačně. Citlivě, zábavně, vysoce kvalifikovaně učit. Je mnoho cest, jak učit a přitom nezatěžovat, ale bavit.

Jaké metody výuky jste používala během vyučovacích hodin literární výchovy? Proč?

Využívala jste někdy metod biblioterapie, dramaterapie, poetoterapie či teatroterapie? Pokud ne, byla byste tomu nakloněna v budoucnu? Proč?

Uvedené metody mají v nemocniční pedagogice svoje nezastupitelné místo – zaujmou, pobaví a velmi účinně intencionálně naučí. Používala jsem je hojně. A nejenom je. Každá metoda, která v tomto prostředí podpoří vstřípivost, a současně vykouzlí u dítěte zájem a úsměv, je dobrá. A nezbytná.

Vnímáte rozdílnost cílů vzdělávání krátkodobě a dlouhodobě hospitalizovaných žáků? V čem? Jak se mění metody výuky?

„Krátkodobé“ děti si s sebou zpravidla přináší seznam úkolů od svých učitelů z kmenové školy. Výuka pak leží převážně v dopomoci při jejich plnění nebo opakování a vysvětlení učiva, které dítě ve své kmenové škole dobře nepochopilo. Je to tedy většinou takové doučování. Ale u mne se vždy všechny děti rády zapojily do průběžného týdenního projektu na oddělení společně s dětmi dlouhodobě hospitalizovanými.

U dětí dlouhodobě hospitalizovaných jde o plnokrevnou výuku. Ovšem komplikovanou stavu dítěte a léčebným protokolem dítěte. Skutečně je třeba velmi citlivě vyhodnocovat aktuální okolnosti interakce s dítětem. Dobrou „pomůckou“ pedagoga může být týdenní projekt – jasně stanovené téma, cíle a rozvrh s přiměřeným podpůrným materiálem – mapy, encyklopedie, beletrie, poezie, internet atd., do kterého vhodně skloubí přírodovědná, dějepisná, zeměpisná, literární... témata podle úrovně a vzdělávacích potřeb dětí na oddělení, a který je řešený společně všemi dětmi na odděleních (společné činnosti nebo individuální dílčí úkoly plněné na lůžku s výsledky zahrnutými do celkového řešení projektu).

Považujete výuku literatury za důležitou součást edukace hospitalizovaných žáků ve věku 2. st. ZŠ? Proč?

Pokud ano, co je podle Vás největším přínosem pro žáka?

Ano. Výuka literatury v nemocniční škole je u hospitalizovaných žáků 2. stupně ZŠ důležitá. Přímou nezastupitelná. Dokonce až tak, že může „rámovat“ a uvozovat celý týdenní projekt.

1. Vhodně volená témata, formy a autoři literatury pomohou dítěti odpoutat se od momentálně stresující situace spojené s hospitalizací.

2. Výuka literatury rozvíjí nejen encyklopedické znalosti žáka, ona v nadstavbové úrovni stále rozšiřuje čtenářské dovednosti žáka (dnes tak často skloňovaná čtenářská gramotnost) a co si budeme lhát – čeká jej studium na střední škole a to je v podstatě celé o samostatném získávání informací četbou. Bez výuky literatury a bez neustálého „navracení“ se k literatuře této dovedností dítě nemůže dosáhnout.

3. Literatura člověka kultivuje – cit pro krásno, cit pro dobro... I cit pro přiměřenost sociální interakce. Literatura je mohutným zdrojem zprostředkovaných zkušeností, kterých má člověk na startu života žalostně málo.

Na co by se dle Vašeho názoru měl klást důraz v literární výchově hospitalizovaného žáka? Liší se tyto cíle od vzdělávání v "běžné" základní škole?

Ne, nemyslím si, že se zásadně liší.

Samozřejmě není úplně nejšťastnější předkládat literaturu s ústředním motivem zmaru a smrti bez dalšího zpracování minimálně rozhovorem se žákem. V tomto je to ošidné.

Podstatný rozdíl je v disponovanosti pedagoga. Přístup pedagoga musí být skutečně podstatně sofistikovanější, než v běžné škole. Pedagog musí disponovat poměrně širokým instrumentáři metod a musí být skutečně kreativní a pohotový. I jeho znalosti literatury a obecný přehled v souvisejících oblastech musí být velmi kvalitní, troufnu si tvrdit, že daleko hlubší, než s jakým vystačí pedagog v běžné škole.

Myslíte si, že se edukací v průběhu dlouhodobé hospitalizace zvyšuje potenciál žáka dosáhnout lepších studijních výsledků v literární výchově (tedy v českém jazyce) po návratu do standardního školního vzdělávání, popřípadě jeho motivace či vhlad do literární problematiky?

Samozřejmě! Proto to přece děláme! A děláme pro to maximum. Je to nezbytné. Dítě se po dlouhodobé hospitalizaci bude potýkat s adaptačními problémy při návratu do vzdělávání

v běžné škole. Lepší vhléd nebo, v optimálním případě, inklinace k literatuře jsou dobrým opěrným bodem pro jejich překonání.

Mimo to kvalitně vedenou literární výchovou v době hospitalizace zvyšujeme u dítěte schopnost získávat, zpracovávat a aplikovat informace získané četbou a tím mu usnadníme vzdělávání jako celek.

Lékař KDHO FN Motol JIP

Jak dlouho působíte jako lékař ve FN Motol a na které klinice?

V Motole pracuji od roku 2006 na Klinice dětské hematologie a onkologie.

Vnímáte z pozice lékaře edukaci hospitalizovaných dětí kladně či záporně?

Jednoznačně kladně. Velmi kladně.

Pokud kladně, v jaké oblasti spatřujete přínos?

Výchova dětí a jejich vzdělávání nesmí přestat ani v nemoci. Přežití dětských nádorových onemocnění se v posledních dekádách dramaticky zlepšilo a našim cílem není jenom dítě „uzdravit“, ale zároveň zajistit, aby v budoucnu nemělo žádný hendikep proti vrstevníkům, kteří nikdy závažně nemocní nebyli. V tomto našem cíli nám významně pomáhá motolská škola. Výuka u dětí v nemocnici není o vyplnění volného času dítěte na nemocničním lůžku, motolská škola je aktivní snižování pozdních následků závažných onemocnění. Děti se navíc na školu těší, motolská škola dětem umožní vrátit se po ukončení onkologického onemocnění do stejného kolektivu, ze kterého dítě vyšlo. Myslím si, že opakování třídy je spíše výjimečné.

Jsou nemocniční školou vyučovaní všichni vaši pacienti v odpovídajícím věku?

Domnívám se (a doufám) že ano, ale statistiku si nevedu.

Co se týče psychického stavu edukovaných a needukovaných pacientů, lze z Vašeho úhlu pohledu plošně říci, že edukace působí příznivěji, než přerušení školní docházky?

Bezpochyby ano, viz odstavec u třetí otázky.

Které předměty považujete u žáka nemocniční školy ve věku druhého stupně za stěžejní?

Jistě se jedná o základní předměty jako matematika, český jazyk, literatura a další. Tyto předměty slouží k rozvinutí člověka, jeho představivosti, ukotvení ve světě, abstraktnímu

myšlení, umění si srovnat myšlenky, koherentně uvažovat, nenechat se zahltit zbytečnými podmínky a informacemi.

Budeme-li se bavit přímo o výuce literatury, čím může být podle Vás pro žáka tak důležitým bodem?

Literatura má více funkcí. Od umění najít v textu správnou a podstatnou informaci (což se například velmi hodí u čtení obchodních smluv a různých smluvních podmínek), po třibení vlastního myšlení, tréninku logiky a soustředění, tak je literatura i báječný prostředek úniku od bezprostřednosti nemocničního pokoje a nepříjemností spojených s pobytem v nemocnici.

Myslíte si, že se dlouhodobou hospitalizací zvyšuje žákův potenciál na dosažení lepších studijních výsledků po návratu do běžného školního vzdělávání, potažmo lepšího vhledu do literární problematiky?

Motolská škola má velkou výhodu umožnění individuálního přístupu ke každému žákovi. Ono to jinak v nemocnici ani nejde, někdy je člověku na nemocničním lůžku tak špatně, že škola vlastně nepřipadá v úvahu, případně si s paní učitelkou dítě jenom popovídá, jindy se dítě na školu vysloveně těší a individuální přístup paní učitelky má potenciál rychle dohnat zameškané učivo, vysvětlit a procvičit látku a také mu sdělit to takzvané „něco navíc“, na což paní učitelka ve třídě nemusí mít čas a prostor.

Vaši pacienti s Vámi jistě po ukončení léčby udržují kontakt a trvale navštěvují ambulanci kvůli kontrolám. Máte mezi svými pacienty takové žáky, kterým nemocniční edukace prospěla?

Bezpochyby ano.

Žák, který byl v průběhu své onkologické léčby vzděláván ZŠ a MŠ při FN Motol

Kolik let Vám bylo, když jste zahájila hematologickou léčbu?

Bylo mi dvanáct let.

Jak dlouho jste byla hospitalizována?

Někdy jsem byla hospitalizována týden, někdy dva. Léčba probíhala spíše ambulantně, protože jsem měla akutní lymfoblastickou leukémii, děti s akutní myeloidní zůstávaly v nemocnici trvale, to my naštěstí ne.

Byla jste zapojena do edukace nemocniční školou?

Ano, byla. V průběhu celé akutní části léčby a částečně i v udržovací léčbě, takže dohromady něco přes rok. Potom jsem se začala pomalu vracet do své školy. Nejprve tedy jen na pár dní a spíš jsem plnila zadané úkoly doma. Potřebovala jsem si také znova zvyknout na kolektiv, to je taky úkol, který si žádá dost úsilí, když jste tak dlouho mimo společnost „normálních“ zdravých dětí.

Jak jste toto vzdělávání vnímala tehdy?

Vnímala jsem to tehdy jako obrovský profit, protože jsem nemusela přerušit ročník a po léčbě jsem mohla pokračovat se svou třídou.

Jak na toto vzdělávání pohlížíte nyní?

Paní učitelky byly milé a hodné, vždycky jsem se na ně těšila. Přece jenom jste tam celou dobu mezi čtyřmi stěnami s maminkou, i to rozptýlení jinou osobou je velice příjemné. Přišla jsem na jiné myšlenky. Nutilo mě to stále „být v pozoru“ – musela jsem se učit a připravovat se na jednotlivé hodiny, což mi vyplňovalo čas, kterého jsem měla víc než dost. Na druhou stranu byly dny, kdy mi nebylo vůbec dobře a nebylo možné se učit, ani se na hodinu připravit, a to mě stresovalo, i když to samozřejmě všichni chápali (rodiče i paní učitelky). Každopádně to vzdělávání vnímám jako pozitivní přínos – studijně i psychicky. Ted' s odstupem, když na stejném oddělení, na kterém jsem se léčila, působím jako zdravotník, vnímám nemocniční školu ještě kladněji. Děti „rozkvétají“, když mají školní povinnosti (sama sobě znám jako blázen, když to říkám, ale je to tak).

Považovala jste za důležitou součást vzdělávání také výuku literatury? Proč? Těšila jste se na ni? Z jakého důvodu?

Vůbec jsem to nevnímala stejně jako češtinu ve škole. S paní učitelkou v nemocnici jsme byly „na stejné vlně“, vždycky vybrala text přesně na míru a já měla pokaždé pocit, že mám nad čím přemýšlet. Moc ráda na to vzpomínám. Díky tomu, že mě učivala u nemocničního lůžka a byla jsem tam tak jediný žák, bavily jsme se spolu o literatuře tak pro mě pochopitelným způsobem, že už jsem pak takové hodiny nezažila ani na střední škole. A dnes, už hezkou řádku let od doby, kdy jsem měla literaturu naposledy, si pořád pamatuji něco málo z toho, co mi říkala nemocniční paní učitelka a ze střední školy už si nevybavím vůbec nic.

Hra

Hra dokáže člověku nejen pomoci při psychické zátěži, ale také namotivovat do určité činnosti, která by v něm za jiných podmínek nemusela budit zájem. Proto při výuce v průběhu hospitalizace je forma hry vítána víc než kdekoliv jinde. Vyučující má možnost věnovat se žákovi naplno a případné nedostatky v učivu zachytit a doplnit hravým způsobem, tedy tak, aby byl žák nejen poučen, ale i pobaven.

Obecné pojetí hry?

Co vlastně znamená slovo „hra“? Všichni si pod tímto pojmem dokážeme barvitě vybavit nejrůznější zážitky z dětství i z dospělosti, ale popsat tento termín je složitější. Hra, hraní, hraní si – to vše nejen člověka, ale i živočichy z říše zvířat provází od nepaměti. Hra nás těší, hra nás učí, hra nás hladí po duši – uklidňuje, působí jako útočiště v nesnadných dobách, motivuje k výkonům, formuje osobnost, ale co je to? Abychom si důkladně vysvětlili podstatu hry, použijeme několik na sobě nezávislých definic různých autorů.

J. Huizinga vymezuje hru jako *„dobrovolnou činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“ než je všední život.“* (Huizinga J., 2000, Homo ludens. Praha: Dauphin)

Radost a uvolnění je při vyučování jistě velmi žádoucí prožitek, ovšem vyučovací hodina by měla mít primárně jiný jasně vytyčený cíl – naučit vyučovaného nové dovednosti, schopnosti, poznatku. S tím se ale rozchází Huizingova teorie, protože podle něj hra k ničemu kromě dosažení libých pocitů nevede. Říká, že hrou je možno *„nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“* (Huizinga J., 2000, Homo ludens. Praha: Dauphin)

Ovšem s tvrzením, že hrou jedinec nedosahuje žádného užitku, zajisté nelze souhlasit. Už od batolecího věku se člověk učí nápodobou, tedy hrou, základním návykům, pomocí her pomáháme dětem poznávat svět, uvolňovat napětí, dokonce i motivovat k učení. Hra je sice

přirozená, většinou přináší libé emoce, člověk se jí baví, ale současně je to také prostředek k dosahování jiných cílů.

E. Fink ve své publikaci *Oáza štěstí* dokonce tvrdí, že hra není jen přestávka či jakási zahálčivá činnost. (Fink E., 1992, *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta) Fink zde popisuje, že hra je vždy plně prožitý výkon, nikoliv fenomén, který by se odehrával v pozadí a bezděčně, například jako vegetativní procesy. (VALENTA, M. a HUMPOLÍČEK P., *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017)

Karl Gross přikládá hře důležitou funkci – hru definuje jako nástroj pro budoucí úspěšné zvládání životních situací, vnímá ji jako „*obecný impuls k procvičování instinktů důležitých pro současný i budoucí život každého jedince. Čím je život, který ho čeká, složitější a inteligentnější, tím delší čas potřebuje mládě k tomu, aby mohlo hrou a nápodobou získat potřebné praktické dovednosti.*“ (Groos, in Koťátková, 2005, s. 11)

Dle Opravilové je hra potřebná nejen jako výcvik pro určité budoucí chování samotného jedince, ale taktéž pro dobrou orientaci jedince v chování ostatních. Říká, že „*Hra je cestou k pochopení lidského chování, formou životní praxe i zdravé existence dítěte samotného.*“ (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 377)

Hra ve výuce

Hra je neodmyslitelnou součástí výuky již po několik století, učení jako takového od nepaměti. Hra motivuje k aktivitě, k získávání nových dovedností i k jejich nácviku. Fakt, že tato motivace je veskrze vnitřní, je neodmyslitelným bonusem, se kterým lze právě ve vzdělávacím procesu pracovat. Komenský přišel se svými didaktickými postupy, založenými na principu hravosti, a ve zkonstatěném vzdělávacím procesu učinil velké změny. Dnes je již pojem *didaktická hra* běžnou a velmi žádanou součástí výuky.

Oproti přirozeně vzniklé dětské hře má ale hra didaktická předem velmi jasně vytyčené cíle. Vzniká záměrně, obvykle je tvořena vyučujícím, nebývá improvizovaná. Přináší radost, ale stěžejní motivací pro vyučujícího jsou edukační či pedagogické cíle. Na vyučujícím tak zůstává nelehký úkol, aby právě onu radostnost, zábavu a psychologický přínos pro žáka do hodiny vnesl a udržel jako vedlejší produkt samotného učení. Nesmí ale zapomínat na jeden z nejdůležitějších rysů hry, bez níž by ani nebyla hra – překonávání překážek. J. Kostečka ve své publikaci *Do světa češtiny jinak* definuje hru jako „*činnost, při níž se jedinec či kolektiv snaží dospět podle stanovených pravidel k řešení úkolů, jejichž úspěšné zvládnutí předpokládá*

překonání jistých překážek“ (KOSTEČKA, J., 1993, s. 43) Právě překonávání překážek je velmi silným momentem pro utváření sebepojetí – prožívání úspěchů při dosažení daného cíle, ale i prožitek zklamání z jeho nedosažení. Je proto velmi žádoucí přistupovat k žákům s vřelostí a ohledem na jejich city, aby pochopili, že neúspěchy patří do života každého člověka.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš vysvětlují didaktickou hru takto: *„Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života“* (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1998, s. 48).

Dle R. Čapka, průkopníka moderní didaktiky a užívání didaktických her ve výuce, by měla vyučovací hodina především aktivizovat žáka. Říká, že úkolem vyučujícího je *„přijít s takovými úkoly a činnostmi, aby žáky práce ve třídě bavila. Aktivita by měla být hravá, činnostní, praktická, aktivizující. Měly by být uvedeny libretem, tedy příběhem, který žáky motivuje a zároveň propojí činnosti se světem za okny školy. Úkoly, které učitel zadává, by měly být splnitelné pro každého žáka ve třídě, na úrovni jeho schopností. Pokud to tak nemůže být, učitel použije diferenciaci obtížnosti a individualizaci práce.“* (ČAPEK, R., 2019, s. 37) S tímto tvrzením nelze než souhlasit. To, že učitel není protagonistou hodiny neznamena, že by jeho role byla méně významná, nebo že by byl v hodině dokonce postradatelný. Empatie a vhléd učitele, vnímání možností a schopností jednotlivých žáků a úcta ke každému z nich, je totiž neodmyslitelným aspektem při vyučování pomocí didaktických her.

Hra v terapii

Jak jsme si již několikrát zmínili v předchozích kapitolách, hra s sebou přináší prožitky radosti, zábavu, uvolnění. Toho využívá nejen terapeutický směr. Terapie hrou v léčebně pedagogickém kontextu je dokonce celistvý studijní obor, jehož absolventi se specializují na pomoc klientům (nejčastěji dětským) se zvládáním náročných životních situací výhradně formou přesně cílených her.

V této studii je však praktická část, tedy didaktická hra *Cesta galaxií nitra žáka*, připravena pro použití pedagogem, konkrétně vyučujícím českého jazyka a literatury bez psychoterapeutického výcviku či dalšího jiného univerzitního vzdělání z oblasti speciální pedagogiky a psychologie, proto budou techniky pouze inspirovány hrami, které se využívají pro terapii.

V této kapitole si popíšeme některé terapeutické mechanismy a procesy, které s využitím hry souvisejí. Prostřednictvím hry v terapii má dítě možnost naplnit rozličné potřeby. Může jí být potřeba sdělení, vypovídání se, nebo například potřeba uchopení reality a překonání obav z ní. Podle toho, o jaké potřeby se jedná, se liší také procesy, ke kterým při využívání her za účelem jejich naplnění dochází. Může jimi být proces exprese, reflexe, symbolizace a distance. (VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol., 2017, s. 186)

Ve své publikaci *Hra v terapii* M. Valenta, P. Humpolíček vysvětlují, že „*v procesu exprese dítě prostřednictvím hry vyjadřuje svoje myšlenky, pocity, zkušenosti, touhy a strachy. Jde o obsahy vědomí, o nichž má dítě potřebu komunikovat. Chce je někomu povědět, ale běžná racionální verbalizace je pro ně příliš složitá, nemožná nebo nepřirozená. Dítě prostřednictvím hry získává nástroj komunikace.*“ Dalším důležitým momentem při terapii hrou je proces reflexe, při kterém dítěti „*samotný průběh hry, emoce a myšlenky, které se ve hře vynořují, zrcadlí jeho vlastní realitu a pomáhají mu ji odhalit a zpracovat. Chaos, z něhož je dítě nervózní, se ve hře proměňuje v klid. Dítě začíná rozumět samo sobě.*“ Využívá-li dítě procesu symbolizace, metaforicky vyjadřuje „*zkušenostně podobnou událost jiným způsobem, který je pro něj únosnější.*“ Jako další obranný mechanismus funguje proces distance, který autoři publikace vysvětlují takto: „*Proces distance umožňuje ve hře dítěti regulovat emocionální zaangažování. Když dítě cítí, že se ho téma příliš dotýká, že není dostatečně chráněné symbolizací, hru obmění tak, aby poskytovala dostatečný odstup.*“ (VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol., 2017, s. 187-188)

Nemocniční prostředí dítěti vnáší do života mnohé nestandardní situace, na které zpravidla není připraveno. Zažívá zde dosud neprožívané interakce s ostatními nemocnými dětmi, s nemocničním personálem, podstupuje vyšetření, často také bolestivé zákroky, při hospitalizaci možná poprvé zažívá ztrátu soukromí, v jistém věku také určitou formu dehumanizace, může podstupovat významnější změny visáže v důsledku léčby – ztráta vlasů, otoky, úbytek váhy či naopak nadváha, jeho blízcí mění přístup chování a komunikace s ním. Mohlo by se zdát, že všechny tyto nepříjemné prožitky bude chtít co nejrychleji zapomenout

a vnitřně se jimi nadále nezaobírat, většina dětských pacientů má ale tendence právě opačné. Také M. Valenta, P. Humpolíček ve své knize uvádějí, že: „*Pro mnohé děti je důležité a potřebné přehrávat si zážitky z léčby. Pomocí napodobivé hry s dospělým spoluhráčem mohou ventilovat své obavy, zlost, smutek či zmatek.*“ (VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol., 2017, s. 175) A na tomto předpokladu (a na základě zkušenosti z praxe během působení v ZŠ a MŠ ve FN Motol) je postavena myšlenka nezastupitelné důležitosti hry ve výuce v hospitalizačním prostředí.

Léčebné účinky literatury

V nemocničním prostředí je více než kdekoli jinde na místě snaha o vylepšení psychického stavu. Děti zde zažívají mnoho nejen nepříjemných, ale i neznámých situací a celým procesem je, ač se jedná i o banální zdravotní obtíže, provází pocit strachu a nejistoty, mnohdy také smutek a vztek.

Literatura už od svého počátku plnila jakousi únikovou funkci. Čtenář mohl opustit často tíživou situaci a vzápětí se ocitnout ve fikčním literárním světě, rázem mohl být kdekoli a kýmoli, a tím zapomenout na strasti, které ho v reálném světě sužovaly. Slovo samo o sobě má velkou moc a sílu a jeho správné použití může přispět k tomu, aby se člověk zaradoval. Vyslovená, nebo čtená myšlenka potom může pomoci psychický (a s tím spojený fyzický) stav vyloženě zlepšit.

Na této úvaze budeme stavět také výčet možných metod literární výchovy do hodin v nemocničním prostředí – budou jimi biblioterapie, dramaterapie, teatroterapie a poetoterapie.

Biblioterapie

Biblioterapie je speciálně pedagogickou disciplínou, v praktické části této kvalifikační práce proto nebudou její metody využity v konkrétním podání, ale budou sloužit pouze jako inspirace pro literární činnost. Nebudeme se zde pokoušet o terapii v pravém slova smyslu, pouze využijeme výchozí smysl biblioterapie, tedy použití knihy k upravení psychického stavu, v metodách literárních.

Biblioterapie se začala jako svébytný obor vyčleňovat ze svého mateřského zdroje v polovině dvacátého století. Jedná se o terapii, opírající se o využívání převážně psaného textu. Biblioterapie těchto textů využívá pro navození žádoucího jednání, chování a prožitků pozitivním, obecně společensky přijatelným směrem, jak už je napovězeno samotným názvem

této disciplíny. Termín biblioterapie vznikl spojením dvou řeckých slov – *biblio*, tj. *kniha* a *therapia*, to znamená *léčit*. Ve starověkém Řecku měl pojem *léčit* ovšem větší obsah, než který vnímáme dnes. Nebyl omezen na medicínský význam, ale také na léčení ducha pomocí hudby (a to převážně lyry) a slova (hlavně básnictvím). Na této starobylé zkušenosti vznikly základy právě biblioterapie. (Muller a kol., 2014, s. 198)

Také v práci s psaným textem ale musíme rozlišovat mezi prací se sémantickými obsahy (ta je doménou biblioterapie) a prací s rýmem, zvukomalbou, nonsensy atp. (to je předmětem zájmu poetoterapie). V biblioterapie se tedy terapeut zaměřuje zejména na obsahovou část textu, zatímco v poetoterapii sleduje společně s klientem také formální stránku daného textu. K takovému předpokladu je proto nutné nahlížet při výběru textu pro práci a vhodně zvolit takový text, který obsahuje dostatek množství sledovaných jevů a umožňuje tak dostatečné pole působnosti pro užití konkrétní vybrané metody. (Muller a kol., 2014, s.198)

Oficiální definici biblioterapie popisuje Muller a kol. jako terapeutickou metodu, jež *může být využita i při práci s lidmi, kteří „viditelné“ zdravotní problémy. (Například zejména v případech nasměrovaných terapeutických sezení, které jsou zacíleny na relaxaci, povzbuzování sebevědomí jednotlivců, vytváření interakcí v kolektivu účastníků atd.).* (Muller a kol., 2014, s. 198)

Katarína Majzlanová, jedna z předních slovenských představitelk nynější biblioterapie, definuje tuto disciplínu jako *záměrné, systematické a cílevědomé terapeutickovýchovné působení jednotlivými složkami literárního projevu na postižené, narušené, ohrožené a nemocné jednotlivce tak, aby napomohlo zlepšit anebo upravit jejich celkový stav ve smyslu zmírnění anebo eliminace problémů v chování ažití.* (Majzlanová, 2011) ale (Muller a kol., 2014, s. 198)

Biblioterapie se rozděluje na několik typů. K vymezení došlo už v počátcích jejího vzniku v sedmdesátých letech dvacátého století. Rozděluje ji na biblioterapii klinickou (ta je využívána hlavně pro psychoterapeutická sezení v nemocnicích, na psychiatrických klinikách a v soukromých psychiatrických ordinacích a její charakter je převážně lékařský), na biblioterapii institucionální. Institucionální biblioterapie je zaměřena didakticky. Ta je také často využívána pro hospitalizované pacienty a použité texty by měly odrážet psychický a zdravotní stav člověka. Třetím typem tohoto dělení podle Rhey J. Rubinové je biblioterapie vývojová. Ta je základem pro současnou expresivně formativní biblioterapii, tedy pro námi zmiňovanou speciálně pedagogickou disciplínu. (Muller a kol. 2014, s. 198)

Z důvodu literární podstaty biblioterapie je naprostou nezbytností, aby byl biblioterapeut nejen sečtělý a orientoval se v literárních dílech, aby mohl vybrat takový sémanticky vyhovující text svému klientovi, ale musí být alespoň letmo obeznámen s rozdělením literárních žánrů a forem, jejích kategorií a subkategorií. (Muller a kol., 2014, s. 199)

Realizace biblioterapie může mít vícero podob – individuální, skupinovou a hromadnou. Individuální terapie se odehrává pouze mezi biblioterapeutem a jedním klientem, skupinová čítá zpravidla patnáct až dvacet osob a hromadná terapie probíhá formou interakce více než dvaceti pěti osob. Také se můžeme setkat s tzv. autobiblioterapií, při níž si jedinec aplikuje terapii sám za cílem relaxace, léčivého působení, zklidnění. Může tak činit při předčítání textu ve své komfortní intimitě. (Muller a kol., 2014, s.201)

Prostředkem léčivého procesu literárním dílem je často ztotožnění se s hlavním hrdinou daného textu, vybraným konkrétnímu klientovi dle preferencí terapie. Není to však podmínkou. Biblioterapie může také stát na pomezí s tvořivým psaním, zejména deníkovou formou, kde klient následně pracuje s autorským textem, přičemž pochopitelně k žádnému ztotožnění s jiným hlavním hrdinou, než je on sám, nedochází. Taková metoda zvyšuje vlastní tvořivou potenci klienta. (Muller a kol., 2014, s. 201)

Biblioterapie zaujímá svou roli při práci s dětmi, zejména ji můžeme uplatnit u rizikových skupin, u dětí ze sociálně znevýhodněných skupin, dlouhodobě hospitalizovaných dětí, či dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi tyto skupiny patří například anxiózní a agresivní děti, děti poznamenané syndromem CAN, sluchově postižené děti, děti s poruchami řeči či s jiným zdravotním postižením. (Muller a kol., 2014, s. 202-203)

V biblioterapii, kterou budeme nejvíce využívat v praktické části této diplomové práce, tedy v relaxační biblioterapii, můžeme nalézt dva základní koncepty – řízenou a neřízenou terapii.

Neřízená biblioterapie si klade za cíl především uvolnění a nabrání sil organismu klienta. Využívá pro to Schultzovy a Jacobsonovy relaxační metody (Schultzovy relaxační metody jsou také známy jako autogenní trénink, na jehož základu vznikly četné dětské knihy, upravené tak, aby posluchači nepoznali, že je na ně autogenní trénink aplikován). U neřízené relaxační biblioterapie je klient většinou posluchačem terapeutova čtení či vyprávění příběhu, díky němuž je klientovi umožněno cestovat ve svých představách na krásná a pro něj bezpečná

místa. Navozují se zde základní příjemné pocity – tíha v končetinách, teplo v končetinách, klidný dech, pravidelná srdeční činnost, pocit tepla v nadbřišku, chladné čelo. Klient se v průběhu také učí soustředěnosti. V příběhu nebyvají záměrně alegorie, které by měly klienta navést ke změně jeho vnitřních postojů a příběh tudíž není cílen na konkrétní psychosomatický problém, jak tomu zpravidla bývá u řízené relaxační biblioterapie. Pojem neřízená relaxační biblioterapie ovšem může být poněkud zavádějící. Jedním ze dvou stěžejních metod, které využívá, je totiž terapeutem řízená vizuální imaginace prostřednictvím jeho čtení či vyprávění, která má klientovi dopomoci k navození pocitu klidu. To lze provádět individuálně i skupinově. Druhou možností realizace neřízené relaxační biblioterapie je Jacobsonův koncept střídání dvou fází – uvolnění a posilování svalových skupin. Tím se mohou účinky relaxace znásobit. I při této metodě je vyprávěn nebo čten příběh. Je doporučováno tyto dvě metody kombinovat – nejprve provést Jacobsonův koncept, poté pokračovat konceptem Schultzovým.

Řízená relaxační biblioterapie má vyšší cíle než ona neřízená. Vyprávěné a čtené příběhy jsou již přesně a pečlivě vybrány danému klientovi. Jejich alegorie zrcadlí nitro klienta a situace, řešené postavami příběhu, odpovídají těm, jimž je vystaven sám klient v reálném životě. Metodami jsou opět imaginace, jejich užití již však hraničí s hypnózou. Muller a kol. popisuje řízenou relaxační biblioterapii takto: *Hlavní technikou používanou v rámci této biblioterapeutické relaxace je řízená vizuální imaginace. Při této relaxační intervenci klient odpočívá v pohodlné poloze a poslouchá některý z připravených příběhů, které jsou mu „šité na míru“. Pomocí hudebního pozadí (citlivě vybraná back-ground music) a hypnotických frází, které příběh obsahuje, se pozvolna dostává do stavu změněného vědomí. V této fázi, která bývá ztotožňována s první fází hypnózy, prožívá příběh s alegoriemi, které jemně naznačují jeho problém a které posléze vyústí i v jeho řešení. Tohoto výsledku však terapeut dosahuje většinou až při opakované intervenci.* (Muller a kol., 2014, s. 214) V průběhu této terapie tedy není kýženým výsledkem pouze uvolnění, tedy z názvu zřejmá relaxace, ale i jakási stimulace a úprava jeho představivosti a snění. Tímto způsobem jsou často řešeny například problémy s enurézou (zejména u dětí předškolního a školního věku) či nejrůznější typy fobií (z pavouků, ze tmy atp.). Tato technika také užívá hypnotických frází takovým způsobem, aby klientovi podprahově vsugerovaly, že on sám je pánem situace a má možnost kontroly. Muller a kol. uvádí například tyto fráze: *S tvým dovolením..., Už sis všiml, že..., Ty víš lépe, než kdokoli jiný..., Brzy objevíš..., Ty už umíš..., Tvoje podvědomí ti umožní...* (Muller a kol., 2014, 215)

Dalšími typy biblioterapie, které se dají využít v hodinách literární výchovy, jsou bezpochyby upravené techniky tvůrčího psaní, biblioterapeutické psaní deníku nebo

tzv. narativní biblioterapie. Podobně jako neřízená relaxační biblioterapie, ani narativní biblioterapie nemá ambice zásadně měnit klientovy postoje a vzorce chování. Týká se především socializace a posílení klientova zájmu o okolní svět, o posílení jeho sebevědomí a tím i dané posílení jeho pozice v rámci společnosti. Nejčastěji je realizována skupinovou formou. Klienti si vzájemně předčítají úryvky z děl a následně polemizují na určené (někdy také improvizované téma) za společnosti terapeuta. Také sem zapadá tvorba a následné předčítání a vzájemná interpretace autorských textů zúčastněných klientů. (Muller a kol., 2014, s. 223- 224)

Zajímavým podtypem biblioterapie je také vizuální biblioterapie. Ta se rozbíjí zejména v posledních letech a mezi mladistvými získává značnou oblibu. Stojí na periferii biblioterapie, protože pro ni není třeba živého kontaktu mezi klientem a terapeutem, nebo při „skupinové formě“ ani mezi klienty. Pro svou realizaci využívá mobilního spojení a internetových sociálních sítí (Facebooku, instagramu, ICQ, Skypu, Netlogu a dalších možností dostupných díky internetu. Tato realizace biblioterapie je povětšinou pouze doplňkovou prací k jiným technikám. Vedle relaxační funkce je zde zřejmá také edukační funkce – posílení zájmu o psaný text. Bývá proto využívána převážně učiteli českého jazyka. Muller a kol. zmiňuje, že v poslední době si oblibu získávají soutěže v psaní esemeskových minipříběhů. (Muller a kol., 2014, s. 226)

Biblioterapie ale nemá jasně odlišené hranice od svých příbuzných terapií a věd. O několika z nich se budeme zmiňovat v následujícím textu podrobněji (o dramaterapii, poetoterapii a teatroterapii), některé další si pouze v krátkosti vysvětlíme v tomto odstavci. Muller a kol. uvádí například pojmy *paremiologická terapie – léčba využívající atributů lyriky (speciálněpedagogický kontext)*, *imagoterapie – léčba skrze vžívání se do role literárního hrdiny (psychologický kontext)*, *narativní terapie – léčba skrze vyprávění příběhů (psychologický kontext)*, *hagioterapie – léčba využívající rozbor náboženského textu (teologický kontext)*, *pohádkoterapie (skazkoterapie) – léčba pomocí pohádek (psychologický kontext)*. (Muller a kol., 2014, s. 200)

Poetoterapie

O poetoterapii jsme se již zmiňovali v kapitole zabývající se biblioterapií. I tato terapie hojně využívá psaného textu, nelze však říci, že by byly techniky biblioterapie a poetoterapie stejné. Biblioterapie sleduje sémantickou stránku textu, zatímco poetoterapii zajímají hudební a melodické prvky textu – sleduje například rým, zvukomalbu, tropy a figury. Tuto speciálně

pedagogickou disciplínu můžeme definovat *jako terapii, která při svém působení záměrně využívá hudební prvky mluvené či psané řeči za účelem navození optimálního psychosomatického stavu člověka. Tato terapie však není zaměřena pouze na řešení již existujících psychosomatických problémů. Slouží rovněž ke zdravotní či sociální prevenci i k rehabilitaci.* (Muller a kol., 2014, s. 237)

Poetoterapie tedy v porovnání s biblioterapií primárně neklade důraz na narativ příběhů a na prozaický text, ale spíše na emoční dopad samotné práce s povětšinou lyrickým textem. Svou roli zde sehrává podvědomí, protože poetoterapie staví na intuitivní práci s dílem a jeho básnickými atributy. Zdůrazňují se emoce, nálady, pocity, nedějovost a forma textu.

Techniky poetoterapie lze pro nenásilnou povahu této disciplíny aplikovat na široké spektrum typů klientů. Poetoterapeuti pracují s klienty všech věkových kategorií, s chronicky a vážně nemocnými klienty, s klienty potýkajícími se se závislostmi, s oběťmi domácího násilí, incestu, zneužívání apod. (Muller a kol., 2014, 237)

Cíle poetoterapie jsou velmi individuální, závisejí na povaze problému konkrétního klienta. Obecně však platí, že žádoucí je jakákoli změna emočního prožívání klienta k lepšímu. Může se jednat o relaxaci, o odvrácení pozornosti od vlastních problémů, o rozvoj paměti, pozornosti a myšlení, o větší psychickou stabilitu, o zrychlení a zjednodušení adaptace na nově vzniklé životní podmínky, o stimulaci emočního a sociálního citění, nebo dokonce o překonání depresivních stavů. (Muller a kol., 2014, s. 238)

Poetoterapie má dvě základní formy – receptivní, při které pracuje sám poetoterapeut (tzn. předčítá nebo recituje báseň a klient pouze přijímá vjemy) a aktivní, při níž je rozličnými technikami klient sám zapojen do interakce s dílem.

Rovněž ji můžeme dělit podle počtu zúčastněných klientů – individuální, párovou, skupinovou, komunitní a hromadnou. Komunitní forma bývá užívána v neměnných kruzích (ať už zájmových či léčebných), ve kterých jsou účastníci zvyklí na trvalou dlouhodobou spolupráci (například sezení v psychiatrické léčebně). Hromadná poetoterapie označuje tuto terapii aplikovanou na více než třicet účastníků zároveň.

Dalším dělením je poetoterapie cílená a volná. Cílená se zaměřuje na velmi konkrétní řešení konkrétního problému daného klienta, volná poetoterapie se zpravidla zaměřuje na relaxaci a nemá konkrétní cíl. (Muller a kol., 2014, s. 239)

Při aplikování poetoterapie by měl mít vždy terapeut na paměti, že výběr básní (tedy prostředku dosažení kýžených změn) musí odpovídat individualitě klienta a konkrétního problému, kterému budou společně čelit, popřípadě situaci, které chce terapeut s klientem docílit. Muller a kol. rozlišuje dva základní typy čtenářů. *Konkrétní typ čtenáře – upřednostňuje děj literárního textu, jeho jasnou strukturu a členění, má rád přehledný úvod do děje a konkrétní závěr. Preferuje spíše prózu, v poezii vyhledává jasně strukturované básně s přesným rýmem, rytmem a dějem (např. Kytice). Rád se k již jednou vstřebanému dílu v myšlenkách vrací, je většinou poněkud konzervativní. Je schopen dlouho přemýšlet nad konkrétním dějem a syžetovou linií příběhu. Abstraktní typ čtenáře – má rád literární text, který je vystaven z prožitků a pocitů, nesleduje rád dějové linie, hledá v textu atmosféru a okamžité dojmy. Čtení nebo poslech literárního textu je pro něj spíše zábavou a hrou. Inklinuje spíše ke kratším literárním textům, líbí se mu poetické hraní se slovy, zpravidla je však tolerantní i k tzv. volnému verši.* (Muller a kol., 2014, s. 246) Výběr básní by měl být vhodný pro věkovou kategorii klienta či skupiny klientů, dosaženému vzdělání, intelektu. Klienti by díky tomu měli být schopni emočního souznění s danou básní. Terapeut by měl vždy předem znát klientům předkládané dílo. Muller a kol. uvádí kontrastní kritéria básní, podle kterých se daná díla v poetoterapii dělí a na základě níž se poté vybírají pro použití s klienty. Tato kritéria jsou: *univerzálně zaměřené – přesně zacílené, emocionálně slabé – emocionálně silné, nesrozumitelné – srozumitelné, pozitivní vyznění – negativní vyznění, všeobecné – osobní, relaxační – stimulující, převaha poetických prvků – převaha prozaických prvků, humorné – smutné, rozverné – edukační, nekomplikované – dvojsmyslné, oslavné – eufemické, vlastní tvorba – cizí tvorba.* (Muller a kol., 2014, s. 246-247)

V poetoterapeutickém procesu působí na klienta nejen básnické atributy daného díla, ale je-li daná báseň čtená nahlas či recitovaná, působí na klientův prožitek i další faktory – tzv. psychosomatické aspekty. Řadíme mezi ně barvu hlasu, frekvenci a výšku hlasu, hluboké tóny, vysoké tóny, intenzitu a dynamiku básní, zvukomalbu a harmonii básní, rytmus recitace. Rovněž u těchto aspektů je libost a nelibost velmi individuální a terapeut by měl postupně rozkrývat, jak s těmito aspekty při sezení s konkrétním klientem pracovat takovým způsobem, aby docílil co nejefektivnějších výsledků. (Muller a kol., 2014, s. 247-248)

Dramaterapie

Dramaterapie je disciplína, která využívá dramatizace k léčebným neuměleckým účelům. Má dalekosáhlou tradici, o níž se zmíníme v následujících odstavcích. Pro úplné

vysvětlení termínu *dramaterapie* využijeme srovnání tří definic, které byly sestaveny v průběhu téměř třiceti let.

První definice z roku 1979 vytvořené *The British Association for Dramatherapists* uvádí, že *dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž poznává jedinec sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i neverbální složku komunikace.* (Muller a kol, 2014, 136)

The National Association for dramatherapy vymezuje v roce 1985 dramaterapii jako *záměrné použití dramatických/divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.* (Muller a kol, 2014, 136)

V roce 2006 potom Valenta uvádí, že *dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.* (Muller a kol, 2014, 136)

Dle těchto definic bychom se mohli mylně domnívat, že dramaterapie je synonymem pro teatroterapii. Využívá obdobných prostředků pro dosažení svých cílů, teatroterapie však rozšiřuje svou působnost také o divadelní představení dané inscenace před publikem se zjištěnými záměry – inkluze, posílení sebepojetí a sebehodnocení, saturování vyšších potřeb (například seberealizace). (Muller a kol, 2014, 136)

Jak jsme již zmiňovali, dramaterapie se ve společnosti pyšní hlubokými kořeny. Je možné, že to pramení z přirozené podstaty člověka – nechat se prostoupit svými emocemi a manifestovat je. Drama jako takové sahá až do starověkého Řecka a mohli bychom se domnívat, že vyvěralo právě z potřeby demonstrovat své nitro. Muller a kol. dokonce uvádí, že jakéhosi předchůdce dramatu bychom našli už v raných počátcích lidské existence, v období mladšího paleolitu. Svou úvahu vysvětluje takto: *Kdybychom skutečně mohli podniknout tuto vzrušující pouť do naší daleké minulosti, spatřili bychom patrně paleolitického lovce navlečeného do kůže uloveného zvířete, jak zobrazuje v magickém rituálu nikoliv sám sebe, ale zvíře šťvané lovci. Spatřili bychom možná první zemědělce v animistických maskách vykonávající obřad související s rytmem roku, sezónní prací a úrodou, jehož smyslem bylo mimo jiné i uchování rodových tradic a odevzdání předky nabytých zkušeností dalšímu*

pokolení. A třeba bychom měli možnost spatřit při práci i mistra rituálu – rodového šamana, kroužícího v extatické mimézi (napodobování) kolem nemocné ženy, která se třeba uzdraví proto, že uvěřila ve vyhnání démona ze svého těla. Lovecký rituál, rodový obřad a magický tanec souvisely s „praktickým“ využitím divadla, přesněji řečeno s využitím předdivadelního tvaru mimézy – cíle rituálu lovce i obřadu zemědělce byly kromě jiného také edukační, šamanova „performance“ měla terapeutickou povahu. (Muller a kol., 2014, s. 132-133)

Záměrné použití dramatizace za léčebnými cíli však přisuzujeme až Imenhotepovi, který doporučoval Staroegyptěanům, jež sužovaly nemoci, využití divadla k léčbě ve třetím tisíciletí před naším letopočtem. Zmínky v divadelní literatuře také poukazují k athénskému divadlu – zde Dromokaiton pravidelně pořádal divadelní představení postižených. Tyto příklady nám jasně dokazují, že lidé již po dlouhá staletí vnímají vícero funkcí divadla – rozhodně funkci estetickou, divadlo ve smyslu edukační činnosti (například Jan Ámos Komenský – *Škola na jevišti*) současně divadlo coby prostředek léčby. (Muller a kol., 2014, s. 132)

Cíle dramaterapie jsou, stejně jako ostatních již popisovaných typů arteterapie – biblioterapie a poetoterapie, variabilní s ohledem na klientelu. Dramaterapeutka Renée Emunahová obecně uvádí tyto cíle, kterých lze dramaterapií dosáhnout: *zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence, získání schopnosti uvolnit se, zvládnutí kontroly svých emocí, změna nekonstruktivního chování, rozšíření repertoáru rolí pro život, získání schopnosti spontánního chování, rozvoj představivosti a koncentrace, posílení sebedůvěry, sebeúcty a zvyšování interpersonální inteligence, získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti.* (Muller a kol, 2014, 137)

Provádění dramaterapie nemá jednotný charakter, typy dramaterapií se liší svou formou. Můžeme se setkat s ambulantní formou, při které klient dochází na sezení z domova – s touto formou se můžeme setkat například ve speciálních školách, na setkáních občanských sdružení, v institucích speciální výchovy či v denních centrech. Klinická forma je naopak aplikována na hospitalizované klienty, zejména se tedy jedná o psychiatrické kliniky a psychiatrická oddělení, o léčebny. V takovém případě se zde bavíme pouze o doplňkové terapii k terapii určené a prováděné lékařem. Dramaterapie je zde vnímána jako pozitivní element pro aktivizaci pacientů. Třetí formou je dramaterapie provozovaná v denních sanatoriích a stacionářích. Muller a kol. uvádí, že se v takovém případě jedná o terapii zaměřenou *většinou na doléčování klientů s neurotickou a psychotickou zkušeností, kde je dramaterapie obvykle brána jako jedna ze stěžejních skupinových psychoterapeutických aktivit.* (Muller a kol., 2014, s. 140)

Další dělení se zaměřuje na počet zúčastněných klientů – dramaterapie individuální, skupinová a komunitní. Už z povahy dramaterapie (interakce, manifestace emocí, sdílení prožitků) je individuální forma velmi neobvyklá a provádí se sporadicky. Skupinová dramaterapie může mít vícero podob, které závisejí na charakteru skupiny – v našem prostředí se setkáváme především se skupinami koedukovanými (smíšené z hlediska pohlaví) a izosexuální (rozdělené dle pohlaví – například v etopedicky zaměřených výchovných ústavech), skupiny jsou také děleny dle druhu a typu hendikepu – homogenní a heterogenní. Komunitní dramaterapie je aplikována na skupině, v níž je nejdůležitějším rysem *spoluspráva klientů, tedy to, že klienti s personálem ovlivňují a spoluvytváří pobytový program závazný pro každého člena komunity, dále atmosféra upřímnosti a otevřenosti, která umožňuje prožitek blízkosti a vzájemnosti členů komunity, změnu jejich nastavení vzhledem k druhým a která umožňuje společně probírat a pochopit příčiny jednotlivých událostí (problémů, vztahových věcí apod.)*, jak uvádí A. Hillery. (Muller a kol., 2014, s. 141)

Teatroterapie

Teatroterapii definuje Muller jako *terapeuticko-formativní metodami řadící se k expresivním psychoterapiím, která dosahuje terapeutických cílů prostřednictvím přípravy (včetně přípravy kulis, kostýmů, technického zázemí) a veřejné realizace divadelního tvaru. Jedná se tedy o formu práce jakési specifické divadelní společnosti (socioterapeutické společnosti – viz například terapeutická komunita), která vnáší mnohé pozitivní prvky (např. dosažení úspěchu, seberealizace, snížení společenské izolace, tvořivost atd.) do nejistého světa jakkoli znevýhodněných jedinců.* (Muller a kol., 2014, s.167)

Oproti dalším zmíněným expresivním metodám (biblioterapie, dramaterapie, poetoterapie) má teatroterapie specifické postavení. Stojí totiž nejbližší skutečnému umění. U ostatních zmíněných disciplín je totiž kladen důraz na samotný proces a výsledný produkt spolupráce terapeuta a klienta není cílem, zatímco v teatroterapii je terapeutickým procesem i samotný výsledek příprav – představení. (Muller a kol., 2014, s. 168)

Divadlo prošlo v průběhu historického vývoje řadou změn. Teatroterapie využívá rozličného spektra těchto divadelních forem ve svůj prospěch – cíleně se zaměřuje na charakter postav dané divadelní formy dle problému, který je u klienta potřeba řešit.

Kupříkladu antické divadlo pracuje zejména s tragédií, ve které se nejeden jedinec může ztotožnit s postavou a jejím osudem dodnes, protože řešená témata jsou nadčasová – mezilidské

vztahy. Z tohoto období také vychází některé odborné pojmy pro psychologii – Oidipův komplex, Elektřin komplex, Médein komplex, Jokastin komplex, Laiosův komplex. (Muller a kol., 2014, s. 171)

Hartl a Hartlová vysvětlují jednotlivé komplexy takto: „*Oidipův komplex* charakterizovaný jako neuvědomovaná erotická přitažlivost syna k matce, kdy je otec považován za sexuálního soupeře a je mu přána smrt. Tento stav je součástí běžného vývoje dítěte, jeho nezvládnutí může být příčinou neurózy. Pojmenování vychází ze Sofoklovy hry *Král Oidipus*, který i přes snahu vyhnout se věštbě zabije nevědomky svého otce *Laisose* a ožení se s vlastní matkou *Jokastou*. *Elektřin komplex* je názvem pro názvem pro ženskou variantu komplexu Oidipova. Vychází z další Sofoklovy hry *Elektra*, jejíž hlavní hrdinka nenávidí vlastní matku *Klytaimestru*, vražedkyni *Elektrou* zidealizovaného otce *Agamemnona*. Dodejme, že *Elektřina* matka žije se svým milencem a spolupachatelem králem *Aigistem*. Analogie s dnešními, mnohdy složitými, vztahy je více než zřetelná. *Médein komplex* se vysvětluje jako potlačené přání matky zabít své vlastní děti, které vychází z nenávisti k jejich otci. Vychází z Euripídovy tragédie *Médeia*, kdy stejnojmenná hlavní hrdina zabíjí vlastní děti i sebe, aby se pomstila svému milenci a jejich otci argonautovi *Jásonovi*, který se chce oženit s jinou. V mírnější formě zde můžeme vysledovat analogii se situací, kdy si rodiče řeší své spory prostřednictvím dětí. *Jokastin komplex* vychází též z příběhu krále *Oidipa*. Jeho výsledkem je působící nepřekonaný komplex a je odvozený od mateřského působení *Jokasty*, matky a později manželky *Oidipa*, která po zjištění této skutečnosti dobrovolně končí svůj život sebevraždou. *Laiosův komplex* je také odvozen od oidipovského příběhu. *Laios* se snaží zbavit svého syna *Oidipa* poté, co mu bylo předpovězeno, že zemře rukou vlastního syna. Komplex je analogicky popisován jako stav vycházející ze žárlivosti otce na matku příliš něžně milující dítě, kdy otec utlačuje svého syna a syn je reaktivně na to k otci agresivní.“ (Muller a kol., 2014, s. 172)

Teatroterapie využívá i prostředků renesančního divadla, konkrétně Komédie dellarte a shakespearovského dramatu.

Komédie dellarte a její prostředky jsou pro teatroterapeutickou praxi výhodné zejména pro svou ustálenost povah jednotlivých postav, typické náměty a situace a základní konflikty. Ustálenost jevištních postav a ztvárňovaných situací totiž pomáhají například herecům (klientům) s mentálním postižením, protože je pro ně snazší hrát schematickou postavu s vyostřenými charakterovými vlastnostmi. Mohou tak svůj výstup stavět na předchozím pozorování a nemusejí využívat vhled do situace. Vyostřené nebo „přebrané“ charakterové

vlastnosti jim také pomáhají při pozorování a kopírování charakteru postavy. (Muller a kol., 2014, s. 174)

Shakespearovské drama je oproti komedii dellarte využíváno teatroterapií zejména pro své do detailu propracované příběhy, zabírající se svými motivy obzvláště o mezilidské vztahy. Muller a kol. říká, že jsou Shakespearovské hry „jedinečnou souhrou popularity a kvality, jsou psány pro široké publikum své doby, obsahují humor i tragicky vypjaté scény, nechybí prvky nadpřirozena i vykreslení lidských vášní. Na rozdíl od komedie dellarte je děj velmi pečlivě propracován, je často velmi rozvětvený, hry se často opírají o poutavý epický příběh s nejrůznějšími zápletkami. Tyto charakteristiky mohou být pro teatroterapeutickou dramaturgii inspirující. Mnohý divák po silném příběhu touží. Mohlo by se zdát, že hry jsou například pro herce s mentálním postižením příliš složité. Zkušenosti mnohých divadelních spolků však toto tvrzení vyvracejí. (Například holandské divadlo herců s mentálním postižením **Maatwerk** si často k dramatizaci vybírá Shakespearovy hry). Dramata obsahují mnohdy archetypální příběh, který se může stát příběhem každého z nás. Podobné náměty nacházíme i v pohádkách. Například tradiční česká pohádka **Sůl nad zlato** má zápletku téměř identickou se Shakespearovou hrou **Král Lear**. Další velmi významnou inspirací jsou postavy Shakespearových her. Už to nejsou pouhé typy, odkrývají charakter, vyvíjí se na jevišti, nechávají se unášet vášněmi vycházejícími z jejich složitých osobnostních pohnutek. Při teatroterapeutické můžeme skrze pronikání do takové jevištní postavy přeneseně pracovat s charakterem herce, což má výrazný terapeutický potenciál.“ (Muller a kol. 2014, s. 175)

Významnou osobností pro teatroterapeutickou praxi moderního divadla je například Bertold Brecht. Podle něj totiž divadlo neslouží jako prostor, ve kterém se odehrává určitá fikce, ale charakterizuje jej jako „vědeckou laboratoř, v níž se divák účastní výzkumného experimentu“ (Gronemeyer, 2004, s. 146). Jeho hry mají za cíl donutit diváka (a také samotného herce) k určitému nadhledu, odstupu, aby na běžné záležitosti každodenního života dokázal pohlížet odlišně, se zamyšlením, bez emocí, čímž chce dosáhnout nového vhledu. Dosahuje toho rozličnými metodami, které se obecně nazývají metoda zcizení – přerušování hry písněmi, nápisy, komentáře herců směrem k divákům atp. Muller a kol. tvrdí, že „pro terapeutické účinky představuje tento divadelní směr alternativu tam, kde je třeba docílit delší distance od reálných problémů, kde je třeba získat klientův nadhled, aby mohl prožívanou situaci objektivně zhodnotit.“ (Muller a kol., 2014, s. 176)

Závěr

Na závěr bychom si měli shrnout důležitost a opodstatněnost hospitalizačního vzdělávání. Pacient, nebo chceme-li žák, je díky této možnosti nejen stále zapojen do vzdělávacího procesu a po úspěšném návratu pokračovat ve studiu ve svém původním kolektivu, ale především má možnost prožívat alespoň částečnou normalitu života, přestože je v prostředí atypickém. Zcela specifickou roli mezi vyučovacími předměty poté bezpochyby sehrává literární výchova – vyučující a žák mají společnou moc, aby si na základě dané situace sami nastavili hloubku momentu a literatura tak sloužila žáku jako katarze i možnost osobní chvíle filozofie.

Použité zdroje:

Internetové zdroje

Informace o nemocničních školách [online]. [cit. 2021-01-18]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5104>

Nemocniční školy a jejich vývoj [online]. [cit. 2021-01-18]. Dostupné z: <https://www.prolekare.cz/casopisy/cesko-slovenska-pediatric/2016-2-2/skoly-pri-nemocnicich-a-dalsich-zdravotnickych-zarizenich-58090>

Rušení nemocničních škol [online]. [cit. 2021-01-18]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4808>

ZŠ a MŠ při FN Motol [online]. [cit. 2021-01-18]. Dostupné z: <https://skolamotol.cz/zakladni-informace-2/uvodni-informace-o-skole/>

Terapie hrou. *Elefantino* [online]. [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://www.elefantino.sk/>

Terapie hrou. *Inštitút terapie hrou* [online]. [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <http://terapiahrou.sk/>

Terapie hrou: *Openplay* [online]. [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: Terapie hrou. Inštitút terapie hrou [online]. [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <http://terapiahrou.sk/>

Terapie hrou. *Poruchy správaní* [online]. [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://prolp.sk/www-poruchyspravania-sk/>

Publikace

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026211907.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. UK Praha, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

GEOFFREY, P. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

FINK, E. Hra jako symbol světa. Praha: Orientace, 1993. ISBN 80-202-0410-5

HAVLÍK, R., KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HICKSON, A. Dramatické a akční hry. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0.

OLIVOVÁ, V. Lidé a hry. Praha: Olympia, 1979.

PALOUŠ, R. K filosofii výchovy. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.

ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. Hry pomáhají s problémy. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-93-3.

ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. Hry pro rozvoj zdravé osobnosti. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-801-2.

ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Vyd. 1. Praha: Grada. 2015. 604 s.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Vzdělávání - výuka - cíle - obsah výuky : (interaktivní text z obecné didaktiky). Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 71 s.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o původu kultury ve hře. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1971. 227 s.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. Vyd. 4. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). 368 s.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: kompas moderního učitele*. Dotisk 1. vydání. Praha: Raabe, [2020]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-456-5.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: cesta pedagogického hrdiny*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-387-2.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.

HAMPL, Petr. *Kreativita a poctivost: kapitoly z buranské sociologie a volné úvahy*. Olomouc: Naštvané matky, 2019. ISBN 978-80-906573-5-9.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

KOTLEROVÁ, Jana, Svatopluk MAREŠ a Helena PRŮŽOVÁ. *Tvořivá práce s textem*. Praha: Raabe, [2019]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-445-9.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: (didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.

Miroslav Holub jako prozaik: autor cestopisů

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

harak@post.cz

Katedra českého jazyka a literatury PdF UHK

Anotace:

Autor ve své studii analyzuje tři prozaické texty – cestopisy Miroslava Holuby. Tyto se snaží vidět ukotveny v kontextu žánrovém i v rámci vývoje a proměn české (i světové) literatury. Zároveň hledá jejich místo v rámci autorovy tvorby a snaží také zachytit, nakolik se v nich odráží charakteristické rysy Holubova smýšlení o předmětném světě.

Klíčová slova:

Miroslav Holub, cestopisná literatura, literatura umělecká, literatura věcná, próza

Annotation:

In his study, the author analyzes three travelogues of Miroslav Holub. They try to see these anchored in the genre context as well as within the development and changes of Czech (and world) literature. At the same time, he searches for their place within the author's work and also tries to capture the extent to which they reflect the characteristic features of Holub's thinking about the subject world.

Keywords:

Miroslav Holub, travel literature, artistic literature, factual literature, prose

Pokud je Holubova prozaická/cestopisná tvorba na jedné straně zmiňována v souvislosti s dalšími básnickovými texty (zejména těmi, které jsou psány v *krátkých řádcích*) šedesátých let a najmě pak s takovými, v nichž využívá svého pobytu v USA jako látkového a inspiračního zdroje, k němuž několikerým způsobem (jak jsme doložili analýzou jeho básnické tvorby

daného období⁶⁹) odkazuje, upozorňuje se zároveň na to, že se před českými čtenáři objevila v časech, v nichž dochází k rozvoji i výrazné proměně cestopisného žánru (včetně užití prostředků typických pro *řeč poezie*) a na roli, již prozaické texty básnickovy při tomto rozvoji a této proměně sehraávají – tolikéž však na úlohu, již sehraály při samotném vrstvení a formování tvůrčího profilu Miroslava Holuba (viz NOVOTNÝ 2023 : 97-98, 100, 102-104).

Cestopisy dlouhodobě – a výrazněji tehdy, pokud měli Češi s poznáváním světa za hranicemi problémy (vyrůstající z dané politické situace) – plní v Čechách, malé zemi bez přístupu k moři, zemi ocitající se často v politickém područí silnějších velmocí, které spolu s paternalistickým (a někdy dokonce násilným) chováním k jejich obyvatelům osobují si právo určovat zde meze a míru svobody (včetně ideologicky motivovaného omezování svobodné výměny lidí a myšlenek, tedy také možnosti cestovat), vlastně jakousi terapeutickou funkci: nelze-li dané (cizí) území osobně navštívit, můžeme tak učinit alespoň v duchu a na papíře (díky nemnohým vyvoleným, kteří směli vidět – a napsali o tom a bylo jim dovoleno napsané publikovat).

Jedním z období, o nichž jsme hovořili v předchozím odstavci, jsou také padesátá léta 20. století; zejména v jejich první polovině dominují v oficiálně vydávané literatuře principy socialistického realismu, tedy takového vidění a konstruování světa skrze uměleckou literaturu, které bude performovat vývojovou dominanci zemí a rysů *tábora míru a socialismu* před euroatlantickou post-kapitalistickou společností tvořící se po 2. světové válce na západ od hranic tehdejšího Československa. Pro řadového občana bylo tehdy problematické dokonce i cestování v rámci *sprátených* socialistických či socialismus budujících *zemí* – a nejen kapitalistická, ale vůbec veškerá nesocialistická (včetně rozvojových zemí) cizina mu zůstávala (naprosto) zapovězena.

Jednou z mála možností poznání takových krajů se pak stávala četba cestopisné literatury. Výše uvedené restrikce měly ovšem vliv na její kvalitu i kvantitu. Poznávat cizí kraje a vydávat o nich esteticky modelované svědectví mohli pouze taci, u nichž se předpokládal *správný úhel pohledu* na v textu petrifikovaný látkový a inspirační zdroj: tedy takový způsob performování předmětné reality, který bude vycházet z principů státními a politickými orgány oficiálně vyznávané ideologie marxismu-leninismu.

⁶⁹ V naší monograficky laděné studii (věnující se tvůrčímu vývoji Holubovy poezie), jež vyšla v kolektivní monografii vydané k Holubovým životním jubileím v jeho rodném městě (viz HARÁK 2023 : 52-61).

Ideologická funkce byla explicitně přítomna jak při kritice *prohnilé západní společnosti*, tak ve chvále těch zemí (včetně zemí *třetího světa*), které se vydaly cestou budování společnosti domněle spravedlivější (jejíž problémy a chyby byly velmi cudně zakrývány). Tuto daň za možnost poznávat svět za hranicemi a o viděném psát a napsané i vydávat platili dokonce i mnozí později významní literáti. Domníváme se, že intenzivní a dlouholetá čtenářská obliba cestopisných reportáží Jiřího Hanzelky a Miroslava Zikmunda byla dána právě tím, že se jim a jejich textům úlitba dobovým bohům politické cenzury stala věcí okrajovou. Dodejme ještě, že to v jejich případě bylo možné také proto, že se soustředili zejména na věcnou stránku svého podání, které – majíc charakter materiálově ukotveného svědectví – ponechává v posledku málo prostoru pro to, co bychom mohli nazvat ideologickou nadstavbou (či přesněji: politickým komentářem podávaných faktů). Naopak Aškenazyho *Indiánské léto*⁷⁰ je oním *předepsaným způsobem* vnímání a pojednávání faktů nepříjemně poznamenáno.

Platí tudíž, že ani jejich texty nevybočují z naprosto dominujícího rázu dobové produkce cestopisného žánru, jež v 50. a na samém počátku 60. let 20. století představují práce přínaležející podle Doleželovy klasifikace (DOLEŽEL 1998) mezi tak zvané Z-texty; tedy texty se zvýrazněnou, často explicitně přítomnou mimetickou funkcí⁷¹. Estetická funkce se na kvalitě textu a jeho modelování podílí pouze sekundárně; můžeme nicméně říci, že si z opusů vznikajících v daném období čtenářskou oblibu podržely takové, které jsou napsány s jistou mírou literární řemeslné zručnosti (a které – samozřejmě – nejsou politickými pamflety). Takovýto cestopis dominantně patří v lepším případě mezi žánry literatury věcné, v tom horším k ideologicky nabádavé publicistice.

V souvislosti se značným rozšířením žánrového spektra české literatury postupujících šedesátých let 20. století, za něž můžeme vděčit celkové (byť nikoliv úplné: například cenzura byla zrušena pouze od března do srpna 1968) liberalizaci politického a kulturního života v tehdejší Československu⁷², a možná také proto, že stále více občanů může svobodněji cestovat (a některé oblasti – takto témata cestopisů – s puncem exotičnosti ztrácejí při svém

⁷⁰ Tematizující autorovu zkušenost z pobytu v USA.

⁷¹ Předmětný svět je performován jako dominující referenční horizont textu a výpovědi o něm jsou performovány jako konstativy (implicitním operativem se stává výzva k čtenářskému ověření podávaných faktů – jejich věrohodnost navíc podmiňuje textovou koherenci). Výsledná kvalita textu má být podmíněna kvalitou sdělovaných faktů, a jenom sekundárně způsobem jejich podání. Přes (zejména v první polovině padesátých let velmi častou) přítomnost ideologicky podmíněného výběru a hodnocení faktů je (alespoň vnějškově) kladen důraz na materiálově podloženou objektivnost podání.

⁷² Což umožnilo plodně navázat na předchozí období relativně svobodného vývoje české literatury, především pak na dobu tzv. první republiky (1918-1938), vejít v kontakt s literárním děním na západ od hranic tehdejšího Československa a konečně (byť v úplnosti nerealizované) i začlenění spisovatelů zatímne vynuceně mlčících do dobového uměleckého kvasu.

čistě věcném, objektivizujícím podání na čtenářské přitažlivosti), můžeme mezi aktuálně vznikající česky psanou cestopisnou literaturou sledovat ne-li kvantitativní, tedy dozajista kvalitativní (o čemž svědčí její kritická reflexe a čtenářská recepce) nárůst takové, již bychom mohli podle Doležela (ibid) zařadit mezi K-texty⁷³. S nárůstem zřetelné přítomnosti estetické funkce v jednotlivých textech se cestopis stále výrazněji hlásí ku své přítomnosti (také) v literatuře umělecké. Jak si ukážeme na tvorbě Miroslava Holuba: umělecké kvality – nebo naopak nedokonalosti v uměleckém zpracování – jsou v takovém případě pro textovou koherenci stejně důležité jako omyly takřikajíc věcné. Přestože se předmětný svět jako jeden z referenčních horizontů z tohoto typu psaní (což je – mimo jiné – podmíněno také žánrově) nevytrácí. A to dokonce ani tam, kde je cestopis toliko vnějškovým oděním psaní románového: jako například v (byť samozřejmě až později vznikající) Lloydově hlavě Jiřího Muchy.

Dalším možným dělením je takové, jež vychází z (implicitní, nebo explicitní) přítomnosti interního autora v textu, ze způsobu a formy, jíž v něm představuje sebe a (quasi)objekty sebou nahlížené: tedy rozdělení cestopisných próz na ego-dokumentární a dokumentární. V onom prvním typu bývá interní autor zpravidla přítomen explicite, věci jsou podávány ne podle vzorce: takové jsou; ale podle vzorce: tak je vidím já. Pro Z-textový ego-dokumentární cestopis je typickou kompozice využívající časové a prostorové následnosti jevů (případně i autorových změn: s poutí v prostoru a čase se odehrává také jeho vnitřní proměna; v takovém případě však dané dílo nabývá rysů K-textových), v K-textovém ego-dokumentárním cestopise dochází ke zvýraznění subjektivnosti podání (včetně využití uměleckých prostředků), interní autor ustupuje do pozadí – a prosazuje se spíše jen skrze způsob, jímž o (quasi)objektech referuje: velmi často také nepřímou vyzrazuje podmíněnost svých soudů skrze své vědecké zaměření, ideový profil či estetické preference. Nad pouhým výčtem faktů převažují pasáže úvahové, text nabývá rysů esejistických: lineární kompozice (sledující prostoro-časovou osu *cesty*) bývá nahrazena jinou a složitější⁷⁴.

Pro dokumentární cestopis je typickou mizivá (explicitní) přítomnost interního autora, důraz je kladen na prezentaci objektů a jevů předmětného světa. V onom Z-textovém se snahou

⁷³ Tedy takové, u nichž způsob jejího podání není podřízen performované předmětné realitě a do jejichž referenčního horizontu významně patří také oblast literatury (což je signalizováno aluzemi, intertextovými vazbami, užitými žánrovými rastry; ale také záměrným a funkčním využitím těch prostředků umělecké literatury, které utvářejí obraznost a rytmus textu). Se zvýrazněním subjektivnosti podání jsou (byť někdy toliko implicitně) soudy o v textu přítomných (quasi)objektech deklarovány jako performativy. Vlastně tak tyto texty *předcházejí světu, které vytvářejí*.

⁷⁴ Takže se ona cesta vlastně neodehrává z bodu *a* do bodu *b* - a od tehdy do tehdy, ale: od povrchu během ní spatřených jevů k jejich podstatě: k jejich uchopení, pochopení a usouvztažnění (včetně srovnání s obdobnými jevy odehrávajícími se v domovině cestovatele/interního autora).

o performovanou věcnost podání maximálně zbavenou subjektivních rysů (včetně uměleckých prostředků). Tento typ cestopisu nejzřetelněji patří mezi žánry literatury věcné; zejména půjde-li o cestopis *vědecký*: psaný odborníkem v konkrétním oboru a prostředkující cestu za získáním nových poznatků v dané oblasti (přírodovědě, geografii, etnografií⁷⁵, medicíně a farmacii⁷⁶, paleontologii či historiografii apod.). Jako u obdobných cestopisů ego-dokumentárních: také zde se *dění textu* odehrává po časo-prostorové ose. U K-textových dokumentárních cestopisů se stává zřetelnou implicitní přítomnost interního autora: zřetelnou skrze (také uměleckými prostředky zvýrazněnou) subjektivnost podání (jako je tomu například ve Výletu do Španěl od Karla Čapka z r. 1930). Stejně jako u obdobného textu ego-dokumentárního je také zde pohyb po časo-prostorové ose (tedy pohyb horizontální) nahrazen pohybem vertikálním: hlouběji k podstatě zkoumaných jevů. Mnohé z těchto prací aspirují na příslušnost k literatuře umělecké (explicitně například v autorských či editorských/vydavatelských paratextech).

Uznáváme, že zařazení každého konkrétního textu odvisí od jeho analýzy a interpretace; ovšem také od výsledku negociace mezi těmi, kdož toto činí. Jak si koneckonců ukážeme na rozboru tří cestopisných knih vzešlých zpod pera Miroslava Holuba: Jako až na výjimky⁷⁷ nemůžeme žádný z cestopisů zařadit zcela do literatury umělecké – či jen literatury věcné, mohou mnohé z nich nabývat rysů hned několika výše uvedených kategorií. Aniž rezignují na věcnost a věcnou správnost podání (úvahový styl, vědecká terminologie, jednotlivá toponyma nejsou pouhými /v širším slova smyslu/ metaforami, text nezastírá vztah k látkovému a inspiračnímu zdroji, *chybné výkony* vztahující se ke /quasi/objektům předmětného světa vnímáme jako újmu na věrojatnosti⁷⁸, interní autor/mluvčí textu se situuje do role svědka/účastníka, který – často i skrze exempla, v nichž vystupuje a jimiž dokládá oprávněnost svých tvrzení – své soudy performuje jako konstativy a zároveň explicitně⁷⁹ připomíná absenci jejich /u obdobných textů předchozího období tak typické/ ideologicky podmíněné dikce⁸⁰), byly v okamžiku svého vydání dobovou literární kritikou a jsou také podnes českou literární historiografií vnímány jako součást především umělecké literatury (viz NOVOTNÝ 2023 : 98-100).

⁷⁵ Cestopisné knihy Miloslava Stingla aspirují však kvalitou svého podání na to, aby byly řazeny také do literatury umělecké.

⁷⁶ Takovou je například kniha Františka Šity Léky z šera pralesů.

⁷⁷ Námi zde již zmiňovaný Muchův *cestopisný* román.

⁷⁸ Například v Aladinově lampě se hovoří o vlivu italské gotiky na české stavitelství; to je však nesmysl: v prostředí na jih od Alp je gotický sloh vnímán jako barbarský – tudíž se zde příliš nevyužívá.

⁷⁹ Zejména v Andělu na kolečkách.

⁸⁰ Přestože i tuto můžeme u Holuba při bližším ohledání a citlivějším zraku (jímž disponuje například Vladimír Novotný; viz NOVOTNÝ 2023 : 101) odhalit.

Ne všem Holubovým cestopisným knihám se však dostalo téže ediční péče, pozornosti literárních vědců a náležitého čtenářského ohlasu. Stojí jistě za to, abychom se zamysleli nad vnitřními i vnějšími příčinami přijetí takto rozdílného: abychom tedy přes analýzu zde obsažených textů dohlédli k širšímu literárnímu, společenskému a politickému kontextu, do něž jim bylo dáno se ponořit. Budeme při tom vycházet především ze dvou obsáhlejších prací, které se (také) Holubovým prózám poslední dobou věnovaly. Totiž z Novotného esejisticky laděné studie (NOVOTNÝ 2023) a z disertace Jakuba Záhory (ZÁHORA 2023). Neopomeneme při tom ani jedinou monografii, jež se až do roku 2023 umělecké tvorbě Miroslava Holuba věnovala – Vůl k intelektuální poezii Bohumila Svozila (SVOZIL 1971).

V té však dozajista ještě nemohla být zachycena existence po našem soudu nejméně vydařené (protože i nejméně soudržné) a podle Vladimíra Novotného širší obcí čtenářů i literárních vědců opomenuté⁸¹ - a také vůbec poslední; ovšem i nejrozsáhlejší – Holubovy cestopisné knihy *Aladinova lampa*. Kniha vycházející s podtitulem *Poloreportáže ze zemí na východ od ráje* vznikala podle V. Novotného zejména ve druhé polovině 80. let 20. století, což je stvrzeno také jedním z autorských paratextů/popisků pod fotografiemi, v němž se mluví o *perestrojce* (tedy částečné demokratizaci politického a kulturního života v SSSR po nástupu M. Gorbačova k moci). Ta část knihy, která se věnuje Číně (*Sedm dní nahé myši*; HOLUB 2003b : 383-408), přestože hovoří o pekinském Náměstí Nebeského klidu, nezaznamenává události, které se zde odehrály v noci z 3. na 4. června 1989, totiž krvavý zásah armády proti protestujícím studentům. Na druhé straně však tehdy, věnuje-li se tu dobrodružným, tam trapným, zde úsměvným zážitkům z cestování po někdejším Sovětském svazu, využívá H. jako zdroj inspirace také osobní zkušenost (zřejmě ještě z let šedesátých) předcházející cestě transsibiřským expresem, již byl vykonal v časech perestrojkových. A hovoří-li o postsovětských choutkách (opět už) imperiálního Ruska, využije k tomu řeči tamního ultrapravicového nacionalisty Žirinovského, jehož skutečná politická kariéra se započíná až v posledním desetiletí minulého století.⁸² Zdá se, že jednotlivé kapitoly knihy, mapující Holubovu cestovatelskou zkušenost, již učinil jako účastník vědeckých nebo literárních kongresů, zrály poměrně dlouhou dobu. „Především dlouhá léta zůstávaly v rukopise a zřejmě se jich drahý čas nechtělo ujmout žádné prestižní a renomované nakladatelství“ (NOVOTNÝ

⁸¹ „Jen málokdo tento neprávem přehlížený a opomíjený titul zná;“ (NOVOTNÝ 2023 : 113)

⁸² Je zajímavé, že se reprezentantem ruského nacionalismu stává tento původně polskojazyčný Žid; stejně jako je zajímavé, že podobné myšlenky – možná jen sofistikovaněji vyslovené a do hávu kulturního humanismu zaobalené – nalezneme zde prosloveny také ústy jiného Žida, politického emigranta a básníka-nositele Nobelovy ceny Josifa Brodského.

2023 : 113). Aladinova lampa nakonec vyšla až v roce 1996 „ve zcela neprestižním nakladatelství Baronet“ (ibid); druhého vydání se pak dočkala ve II. svazku Holubových Spisů (v souborném vydání jeho Cestopisných próz) v roce 2003 v nakladatelství Carpe diem (zásluhou Michala Huvara).

Možná právě první vydání knihy v nakladatelství, které nepatří k těm nejvýznamnějším (proslulým ediční péčí věnovanou vydávaným titulům), může za to, že v knize dochází k určitým lapsům, jimž by bylo lze – pokud by autorovy sekundoval zodpovědný redaktor – odpomoci: tedy neústrojnému ba rušivému opakování týchž nebo obdobně znějících slov krátce po sobě, sáhodlouhým výčtům, které jsou spíše únavné než výstižné (ocitají-li se např. /Holub 2003b : 327/ ony *holé výkalotvorné zadky* v přehoušti surreálných přirovnání), stává-li se (u Holuba jinak oblíbené stejně jako funkční) využívání vědecké terminologie v přeneseném smyslu pouhou manýrou (tedy nikoli charakterizujícím, symbolickou platností nadaným zpřesněním, ale autorskou exhibicí: „Poslední dítě se jakýmsi nadpřirozeným způsobem vmezeřilo mezi matičku a tatíka, ačkoli to z hlediska logiky, statiky, dynamiky, fraktálové geometrie a fyziky pevných těles nebylo možné;“ ibid : 322), jež sice mohla – v kontrastu s podávaným objektem - vyznít ironicky, ale to by musela šetřit slovním balastem.⁸³

Dodáváme, že pro Holuba je typickou přítomnost hned několika stylových rovin⁸⁴ v rámci jedné výpovědi: „nárůst vnitřní komplexity není provázen vznikem autokatalytických replikačních struktur a nárůstem informačního prahu, nýbrž poměrně stacionárním bordelem“ (ibid : 340), což bývá funkční tehdy, pokud z různých úhlů osvětluje táž fakta (aby je takto zvrstvil, interpretoval a hodnotil); což však také pozbývá svého účinu opakováním. Domníváme se také, že stylové odlišnosti mezi jednotlivými kapitolami⁸⁵ (odlišnosti, které však nepřispívají

⁸³ Obdobné pasáže přivádějí zřejmě Ladislava Pytlouna, jednoho z recenzentů knihy, k následující kritice: „Snad z úleku nad možnou přemírou vážnosti svých sdělení či ve snaze udržet stálou čtenářovu pozornost sahá však místy po berličkách laciného slovního humoresku podbízivého nepilovského typu“ (PYTLOUN 1997 : 22). František Nepil byl – jako spisovatel/fejetonista či autor rozhlasových pořadů – autorem, který umně (za stále přízně publika) balancoval na hraně intelektuálního a lidového humoru.

⁸⁴ Řeč textu dosahuje velmi širokého rozpětí: od archaických nikoli jen výrazů, ale celých syntaktických úseků (připomínajících dikci Bible kralické: kanonického překladu biblického textu pro české nekatolické křesťany počínajíc raným novověkem) po vážně či ironicky užitou vědeckou terminologii, úřednickou novořeč (často v ironizujícím archaizovaném podání), pasáže naplněné uměleckou obrazností (někdy opět se – sotva znatelným – ironickým podtónem: je-li tato obraznost podána jako macha), občas rytmované po způsobu textů básnických – a vedle toho (kontrastní) *intervence* výrazů povýtce vulgárních. To vše za dominance pasáží psaných spisovnou češtinou.

⁸⁵ Pestrosti Holubových tvůrčích postupů si všímá také Ladislav Pytloun: „Holub s přehledem balancuje na pomezí uměleckého a publicistického stylu, kde nalézá prostor pro osobitě komponovanou sbírku črt, reportáží, miniaturních esejů, glos, fejetonů a cestovatelských poznámek, k čemuž volí formu vyprávění, úvahy, popisu i líčení. Bohatě zužitkovává svých vyjadřovacích schopností, svého citu pro různé významové odstíny jazykových

k soudržnosti celku/knihy) mohou být motivovány autorovou snahou právě takto (včetně prostředků rytmujících text) odlišit jednotlivé pojednávané regiony/země: Indii, Čínu, Mongolsko, Rusko a Turecko. A vlastně také kapitoly knihy; věnované – s výjimkou I., IV. a VII. – vždy jedné z oblastí. I. kapitola je zasvěcena vnímání kulturní a civilizační (což u Holuba nebývá vždycky totéž) jinakosti: skrze poznání vlastních daností a rozličných podob cizího světa, s nímž je nám dáno tyto konfrontovat. IV. kapitola – jako jediná ze všech kapitol Holubových cestopisných knih (o samotných knihách nemluvě) – je pak vlastně jediným *tradičním* cestopisem (tedy oním, v němž dominuje časo-prostorová posloupnost *dění se* = tedy lineárně komponovaným textem); performujícím cestování transsibiřským expresem z Číny (Peking) přes Mongolsko do tehdejšího Sovětského svazu: tento vlak „vyjíždí ve středu v 7.40 a přijede do Moskvy v pondělí někdy po poledni“ (ibid : 412). Konečně poslední (VII.) kapitola – příznačně nazvaná: Poslední cesty – (s dominancí slohového postupu úvahového a esejistického stylu) představuje jakési shrnutí a zobecnění Holubovy zkušenosti ne jen vědecké a literární, cestovatelské, ale obecně lidské (nicméně s vědomím, že člověk jesti tvor společenský; a tento tedy konkrétně příslušníkem té části euro-atlantické civilizace, která se značnou skepsí pohlíží na její vývoj – a která také v proměnách třetího světa spatřuje spíše hrozbu než naději; aniž rezignuje na potřebu hlásat potřebu kulturnosti a kultivace mezilidských vztahů, závaznosti určitých norem a nezbytného doplnění lidských práv lidskými povinnostmi).

Přestože je horizontální pohyb (pro cestopisná vyprávění tolik typický) simulován alespoň posloupností jednotlivých kapitol v pořadí, jak spolu sousedí Holubem navštívené asijské a východoevropské státy, tedy: Indie, Čína, Mongolsko, Rusko (Ukrajina), Turecko; hraje v Holubově psaní dominantní roli onen pohyb vertikální, tedy: skrze povrchové a jevové k vnitřní podstatě určitého problému/poznávaného jevu. Přičemž je nutno připomenouti, že v Holubově podání bývají ony jevy (i jejich domnělé podstaty) nahlíženy většinou z několika možných úhlů⁸⁶, s jistou dávkou subverzivní ironie („Nejlepší poučení o poezii bojující pak přichází od obézních literárních živnostníků;“ HOLUB 2003 : 344), často za (tu implicitního, zde explicitního) srovnání jednoho jevu s obdobným jevem americkým⁸⁷, evropským⁸⁸, českým

pojmenování a do textu zařazuje nejednou i novotvary či nezvyklá slovní spojení“ (PYTLOUN 1997 : 22).

⁸⁶ „Země ruská, napjatá na špendlicích mezi francouzskou rafinovaností, pruskou kázní a jakýmsi stepním primitivismem“ (HOLUB 2003b : 438). – K čemuž dlužno dodat, že mnohost úhlů nevyklučuje celistvost úhrnného pohledu.

⁸⁷ Vždyť i sám podtitul – *Poloreportáže ze zemí na východ od ráje* – se zřetelně vztahuje k podtitulu Holubovy cestopisné prvotiny (=Anděla na kolečkách; jehož látkovým a inspiračním zdrojem byl Holubův pobyt v USA): *Poloreportáž z USA*.

⁸⁸ Přes veškerou užaslou a místy dokonce obdivnou pozornost (nikoli bez soucitu k těm, kdož trpí bez viny), již Holub věnuje poznávaným místům, zůstávají mu měřítkem daného a základem srovnání domácí kulturní tradice a euroatlantická civilizace (a z ní najmě její evropská část): „v zásadě je Evropa tam, kde zbyl po Helénech rozum,

– a také za tu souhlasné, onde ironicky kontrastní, jinde paradoxně vyostřené přítomnosti citátů či quasicitátů⁸⁹ z literárních textů vztahujících se k oblastem neb problémům Holubem pojednaným (případně jsou tyto texty alespoň aluzivně vtaženy do hry na perziflovanou pravdu a perziflovanou uměleckou či ideologicky modelovanou fikci; jako například Stalinův režim oslavující Fučíkova cestopisná reportáž O zemi, kde zítra znamená již včera: jedna z podkapitol Holubovy knihy /věnovaná Rusku/ se jmenuje *Kde zítra znamená cokoli*: „zde bylo a jest cokoli možno a zároveň vyloučeno; HOLUB 2003 : 432). S některými z těchto textů – stejně jako s některými ze sledovaných a pojednaných (quasi)objektů vstupuje ovšem do Holubova textu také rozměr časový, leč tento se až tolik netýká samotné přítomnosti interního autora v pojednaném performovaném prostoru, ale prostoru samotného (včetně zde probíhajících jevů): tedy toho, co bychom mohli nazvat kulturní pamětí míst a národů. Skrze ni nabývá pak ono kontrastní zvrstvení poznávaného dalšího rozměru: jest téměř pravidlem, že minulost bývá s přítomností v sounáležitosti kontrastní, přítomné dění ironizující. Oprávněnost úvahových pasáží a svědeckou roli interního autora dosvědčují exempla (vztahující většinou text k performované přítomnosti), anekdoticky laděné mikropovídky vystihující ve zkratce – nadané symbolnou platností – skrze jevovou složku podstatné vlastnosti místa a jeho obyvatel.

Také zde – nejexplicitněji pak v poslední kapitole – se ozývá (z pozdních Holubových sbírek patrná) autorova skepse vůči metafyzickým hodnotám⁹⁰ a civilizačnímu pokroku tehdy, není-li doplněn svobodným rozvojem kultury a kultivací člověka.⁹¹

Vzhledem k výše řečenému (jedná se přece o problematiku dnes možná ještě více aktuální, než jak tomu bylo v čase prvního vydání knihy: míra ohrožení svobody jedince a hrozba zániku *západní* civilizace v oné podobě, v jaké ji známe od 90. let 20. století, dozajista sílí) se nám – přes veškerou kritiku, jíž jsme knize adresovali – zdá nepochopitelné, že v případě Aladinovy lampy: „Jen málokdo tento neprávem přehlížený a opomíjený titul zná“ (NOVOTNÝ 2023 : 113). Ba nezná jej ani (nikoli v bibliografickém soupise, tam figuruje) ve své výkladové části inovovaná (internetová) verze Slovníku české literatury po roce 1945 (viz

po Židech úcta ke slovu a po Římanech pořádek“ (HOLUB 2003b : 433). To je patrné například z obrazu Istanbulu – rozkročeného mezi Evropu a Asii.

⁸⁹ Mezi něž patří například Holubovo perziflující podání orientální pohádky o Aladinovi: dávající celé knize jméno.

⁹⁰ „Euroamerické paradigma vytvořilo poněkud vágní lidská práva. Božská paradigmata stanovila mnohem jednodušší výsostná práva vrchnostenská“ (HOLUB 2003b : 488). Tato skepse – kriticky vyostřená – se však týká především fundamentalistického přístupu k uplatňování věroučných axiomů: „nehledal bych toleranci k fundamentalistickému a diluviálnímu vyšinutí mezi člověka, k němuž dochází při ochabnutí rozumnosti a citu“ (ibid : 489). Přičemž zejména na složku racionální – jež se podle Holuba stále více z mezilidské komunikace vytrácí – klade náš autor nemalý důraz, jedním z nejdůležitějších požadavků je mu „myslet pravdivě“ (ibid).

⁹¹ „Měřeno ideály humanitními, (...) jsme na forhontě“ (HOLUB 2003b : 488).

NOVOTNÝ 2023 : 113; <http://slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1023>).

A to přesto, že nelze popřít, „že celá řada prozíravých, ne-li přímo prorockých básnickových postřehů týkajících se Orientu nebo tehdejšího sovětského Ruska (postřehů, na něž nejednou ve svých knižních úvahách později navázal Stanislav Komárek) nejenže nezestárla, ale naopak nabyla na přesvědčivosti a věrohodnosti“ (ibid : 114). Koneckonců je Aladinova lampa záměrně zvoleným pandánem k Holubovu naopak nejoblíbenějšímu a nejvydávanejšímu prozaickému textu, totiž k jeho cestopisné prvotině Anděl na kolečkách.

Ta vychází poprvé v roce 1963, ve druhém – rozšířeném – vydání o rok později. Můžeme ji zařadit mezi texty, které výrazně proměňují podobu cestopisného žánru v českých zemích – a zároveň i mezi texty takové, které se setkaly s pozitivní odezvou u čtenářů⁹² a také u literárních kritiků i historiků; včetně Holubova monografisty Bohumila Svozila, jenž sice Miroslava Holuba považuje především za básníka, nicméně z další jeho umělecké tvorby (prozaické) vyzdvihuje Holubovu publicistiku – a esejistiku. Spíše k té druhé z výše uvedených kategorií řadí také Holubovy cestopisy (zřetelněji však až onen druhý: Žít v New Yorku; viz NOVOTNÝ 2023 : 97-98). Souhlasíme s Vladimírem Novotným (ibid : 104), který Holubovy umělecké snahy v rámci rozvoje daného žánru vidí tu (méně) po boku Jana Wericha (Italské prázdniny), tam (více) Jiřího Muchy (s kvalitou i tématem Holubovi bližší knihou Černý a bílý New York). Dovolíme si – neboť *tres faciunt collegium* – tento výčet rozšířit ještě o zajímavě (rámcově) komponovaný amalgám sportovní reportáže, reportáže cestopisné a sportovní črty, z účasti pražského fotbalového oddílu na Americkém poháru (v USA) čerpající (čtenářsky nesmírně oblíbený) text Oty Pavla Dukla mezi mrakodrapy. S výjimkou Jana Wericha (a částečně – ne však bezezbytku – také Oty Pavla: u nějž je časová linka průběhu sportovní soutěže - za účasti pražské Dukly - narušována prolepsemi obsaženými zejména v črtách/portrétech jednotlivých protagonistů/hráčů) dochází k oné proměně žánrových tradic zejména v oblasti kompoziční: jejíž linearita vykreslená časo-prostorovou osou organizující cestopisné vyprávění v posloupnosti navštívených (quasi)objektů je nahrazena mnohem složitější prací s tematickou výstavbou celku⁹³, jež je zároveň provázena stylovou variabilitou psaní a problematickou žánrovou uchopitelností celku (což je dáno také tím, že – samy o sobě

⁹² Do konce šedesátých let vyšla celkem čtyřikrát, popáté pak těsně po autorově smrti v roce 1999. Šestým vydáním bylo její uveřejnění v roce 2003 v nakl. Carpe diem v rámci souboru všech tří Holubových cestopisů.

⁹³ Co je u Holuba skryto hlouběji (v oblasti kompoziční), to je vnějškově signalizováno na povrchu (v oblasti tektonické): členěním textu do nanejvýš dlouhých podkapitol či odstavců, volbou rozličných druhů písma (často za odlišení vlastního Holubova textu/přináležícího internímu autorovi – a citátů či quasicitátů do tohoto textu intervenujících), ba dokonce i volbou takového typografického členění, které (spolu se stále zřetelnějším jeho rytmováním) signalizuje přechod od rytmované prózy k psaní veršem. Součástí textu se stávají i grafy (HOLUB 2003b : 61) nebo ilustrativní grafická výzdoba/*grafické vtipy* (ibid : 99-102).

– patří jednotlivé – celek kapitoly i díla tvořící - části/podkapitoly k žánrům velmi rozdílným). V Holubově případě toto velmi přesně vystihl Petr Běleš (BĚLEŠ 1994 : 109-111): „Holubova tvůrčí metoda spočívá v kaleidoskopickém, nechronologickém⁹⁴ zaznamenávání dílčích postřehů, příhod a situací, z nichž se postupně skládá ‚velký‘ příběh americké společnosti, v obecnějším kontextu pak moderní civilizace vůbec. Holub přitom rezignuje na kanonické pojetí reportáže, respektive cestopisu, text se ocitá v oblasti literárního experimentu. Publicistické prvky (fakticity, uplatnění statistických údajů, příp. nákresu, věcnost sdělení) se v rychlém sledu střídají s prostředky uměleckého stylu. Lineární, prozaická forma často spontánně přechází ve formu vertikální, konkrétně ve volný verš. Holub poetickým gestem eliminuje novinářské klišé. Zároveň se však snaží o maximální stručnost, zkratku a jednotlivé záznamy mají podobu aforismů, anekdot, causerií či glos, tedy krátkých literárních útvarů, pro něž je příznačná originální pointa. Holubův básnický naturel je zřetelný i z užití enumerace a jiných rytmizujících prvků. První kapitola (Co vidí letadlo) zahrnuje reflexe spjaté s leteckou dopravou. Autor zaznamenává pocity při přiletu do USA (Stručný návod, jak přistát v New Yorku), dialog anticipující rozdílnost amerického a evropského, konkrétně českého, životního stylu (Rozhovor v Boeingu 707). Dále si všímá např. rozporu mezi ušlechtilými záměry mírových aktivistek a egoismem jejich dětí (Na vyhlídkové plošině letiště Idlewild). Druhá kapitola (Pěším zakázáno) je věnována problémům a podobám masového rozvoje automobilismu. Úvahy obecnějšího charakteru (např. Podle dálnic je Amerika) se zde střídají s drobnými příhodami (Jak jsme píchнули, Havárie aj.). Atmosféru amerického města se autor snaží přiblížit ve třetím oddílu (Přišli k městu) impresemi postihujícími ducha konkrétní lokality (Wall Street, Brooklyn, aj.), respektive konfrontačními podobiznami velkoměstských obyvatel (např. Čističi bot). Různým odstínům ‚prázdného prostoru‘ (‚fungující‘ prázdnost hotelových pokojů a supermarketů, příroda apod.) je zasvěcena stejnojmenná čtvrtá kapitola. [...] Autor dále podává obraz americké vědy a výzkumu (oddíl Stroj času), a to zvláště z její ‚nelaboratorní‘ stránky [...]. Všednodenní realita USA je charakterizována črtami šesté kapitoly (Co děláme celý ten den). Sedmá část (Ti, co chtěli něčím hodit) je tematicky zaměřena na problematiku kultury. [...] Závěrečná kapitola (No a co?) začleňuje reflexe americké společnosti

⁹⁴ S ohledem na předchozí poznámku můžeme i k této problematice dodat, že to, co je ukryté hlouběji (tedy ono narušení žánrových tradic; rozuměj chronologického *dění se cestopisu*), je manifestováno i docela viditelně v povrchové tkáni: Sugeruje-li nám název první z podkapitol (Stručný návod, jak přistát v New Yorku), že se vše bude dít v logické časové posloupnosti: a že po přistání bude následovat postupné poznávání země tak, jak činil zde přistávající a později i putující; přenáší nás čtvrtá podkapitola Naprosto nemožná cesta z New Yorku do Paříže až na sám konec amerického pobytu poutníkovy (ba dokonce i za něj: v souvislosti s problémy, jež mu zpoždění zpátečního letu způsobí v Evropě). Abychom si uvědomili, že tím nejdůležitějším není cesta sama (ta je pouhým prostředkem), ale poznávání (vlastně také cesta: do hloubi jednotlivých jevů) – v daném případě poznávání toho, jak v západním světě fungují služby – a co znamená rčení, že zákazník je vskutku pán.

do obecnějších souvislostí moderní civilizace a postavení člověka v ní. [...] Z tematického uspořádání kapitol lze vysledovat Holubovu snahu zdůraznit hodnotovou nerozlišitelnost protikladů technokratické společnosti. Před čtenářem v Andělovi na kolečkách tak ožívá labyrint moderní civilizace.“

Přičemž platí to, co jsme už řekli o Aladinově lampě a Holubově snaze nasvítit určitý problém z rozličných úhlů a zároveň jej vidět více zvrstven; ač samozřejmě – také s ohledem na délku jejích kulturních tradic - toto rozvrstvení postrádá v Americe hlubší rozměr diachronní. Stejně tak se už v Holubově cestopisné prvotině objevuje potřeba doplnit pasáže úvahové exemplý⁹⁵ ilustrujícími oprávněnost vývodů (často však s jistou dávkou ironizující subverze), svědecká role mluvčího textu/interního autora či kulturní zkušenost Evropana, Čecha⁹⁶ jako palimpsest pod psaním o Americe. Psaním, které se nám jeví (můžeme-li si pro toto přirovnání vypůjčit řeč umění výtvarného) jakousi neúplnou a zároveň dějící se mozaikou. Dějící se nejen pro přítomnost příběhů těch, s nimiž se autor setkal (ba i těch, s nimiž se setkal jen v přeneseném smyslu – skrze jejich uměleckou tvorbu, jinými mu prezentovaný příběh či skrze obecnější povědomí o jejich osudu), ale také pro onen pohyb, jež je daleko spíše pohybem kamery proměňující šíři záběru, zaostření či filtr (přes nějž snímá) – nebo prací režiséra, který umně komponuje rozličné záběry rozličných věcí či jevů, aby nám teprve celek plně definoval funkci jednotlivých záběrů/částí.⁹⁷ A ovšem *dějící se* také pro pohyb dovnitř konkrétního problému, k alespoň přibližnému podání jeho podstaty (nakolik to lze při pohledu takto subjektivním: skrze implicate prosvítající limity /Středo/Evropana, básníka a vědce).

⁹⁵ Často mikropříběhy těch, s nimiž se na své cestě po Americe i na své pouti za jejím poznáním mluvčí textu/jeho interní autor setkal, nebo podání peripetií jeho sžívání se s americkou realitou.

⁹⁶ Zde možná více Čecha než Evropana (byť ani na tento širší kontext nerezignuje a nezapomíná; dokonce, pokud o něm hovoří, snaží se zapomenout na to, že je rozdělen *železnou oponou*). Pokud Čecha, tedy takového, jenž si už může dovolit Ameriku vnímat kriticky: právě proto, že se nejedná o ideologický diktát. I když se dobová kritická reflexe pokouší v Holubovi nalézt úlitbu dožívajícím bohům socialistického realismu a marxistické ideologii: „Je to velmi adresná kritika nejbohatší kapitalistické země a skrze ni i celého kapitalismu, zároveň však i varování před vším, co může z kapitalistického světa přežít a přesahovat i do našeho, čím mohou dnešního člověka ohrožovat a odlidšťovat soudobé technické a civilizační možnosti“ (HONZÍK 1963).

⁹⁷ Čehož si – v souvislosti s Bělešovou interpretací Holubova cestopisu – před námi povšiml J. Záhora: „K této nastíněné makrostruktuře knihy je zapotřebí dodat, že není náhodná, ale že principiálně imituje v podstatě záběr kamery – od záběru na celek přes postupné přiblížení, zaostření až po úplný detail. Zatímco v prvním oddílu obrazně létáme nad kontinentem, vidíme ho z ptáčích perspektiv, v druhém již cestujeme po zemi, dálnicích, ale stále hlavně mimo města. Do nich se dostává až ve třetím oddílu, seznamujeme se s životem ve velkoměstech, poté až s menšími městy a obcemi. Z nich následně vyjíždíme ven, do „prázdná“ za hranicemi jednotlivých distriktů, ale také do „prázdná“ uvnitř. Prázdná je sledována až dokumentárně, s čímž se přirozeně pojí následující oddíl, zasvěcený vědě, kongresům a konferencím, návštěvám výzkumných pracovišť.“

A přes charakteristiku americké kultury, filmu, literatury, divadla, médií v sedmé části se v té závěrečné konečně dostáváme až do samého nitra lidí – a v důsledku i jedince. Jedná se tedy o metodu postupného zoomu, zaostřování z celku širého, rozmlženého a nepoddajného kontinentu na lidsky srozumitelný detail duše“ (ZÁHORA 2023 : 79-80)

Neúplnost, torzovitost této mozaiky je vnějškově viditelná z kusých citátů z tvorby Holubových básnických či esejizujících oblíbenců⁹⁸ provenience zejména (byť nikoli výhradně) americké⁹⁹, z útržkovitosti některých podkapitol (zejména těch, které rezignují na pointu), z nemožnosti vyslovit o řadě problémů jednoznačný a definitivní soud, z toho, že mnohé postavy vědeckého či uměleckého světa, s nimiž se v textu setkáme, jsou zde zachyceny *uvnitř dění*, tedy ve fázi zatímního neúspěchu, a že sám interní autor se často marně domáhá kontaktu, poznání. Konečně je tato torzovitost dána také prostorovými a časovými limity, které před sebou (vlastně každý) poutník má. Ovšem také každý o své pouti vypovídající: pak jde o to, aby se zaměřil na podstatné – a aby o tom svedl promluvit náležitým způsobem: „Země nepoznáme jen podle toho, co je v nich možné, ale taky podle toho, co je v nich pokládáno za nemožné. A podle toho, jak se nemožné přemáhá“ (HOLUB 2003b : 12).

Cestou k jejímu nikoli překonání (neboť je integrální vlastností Holubova prozaického/cestopisného psaní), ale přemostění je současná výrazová i významová koncentrace textu, prováděná například tak, že určité jeho pasáže jsou zároveň tropy i figurami (po zákonu textů čistě básnických), tedy ostře rytmovanými a zároveň metaforizovanými (například takové podání *rychlosti*, při němž „vlají vlasy dalek;“ HOLUB 2003b : 14), anebo (mnohem funkčněji než v Holubově posledním cestopise – neboť v tom první bývají ne-li kratší, tedy směrem k podávaným faktům přesnější, rytmicky výraznější a – co se použitých básnických obrazů týká - invenčnější) užitými výčty, v nichž dochází jak ku kontrastnímu zvrstvení performované reality, tak také k nadání jednotlivých členů platností symbolnou („Město pod městem, vládnoucí láskou, rozkoší, smrtí a dolary;“ *ibid* : 37). Snaha o výrazný, paradoxní a zároveň výstižný kontrast se v Holubově obraze Ameriky objevuje také při srovnání vlastností jaksi obecně platných (nebo za takové – při detaily nerozlišujícím pohledu

⁹⁸ „V citacích, parafrázích a různých odkazech na umělce či literáty lze mimo jiné evidovat také reference, které Holub posléze rozvine v dalších sbírkách. Objevuje se zde citace Henryho Millera, kterou básník ve stejném roce použil jako motto jiné své knihy – Kam teče krev: „A pak bude nutné zadaptovat se na chladné vrstvy stratosféry, stát se studenokrevnou rybou vzduchu. Žádnou úctu. Žádnou zbožnost. Žádné toužení. Žádnou lítost. Žádnou hysterii.“ (str. 57). V jiném oddílu je citovaná báseň Kennetha Patchena, v překladu nazvaná O původu baseballu (str. 78–79), která může snadno souviset s cyklem O původu věcí, který později Holub rozpracuje v samostatný oddíl sbírky Naopak (1982). A v neposlední řadě je již zde patrná i inspirace absurdním dramatem – Eugènem Ionescem, Fernandem Arrabalem, Edwardem Albeem a hlavně Samuelem Beckettem (str. 92) a jeho Endgame (v češtině Konec hry) –, které se později stane pomyslným předobrazem pro oddíl Konce her Holubovy sbírky Interferon čili O divadle (1986)“ (ZÁHORA 2023 : 79). V knize ovšem nalezneme také (quasi)citáty jiného modu: totiž takové, o nichž jsme (ve shodě s M. Holubem) v hovořili (HARÁK 2023 : 60) jako o *Nalezené poezii*. Jíž Holub – co intervence autenticistního živlu – využívá ve svých básnických textech inspirovaných pobytem v USA. Čímž se potvrzuje Záhorovo zjištění o intertextualitě opakující se ve svých danostech v Holubově tvorbě diachronně i zánově se od sebe odlišující.

⁹⁹ Slovo později dostanou i čeští emigranti do Ameriky Egon Hostovský a Jiří Voskovec: až se koncem šedesátých let poměry ještě více uvolní (než se šrouby opět utáhnou) a Holub bude psát a Žít v New Yorku.

– pokládaných) a konkrétního stavu věci na konkrétním místě: například celkem rozvinuté americké svobody a demokracie s (přetrvávajícím) instinktivním jižanským rasismem, zvykově praktikované náboženské víry se skutečným vnitřním přesvědčením takto činících¹⁰⁰ a evropské představy o jakési jednotné jediné Americe se značnou odlišností obyvatel jednotlivých států USA od tohoto obrazu i mezi sebou. Klíčem k (nejen) Holubovu pohledu na věci, jevy a lidi nám může být autorova snaha nalézat v množství ono konkrétní a jedinečné¹⁰¹, nezaměnitelné – symbolem takového postupu může být „malý ptáček (...), který stojí u východu a dívá se korálovým očkem“ (ibid : 51) na návštěvníky rozlehlé zoologické zahrady v San Diegu.

Přestože se výše uvedenými vlastnostmi Holubova cestopisná próza hlásí mezi K-texty¹⁰² (tedy takové, u nichž dominuje funkce estetická) a přestože v ní její autor deklarativně odmítá přítomnost ideologické funkce v oné podobě, v níž byla zřetelná v mnohých opusech předchozího desetiletí, povšimli si někteří z literárních vědců, kteří o knize psali až po výrazné proměně české kultury i politiky po listopadu 1989, že v Holubově psaní přece jen zůstávají patrna některá schémata, která sem přeznívají z předchozího období. „Uvedení si zaslouží například krátká pasáž z oddílu s příznačným názvem Prázdný prostor, rozuměj úsek, který je svým civilistickým (nebo naopak zřetelně anticivilistickým?) zacílením příznačný zvláště pro „poúnorové“ vnímání civilizačního New Yorku z tuzemského pohledu“ (NOVOTNÝ 2023 : 101) – povšiml si Vladimír Novotný. Podstatně kritičtější je však k Holubovi budějovický/pražský vysokoškolský profesor Petr A. Bílek: „Podtitul ‚poloreportáž z USA‘ takovouto hybridnost a rozpolcenost ostatně deklaruje. V duchu podtitulu se i poloreportér potácí mezi zjevným obdivem ke společnosti běžící naplno ekonomicky i společensky a mezi zadáním, které mu velí upínat se na vše české, co tam najde (auto spartak, klobouky z Nového Jičína), a hledat vykořisťované a nebohé“ (BÍLEK 2013 : 22).

Ne všechno je ovšem v Holubově psaní dobově a ideologicky podmíněné (po našem soudu je toho tam zanedbatelná menšina) a ne všechno tudíž (jak se domníváme) podlehlo zubu času. Ba zdá se nám, že v něm spatřujeme mnohá zjištění podnes aktuální a slova, jež bychom nazvali (pokud by se v případě Holubově nejednalo o skeptika a racionalistu) prorockými.

¹⁰⁰ „...nejít do kostela je horší než jít na sovětský film“ (HOLUB 2003b : 117); „Pánbůh je někdy spíš jen něco jako bílá košile s kravatou na duši. Slušní lidé v zaručeném postavení musí mít bílé košile. Ale nic víc“ (ibid : 119). Duchovní, nadosobně platné a fyzickou lidskou existenci přesahující aspirace ovšem Holub šmahem neodmítá (vycházejí-li totiž nikoli jen ze zvyku, ale z přesvědčení); při parafrázování jedné ze Saroyanových povídek přece konstatuje: „člověk potřebuje, co by ho přesahovalo“ (ibid : 123).

¹⁰¹ Například skrze ona exempla, v nichž se objevují konkrétní lidé konkrétního charakteru a konkrétních osudů.

¹⁰² Aniž proto ještě (v mezích daných žánrem to ostatně ani není možné) přestává býti Z-textem; a předmětný svět se vytrácí z jeho referenčního horizontu. San Francisco je skutečným kalifornským velkoměstem. Leč je také (v širším slova smyslu) metaforou: „...město jako album pohlednic“ (ibid : 95).

Může se jednat například o taková, která varují (na příkladu USA počínajících se 60. let 20. století) před rozvojem civilizace ekonomické prosperity a konzumu¹⁰³, který nebude doplněn péčí o kultivaci veřejného prostoru a mezilidských vztahů, vzdělání¹⁰⁴ a kultury. Ta část americké literatury, která je podle něj hodnotná a jež jej oslovila, jeví se Holubovi býti marginalizována: „Básníci sanfranciského hnutí (...) stojí na okraji oficiální literatury. Levě orientovaní básníci kolem revue *Masses and Mainstream* jsou pochopitelně na okraji. Robinson Jeffers ve své mužné izolaci byl na okraji. Kenneth Patchen je na okraji, Karl Shapiro rediguje jedinou ústřední revui *Poetry*, ale (...) je taky vlastně na okraji. Eli Siegel se svou skupinkou v New Yorku je na okraji. Nabyl jsem dojmu, že k hlavní síle současné americké poezie píše úvody William Carlos Williams a že tato síla je na okraji. A že tato síla je v tom, že je na okraji“ (HOLUB 2003b : 93-94). Tak, jako je v současnosti v Čechách marginalizována (oproti filmu či muzikálu dozajista méně lukrativní) celá umělecká literatura.

Dlužno dodat, že dalšími z problémů, které se – s pochopitelným, politickým a ekonomickým vývoje zapříčiněným zpožděním – z Ameriky šedesátých let objevily v českých zemích na konci bývalého tisíciletí a jimž Miroslav Holub ve svém cestopise věnoval pozornost, jsou úloha elektronických sdělovacích médií (tehdy především televize) a reklamy. U médií si všímá vnější kvality odvedené práce („Většinou program nestojí za nic, ale je to dokonale udělané. Což je horší, než kdyby to bylo udělané špatně;“ *ibid* : 78), která nejde ruku v ruce s tím, co bychom mohli nazvat obsahem. A také potřeby zaujmout (tedy především: pobavit) – a zároveň (volbou programového schématu) vyjít vstříc různým sociálním a věkovým skupinám. A býti přitom médiem *sui generis* ontotvorným. Stejně jako reklama: „Reklama, která lidské typy nezachycuje, nýbrž vytváří“ (*ibid* : 58).

Pozastavujeme-li se nad současným rozdělením americké společnosti do táborů často nesmiřitelných, vzájemně se nerespektujících a spolu nekomunikujících (jako by každý z nich hovořil jinou řečí: termíny mají natolik odlišné významy, že nabývají – v ústech mluvčích příslušejících k té neb oné skupině – protikladných hodnot) až natolik, že politické aktivity či akty (včetně voleb) nabývají rysů sportovního fandovství (přičemž volba dresu je důležitější

¹⁰³ A to i *konzumu kultury* =povrchně manifestované kulturnosti jako znaku příslušnosti k určité sociální skupině; kultury hodnocené především podle toho, kolik *vynáší*: „Mnoho rodin má stereofonní gramofon, protože je to stereofonní gramofon, a nikoli proto, že milují hudbu“ (*ibid* : 119); „Snobi, předstírající porozumění, patří všude tam, kde se předstírá hloubka“ (*ibid* : 106); „Zájmy podnikatelů modifikují umělecké směry. Uspíšují módy a uspišují úpadky“ (*ibid* : 98).

¹⁰⁴ Upozorníme na několikrát Holubovo zamýšlení se (uskutečňované ovšem také v Holubově publicistice; a v jiném modu v jeho textech básnických) nad možnostmi a mezemi rozvoje současné vědy: včetně kritérií etických.

než studium programu, vítězství než férová hra a předvedený výkon), musíme upozornit, že nás k tomu přivádí také obdobná situace v zemi Holubova původu (v zemi, z níž pochází i pisatel této studie). Docela možná, že jedním z klíčů k uchopení a pochopení podhoubí tohoto problému může být ona situace, již Holub zahlédl už počátkem 60. let minulého století (zahlédl právě proto, že byl příchozím *odjinud*): Růst blahobytu na straně jedné plodí pauperizaci na té druhé, možnost dosíci se relativně slušného životního standardu u jedněch vede u těch druhých (ve svém osudu méně šťastných; někdy však i méně schopných nebo pracovitých) k odporu: „Druhý národ je národem poražených, který žije vmísen v národ vítězů. (...) A měli i uniformy: šedé uniformy smutku a temné distinkce nenávisti“ (ibid : 74).

Tyto problémy, do jisté míry předjímající *polistopadový* vývoj České republiky, jsou in nuce představeny v obraze města, které se mnohým zdá býti synonymem nebo symbolem USA, koncentrujícím v sobě to dobré a velké – stejně jako všechny nečnosti. Touto koncentrací vlastností se stává i poněkud netypickým, výjimečným a vymykajícím se. Přestože je zároveň ztělesněním výsostně americké tendence k růstu (stavebnímu, kulturnímu, vědeckému; tolikéž ovšem konzumu, sociálních rozdílů a zločinnosti). Až ku stádiu *megapole*; kteréžto slovo nalezneme už v Andělu na kolečkách a jež se tak velmi dobře hodí k úhrnnému označení vnějšího prostředí, v němž se odehrávají narativy a k němuž se váží úvahy obsažené v poslední námi zkoumané Holubově cestopisné knize: Žít v New Yorku: „Toto je divoké a zmítající se město, město těsné samo o sobě, město na vlásku, město fungující s vypětím sil a stále na samém krajíčku kterékoli zkázy a štrapáce. A je New York dvakrát jiný. Jiný než ostatní města a jiný, velmi citelně jiný jako město, které navštívíme, a jako město, v němž máme žít. Asi jako je jiné zajet autobusem a podívat se na činný vulkán a usídlit se na kraji vulkánu a sledovat popílký a páry a dunění, den za dnem a měsíc za měsícem, kdy to jako asi bouchne“ (HOLUB 2003b : 129). Případnost takového příměru můžeme posoudit z toho, že M. Holub je i tentokráte v Americe na vědecké stáži, pobyt zde si – vedle své práce – prokládá poznáváním okolního prostředí a kulturními zážitky (včetně setkání s umělci, zejména literáty¹⁰⁵) – a že bydlí ve čtvrti Long Beach, tedy v oné, v níž tehdy žijí příslušníci vzrůstající se „Upper Middle Class“ (ibid : 268)¹⁰⁶

¹⁰⁵ Z nichž někteří nejsou – z neznámých důvodů – jmenováni: Z jistých indicií lze dovodit, že se mluvčí textu na s. 231 setkává s K. Vonnegutem a jeho tehdejší chotí.

¹⁰⁶ A také ve čtvrti, v níž: „Přítomnost černocho už jaksi apriorně snižuje hodnotu reality. Dokonce i přítomnost černocho v sousedství snižuje hodnotu reality“ (HOLUB 2003b : 187).

Nyní dlužno dodat, že se to s jeho oběma *americkými* cestopisy má trochu jako s USA a New Yorkem: co schází z horizontální rozlehlosti, to je nahrazeno rozměrem vertikálním (do výšky i hloubky), pominuly jisté krajnosti (rytmovaná próza už jen zřídka přechází do pasáží psaných veršem¹⁰⁷), dochází ku větší významové koncentraci (se snad přijatelnou mírou zobecnění bychom mohli říci, že autor od spíše fejetonisticky modelované a reportážně laděné – úvahovými pasážemi nicméně *zatěžkané* - cestopisné prózy přechází k obdobné próze rázu esejizujícího až esejistického¹⁰⁸ (tam, kde dává delším úvahovým pasážím přednost před stručným a skrze protikladnost jednotlivých vrstev paradoxně znějícím výčtem¹⁰⁹, efektní i zjednodušující pointou odstavců či podkapitol nebo – v souvislosti s předchozími úvahami také zmíněnými – *ilustrujícími* exempli¹¹⁰), jejíž tektonika jako by byla inspirována geometrií newyorských ulic (kapitoly se člení do podkapitol *vždy* od sebe oddělených uvozujícími (jako jejich motto i předznamenání užitými) citáty, (quasi)citáty či *nalezenou poezií* - vybranými z týchž možností, jako tomu bylo u knihy předchozí (nicméně nyní už se dostane *také* na pouťorové české emigranty Hostovského a Voskovce). Slova (zřejmě autorského) paratextu/textu na záložce prvního vydání knihy (v tehdejší ČSSR) z roku 1969¹¹¹ jsou však spíše žánrově znejasňujícím komentářem napsaného: „Není to ani studie, ani cestopis, neboť k oběmu by musel – nebo měl – mít pisatel kvalifikaci. Je to spíš osobní záznam o faktech a myšlenkách, které člověk v New Yorku o New Yorku může mít. Protože se většina lidí o většině věcí zpravidla dost mýlí, je tento záznam namnoze mylný, a tím namnoze velmi autentický“ (ibid : 493). Dodejme, že i v tomto případě (majícím mj. dosvědčit postavení interního autora jako svědka) jde vlastně o performaci autenticity (už jen proto, že jde přece o komunikaci zprostředkovanou a tudíž i z podstaty fiktivní, s dominancí performativů). Více nás zaujala pasáž o *faktech a myšlenkách*, která se zdá dosvědčovat (opět: toliko co performativ) naše přesvědčení o faktech procházejících intelektuální reflexí či úvahových pasážích, u nichž

¹⁰⁷ Zřídka, ale přece: „Mrakodrap jako vypětí ducha.

Mrakodrap jako únik.

Mrakodrap jako poselství stoletím.

Mrakodrap jako přesah“ (HOLUB 2003b : 137 – 138). Ve chvíli, kdy se řeč a čtenář setkávají s něčím podstatným, pro dané prostředí typickým, ze zatímní zkušenosti ovšem ne příliš známým.

¹⁰⁸ „...knížku *Žít v New Yorku* hodnotí Bohumil Svozil tentokrát jako „esejistický cestopis“;“ praví Vladimír Novotný (NOVOTNÝ 2023 : 98), který tuto Holubovu knihu navíc klade do souvislostí s obdobně (také tematicky) laděnou cestopisnou knihou Jiřího Muchy Černý a bílý New York z roku 1965 (ibid : 104).

¹⁰⁹ Objevují se zde však také delší *přirovnávající* výčty; míněné možná (viz např. HOLUB 2003b : 225-226) částečně skrytě ironicky – dozajista pak se snahou soustředit čtenářovu pozornost nejen na to, co se v nich říká, ale také na to, jakými prostředky se tak činí (a také na ohledávání užitečnosti a *utvořenosti* těchto).

¹¹⁰ Rozrůstajícími se nyní až do povídky: například tehdy, prolíná-li Holub pocity a pozorování interního autora s příběhem možného leteckého neštěstí a se – zřejmě úspěšným – pokusem dalšího z pasažérů onoho požárem ohroženého spoje o nemanželský flirt.

¹¹¹ Podruhé kniha vychází až společně s ostatními Holubovými cestopisnými prózami v roce 2003.

je oprávněnost vývodů dokládána odkazy k referenčnímu horizontu předmětného světa, – jako o rysech psaní v jádru esejistického.

Také v námi nyní sledované knize: „Poznatky o životě v USA jsou mnohdy porovnávány se standardem v Evropě a zvláště pak v Československu“ (ZÁHORA 2023 : 88): „životní úroveň v USA je dvakrát až třikrát vyšší než ve Francii. Bylo vypočítáno, že životní úroveň ve Francii je téměř třikrát vyšší než v Československu“ (HOLUB 2003b : 130). Můžeme říci, že i toto je součástí zřetelně nyní Holubem prováděného srovnávání – a to v různých oblastech a s různou mírou (občas) přítomně ironie z takových kontrastů vyrůstající. Sedě v kanceláři u Rotschildů přemítá mluvčí Holubova textu: „Je jistě trapné a velmi nemorální, že v téže chvíli, kdy zde nakupují akcie General Electric, jezdí opuštěný stařec s křídlovkou odnikud nikam ve výtahu na Spring Street. Že v téže chvíli souloží třicetiletí otci s třináctiletými dcerami v Haarlemu a na Bowery chcípá hladý bývalý farmář z Michiganu“ (ibid : 139). Pravíme, že je to součástí onoho (právě skrze kontrasty jednotlivých jeho částí zřetelného) zvrstvení podávaného obrazu předmětného světa; přičemž to je nyní ještě zvýrazněno například tím, že jsou rozdíly v sociální stratifikaci jeho obyvatel podány jako odlišnost ve vertikálním učlenění města. Nejen, že jsou jednotlivé entity k sobě často postaveny po zákonu spojení kontrastně-paradoxního, také každá z nich jako kdyby byla dvojlopnou: „příliš mnoho z techniky, kterou tato země dopřává svým lidem, se spotřebuje na překonávání obtíží z této techniky pramenících“ (ibid : 142). Dvojlopnou, nikoli však nespojitou: v Holubově knize například J. P. Sartre (jako Holub: příchozí zdaleka) hovoří o hlubokém svazku „mezi americkým konformismem a americkou individualitou“ (ibid : 137). Další kompozičních postupů uplatněných v této Holubově knize si povšiml J. Záhora: „Jednou z frekventovaných figur je (postupná) gradace, nebo postupně rozvíjená triáda“ (ZÁHORA 2023 : 92). Holub ovšem používá také antiklimaxu (vizme jen předchozí srovnání životní úrovně v Americe – ve Francii – a v někdejší ČSSR); anebo daný postup subverzivně naruší intervencí ironizujícího komentáře, tedy užitím takové informace, jež s předešle rozvíjeným zdánlivě nesouvisí, která se však nakonec (při bližším a pečlivějším ohledání) ukáže jeho celkem trefnou pointou (pochopíme-li, že umění mnohdy zaostává za mírou fantazijní fabulace v masmediálním zpravodajství): „Masová média nepodávají autenticky realitu (...). Masová média však tvoří novou, svou vlastní realitu, svou vlastní reflexi, svou vlastní kritiku. (...) Masová média jsou velkou zkouškou umění“ (HOLUB 2003b : 239, 241).

Ono kontrastní zvrstvení se opětovně týká také světa kultury a umění, v němž – stejně jako v oblasti masových médií¹¹² – se H. snaží rozlišit mezi kvalitou a komercí¹¹³ (již však neodsuzuje bezesbýtku; všímá si například – ve shodě s J. Voskovcem, z nějž cituje – kvality¹¹⁴ řemeslného provedení divácky úspěšných děl). Jakkoli kdysi projevil sympatie ke hnutí a tvorbě *beat generation*, jakkoli se se zjevnými sympatiemi dívá na protestující proti válce ve Vietnamu¹¹⁵, jakkoli kriticky hodnotí politické snahy nejvyšších míst a způsob jejich prezentace v médiích¹¹⁶, jakkoli si uvědomuje palčivost problémů (včetně těch kulturních), jimž Amerika v daném čase čelí; přece:

Miroslav Holub nejen že se značnou skepsí pohlíží jak na motivaci, důsaznost a vůbec smysl kulturních i politických protestů („jakýkoli intelektuální a existencionální protest je ve vleku toho, proti čemu protestuje“; HOLUB 2003b : 273), ale dosti kriticky se vyjadřuje o intelektuálním klimatu na amerických univerzitách (ztělesňovaných zde tou newyorskou) v končících se šedesátých letech¹¹⁷ a také o oné umělecké tvorbě, jež pochází z prostředí tehdejší komunity *hippies*: tedy o *psychedelickém umění*, „jež produkuje Village a High Street v San Franciscu“ (HOLUB 2003b : 274).

Pokud jsme v souvislosti s předchozím cestopisem Anděl na kolečkách o něm hovořili jako o torzovité (a zároveň *dějící se*) mozaice, lze snad – za využití téže *básnické licence* – Žít v New Yorku označit za různě dlouhé a silné průhledy do (pohyblivého/unikajícího) středu terče. Jímž je tedy největší město v USA a život v něm probíhající (v několikerém smyslu: život

¹¹² „Smrt Kennedyů je národní šok. Šok trvající týden, aby následovala léta komercializace a mytizace toho šoku“ (HOLUB 2003b : 208).

¹¹³ Nicméně tehdy, snaží-li se najít společného jmenovatele pro umělecký kýč konce 60. let v Americe a ideologicky modelované umění Československa let padesátých, dochází k přílišnému zjednodušení, totiž k přesvědčení, že „blbost připisovaná socialistickému realismu není z něj. Nýbrž z kosmopolitní mentality maloměstáka, který zdobí své příbytky i úřady stejně na západ od Prahy jako na východ od Prahy“ (ibid : 255). Nicméně onomu maloměstákovu na východ od Prahy je shora nadekretoováno, jakou že podobu má takový kýč mít. Tento zkrátka – na rozdíl od onoho na západ od Prahy – nemá na výběr. To ostatně ani samotný tvůrce: chce-li, aby se jeho výtvoř směřly dostat na veřejnost (anebo aby se on sám nedostal do vězení).

¹¹⁴ Tato prý – arci kromě schopnosti udělat reklamu sám sobě – však chyběla vystoupení S. Dalího, které Holub v New Yorku shlédl: „měl fungovat jako šílený plamen, a fungoval jako přičinlivý obchodník s prošívanými přikrývkami“ (ibid)

¹¹⁵ „...aby dále byli zas těmi dvaceti procenty, které obračejí zlé svědomí v rozumné myšlenky a hledají odpověď na maturitní otázku“ (ibid : 202).

¹¹⁶ Nejdelším z vložených textů v celé knize je kritický komentář toho, že televizní prezentace Poselství o stavu Unie prezidenta Johnsona byla divákům vnucena o hlavním vysílacím čase, napsaný Russelem Bakerem pro New York Times (viz HOLUB 2003b : 199 – 201).

¹¹⁷ „Nevím, kde se tu bere náchylnost racionální společnosti k vypínání rozumu. Newyorská univerzita, její humanitní směry, je jedním z hlavních center pěstitelů marihuany a LSD. (...) Při jednom policejním zásahu se ukázalo, že společnost je u vytržení, ačkoli jí podvodný překupník prodal obyčejné cigarety za cenu marihuany“ (HOLUB 2003b : 262). K čemuž autor studie dodává, že jesti věru podivné, nepoznali-li konzumenti absenci žádaného produktu za pomoci svých čichových receptorů. Docela možná, že média, z nichž zde Holub informaci přejímá, se tady *pokoušela soutěžit s uměním*.

jako jevová stránka bytí města, život jako jeho podstata /jestvování/, život jako básníkův synekdochický výběr z množiny osudů jeho obyvatel – tedy jednotlivé životy konkrétních lidí v konkrétním místě a čase – a konečně také život interního autora/mluvčího textu, který je zároveň součástí a zároveň jednotlivé obrazy zachycujícím umělcem, svědkem /stojícím mimo zachycované a reflektované obrazy; režirujícím celek skrze výběr, seřazení a hodnocení jednotlivin/, v New Yorku žijícím *cizincem*). Na jedné straně se tak setkáváme s civilizačním optimismem a přehlížením *starého světa* Američany žijícími ve své „affluent society“¹¹⁸ (HOLUB 2002b : 131), tedy společnosti do značné míry konzumní, nicméně i takové, k jejímž kladům – na rozdíl od té československé, reálně-socialistické – patří „život bez studu ze života“ (ibid)¹¹⁹. Na té druhé s nostalgií po Evropě („V Evropě je tráva zelenější!“ /ibid : 228/ - praví jedna z reklam PanAmu; nevíme však, zda jde o přesvědčení autora či zadavatele reklamy – či trik mající přilákat potenciální klienty). Nebo také s obrazem bezbřehé a beznadějné americké bídy (ne vždy zvnějšku zaviněné): „Tady je jen trvání mezi další dávkou oblbujícího narkotika, další kradenou láškou a brunátným spánkem na kameni, spánkem podobnějším smrti než spánku“ (ibid : 178). „Brilantně napsaný osobní záznam o faktech a myšlenkách, které člověk v New Yorku může mít“ (f. 1969 : 5) se zprvu přiklání spíše k optimističtějšímu obrazu lidského snažení, opakujícího tisíckrát v umění či vědě něco, co zatím tisíckrát nefunguje – s přesvědčením, že: „Ono to jednou půjde“ (ibid : 284). Zmáhajícího (za pocitu solidarity v neštěstí) rozličné kalamity (například velký newyorský blackout z 9. listopadu 1965; jehož byl Holub přímým účastníkem) za následného konstatování: „Fakt je, že všechno se nějak zvládlo“¹²⁰ (ibid : 157).

Kniha, krátce po svém vydání zaznamenaná a pozitivně hodnocená například O. Susem (SUS 1970 : 36), se i po letech dožaduje naší pozornosti nejen svými uměleckými kvalitami (zatím jsme nevzpomněli přítomnost přiléhavých, mnohoznačně přesných básnických obrazů – jako například: „Vily ve Forest Hills jsou zestárlé noci;“ HOLUB 2003b : 185), ale také svojí – pořád ještě, a možná dnes silnější než dříve – aktuálností: snad předvídavostí, s níž – zahlédajíc světla a stíny New Yorku – podává (aniž se o to explicitně snaží) budoucí příští zemí, které se – vedeny doufejme ne jen vidinou někdejší životní úrovně, ale také svobody, která

¹¹⁸ *Společnost blahobytu*; o níž ve své knize (téhož názvu) – mapující ekonomický, sociální vývoj v USA po 2. světové válce - píše J. K. Gallbraith (viz <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/affluent-society>).

¹¹⁹ Jedním z jejích průvodních jevů je například vánoční výzdoba vilek tehdejší newyorské vyšší střední třídy, jež nám náramně připomene vánoční výzdobu podnikatelského baroka českých polistopadových zbohatlíků.

¹²⁰ Poněkud hůře (pro New York a jeho obyvatele) dopadl jiný – pozdější – velký výpadek proudu: <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/svet/pred-40-lety-se-new-york-ponoril-do-tmy-a-lide-se-zmenili-v-rabujici-luzu-94370>

v Americe tehdy panovala (vidinou prostředkovanou i knihami, jako je tato Holubova) - usilovaly následovat amerického příkladu. Po nabádavé (možná přes míru didaktizující) výzvě – „Snad jde o to, abychom žili co nejvíc, to jest nejen dlouho, ale i obsažně“ (HOLUB 2003b : 290) – a následující pasáži mírného civilizačního optimismu (ovšem také pasáži vysvětlující: proč lze onu problematiku takto zřetelně vidět a představit zrovna na příkladu New Yorku) – „Civilizace je snadnost a intenzita, s jakou můžeme zužitkovat energii do věcí vloženou. ... a město (...) je koncentrací civilizace“ (ibid : 291) – totiž najdeme zamyšlení, které bychom spíše čekali od časů post-postmoderních, zaobírajících se problematikou umělé inteligence. Zamyšlení nad tím, zda by nakonec civilizace nejlépe nefungovala – bez člověka¹²¹. „Arciže to vše píše, jak již bylo řečeno, básník a vědec v jedné osobě, jakož i učenec a poeta v jedné osobě¹²². Zároveň své předurčení vnímá jako člověk filozoficky nazírající, který počínaje předválečným mládím a někdejší hospodářskou krizí i na základě vlastní empirie pamatuje v civilizačních osudech leckteré vrtochy a vyšinutosti novodobých dějin: nacistický protektorát, Hirošimu, všesovětský gulagový a u nás koncentračnický jáchymovský stalinismus, velmocenské pokusy o politickou konvergenci i barbarskou kulturní revoluci, dlouhodobý jaderný pat...“ (NOVOTNÝ 2023 : 105).

¹²¹ Otázkou je, zda civilizace nebude vyhovovat spíš strojům a vyžadovat spíš kybernetické stroje než lidi“ (HOLUB 2003b : 291).

¹²² „Ostatně nikoli náhodou na konci šedesátých let Miroslav Holub znovu představil české intelektuální společnosti klasickou meziválečnou anti-utopii Aldouse Huxleyho Krásný nový svět, jež byla u nás ještě za časů tzv. první republiky vydána pod názvem Konec civilizace“ (NOVOTNÝ 2023 : 105).

Použité zdroje:

Primární:

HOLUB, Miroslav: *Spisy I. Básně*. Carpe diem. Brumovice

2003a

HOLUB, Miroslav: *Spisy II. Cestopisné prózy*. Carpe diem. Brumovice

2003b

Sekundární:

BĚLEŠ, Petr: Miroslav Holub. Anděl na kolečkách. In: kol. aut.: *Slovník české prózy 1945–1994*. Sfinga. Ostrava. S. 109–111

1994

BÍLEK, Petr A.: Vzduch je modrým nikotinem nasycen. Co se v české literatuře stalo před padesáti lety? *Host*. Roč. 29. Č. 13. S. 22

2013

DOLEŽEL, Lubomír: *Heterocosmica: Fiction and Possible Worlds*. Johns Hopkins University Press. Baltimore

1998

f.: Z nových knih. *Rudé právo*. Roč. 49–50. Č. 248. S. 5

1969

HONZÍK, Jiří: Z novinek naší literatury. Obrana člověka. In: *Rudé právo*. R. 43–44. Č. 270 (30. 9. 1963). S. 2.

1963

HARÁK, Ivo: Ono se letělo? In: HARÁK, Ivo – NOVOTNÝ, Vladimír – ŽDICHYNEC, Bohumil: *Miroslav Holub*. Miroslav Krist – ARTKRIST. Plzeň. S. 21-95

2023

JANOUSEK, Pavel a kol.: *Dějiny české literatury III*. 1958 – 1969. Academia. Praha

2008a

JANOUSEK, Pavel a kol.: *Dějiny české literatury IV*. 1969 – 1989. Academia. Praha

2008b

NOVOTNÝ, Vladimír: Básník putující, básník medituující. In: HARÁK, Ivo – NOVOTNÝ, Vladimír – ŽDICHYNEC, Bohumil: *Miroslav Holub*. Miroslav Krist – ARTKRIST. Plzeň. S. 97-117

2023

PAPOUSEK, Vladimír: *Maxwellův démon*. Akropolis. Praha

2017

SUS, Oleg: Lektýrník. *Host do domu*. Roč. 17. Č. 1. S. 36

1970

SVOZIL, Bohumil: *Vůle k intelektuální poezii*. Čs. spisovatel. Praha

1971

URBANOVÁ, Berenika: *Theatrum mundi – divadlo jako interpretace světa (kulturologická analýza)*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra teorie kultury (kulturologie). Praha

2009

ŽDICHYNEC, Bohumil: Na hraně vědy a poezie aneb Jak jsem poznával Miroslava Holuba. In: HARÁK, Ivo – NOVOTNÝ, Vladimír – ŽDICHYNEC, Bohumil: *Miroslav Holub*. Miroslav Krist – ARTKRIST. Plzeň. S. 119-154

2023

Elektronické zdroje (řadíme podle data navštívení):

ZÁHORA, Jakub: *Anatomie drobných objevů: Život a dílo Miroslava Holuba*
[https://is.muni.cz/th/oglb6/Zahora_333224 - Disertacni prace.pdf](https://is.muni.cz/th/oglb6/Zahora_333224_-_Disertacni_prace.pdf)

(navštíveno 5. 9. 2024)

<http://slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1023>)

(navštíveno 20. 9. 2024)

<https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/svet/pred-40-lety-se-new-york-ponoril-do-tmy-a-lide-se-zmenili-v-rabujici-luzu-94370>

(navštíveno 26. 9. 2024)

<https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/affluent-society>

(navštíveno 26. 9. 2024)

Přínos biblioterapie pro žáky v adolescentním věku

Matěj Tomeček

488625@mail.muni.cz

Title in English: Benefits of bibliotherapy for adolescent students

Anotace:

Příspěvek navrhuje, jak lze s pomocí biblioterapie podpořit žáky v adolescentním věku během výuky literatury. V první části je stručně představena biblioterapie s ohledem na její využití ve středoškolské výuce. Druhá část pak ukazuje, jaký může mít biblioterapie přínos pro žáky v adolescentním věku s ohledem na jejich vývojová specifika. Ve třetí části nacházíme oporu pro navržený přístup v kurikulárních dokumentech i současných didaktických trendech. Závěrem uvažujeme nad tím, jak lze v rámci takto pojaté výuky podpořit dospívající s pomocí literatury žánru fantasy.

Klíčová slova: biblioterapie; středoškolská výuka; adolescent; kurikulum; fantasy

Annotation:

The paper proposes how bibliotherapy can be used to support adolescent students during literature lessons. In the first part, bibliotherapy is briefly introduced, and its use in secondary school teaching is discussed. The second part shows how bibliotherapy can benefit adolescent students based on their developmental specificities. In the third part, we find support for the presented approach in curricular documents and current didactic trends. Finally, we consider the potential of fantasy literature in bibliotherapy for adolescents.

Keywords: bibliotherapy; secondary school teaching; adolescent; curriculum documents; fantasy

Představení biblioterapie

Biblioterapie patří k termínům, jež není snadné definovat. Podobně jako u jiných velkých konceptů různé definice kladou důraz na jiné aspekty tohoto komplexního fenoménu. Pro účely příspěvku vnímáme biblioterapii jako terapeutický přístup, který využívá literaturu k podpoře duševního zdraví účastníků – v našem případě středoškolských žáků (Suvilehto

2019, s. 2). Rozhodně však nelze říct, že každé čtení, každou interpretaci či aktivní práci s literaturou lze označit za biblioterapeutické. Při biblioterapii záměrně pracujeme s četbou takovým způsobem, abychom zdůraznili právě terapeutické aspekty literatury, jak si ukážeme podrobněji níže.

Úvahy o příznivých účincích čtení na duševní zdraví člověka jsou staré jako literatura sama. Institucionálního zakotvení v rámci knihovnictví se ale biblioterapie dočkala až začátkem 20. století a od té doby se neustále vyvíjí. V základu se metoda biblioterapie dělí na klinickou či institucionální a vývojovou. Institucionální a klinická biblioterapie probíhají obvykle ve specializovaných institucích (nemocnice, léčebny atp.), užívají se při nich texty speciálně připravené pro potřeby účastníků a vedou je zpravidla edukovaní psychologové či terapeuti úzce zaměření na biblioterapii (Vukadin 2022, s. 291). Proto se podrobněji budeme věnovat biblioterapii vývojové, neboť ta má své místo i ve středoškolské výuce.

Termín zavedla psycholožka Margaret Monroe. Na rozdíl od výše jmenovaných se vývojová biblioterapie soustředí na jedince či ještě častěji skupiny jedinců bez konkrétních zdravotních problémů (Monroe a Rubin 1975, s. 159). Proto může probíhat i mimo specializované zdravotnické instituce, například při domácí četbě, v knihovnách či ve školní výuce a lze se při ní opřít o běžnou četbu, nevyžaduje texty vytvořené výhradně pro biblioterapeutické účely (Mokrá, Valešová a Křeček 2022, s. 97). Podílí se na emocionálním a osobnostním vývoji účastníků, pomáhá jim zvládat běžnější psychické potíže, kterým může většina z nás obvykle čelit, vyrovnávat se se stresem či jinými nepříjemnými pocity atp. Mezi další často zmiňované cíle patří sebepoznání a pochopení vlastního i obecně lidského chování. Poskytuje prostor pro uvolnění emocí, relaxaci a vzhledem ke skupinové podobě její realizace ve škole i socializaci.

Autorské trio Marie Mokrá, Tamara Valešová a Jan Křeček, které se v posledních letech právě biblioterapii ve středoškolské výuce intenzivně věnuje, zdůrazňuje, že aby se opravdu jednalo o biblioterapii, nikoliv „pouze“ o čtení, je potřeba respektovat následující principy – identifikaci, katarzi a vhléd (ibid.). Tyto principy vycházejí z klasické skupinové terapie a časem se vyprofilovaly jako základní kameny vývojové biblioterapie napříč různými pracemi.

Identifikace začíná tím, že si čtenáři uvědomí jisté paralely mezi sebou samými a čteným textem. Díky ní zjišťují, že nejsou zdaleka jediní, kdo čelí nějakým problémům či musí překonávat různé překážky (Vukadin 2022, s. 292). V rámci identifikace dochází k emocionálnímu propojení čtenáře s identifikovaným – literárním hrdinou, kulturním

prostředím fikčního světa knihy, emocemi, jež kniha vyvolává atp., přičemž identifikace nemusí vždy probíhat vědomě (Mokrá, Valešová a Křeček 2022, s. 97–98). Zde lze upozornit na jednu z nesporných výhod biblioterapie: čtenář není nucen k účasti. Může se „schovat za masku“ vytvořenou právě díky identifikaci. A pokud fiktivní situace začne na čtenáře působit příliš intenzivně, příliš podnětně, příliš bolestivě, čtenář může přerušit práci a požádat o podporu (Mokrá, Valešová a Křeček 2022, s. 97–98 a Jackson 2006, s. 32).

Katarze navazuje na identifikaci. Když čtenář, který se ztotožňuje s fiktivním charakterem, prožívá situace a sdílí pocity s touto postavou, zažívá katarzi (Jackson 2006, s. 32). Katarze je zde vnímána v klasickém aristotelovském slova smyslu, doprovází ji tedy uvolnění dříve nahromaděného stresu, emocionální úleva, vyjádření emocí, identifikace a ztotožnění (Mokrá, Valešová a Křeček 2022, s. 98 a Vukadin 2022, s. 292). Když k tomu dojde, je důležité, aby čtenáři měli někoho, s kým mohou o četbě diskutovat, ať už individuálně, nebo ve skupině. Po uvolnění emočního napětí jsou jedinci schopni lépe aplikovat to, co se naučili, na podobné situace ve svém vlastním životě, což vede k vhledu (Jackson 2006, s. 32).

Vhled představuje závěrečnou fázi procesu biblioterapie. Po ukončení fáze katarze se objeví řešení problému a účastníci přijmou zkušenost získanou četbou za sobě vlastní, učiní ji součástí své vnitřní motivace. Dochází k porozumění dané situaci, novému pohledu na problém, nalezení možných řešení. V ideálním případě může být tento vhled univerzalizován, tedy čtenář dospěje k závěru, že není v problému sám a že může existovat obecná platnost řešení (Mokrá, Valešová a Křeček 2022, s. 98). To jej nakonec vede k rozpoznání nevědomých aspektů chování a pochopení, jak tyto aspekty ovlivňují čtenářovy emoce a náladu. Účastníci mají pocit, že problém vyřešili samostatně, což vede k vyšší míře nezávislosti a sebedůvěry (Vukadin 2022, s. 292).

Protože v rámci tohoto článku chceme uvažovat především o využití biblioterapie ve středoškolské výuce, přesuňme se nyní od obecného popisu biblioterapie k jejím účastníkům – středoškolským žákům.

Adolescenti a biblioterapie

Žáci na středních školách ve svém věku (přibližně od 15 do 19 let) procházejí vývojovým obdobím pozdní adolescence. V těchto náročných letech se mladiství potýkají především s hledáním vlastní identity. Identitu lze v souladu s poznatky vývojové psychologie chápat jako „souhrn představ o sobě včetně osobně významných hodnot, názorů a cílů, které

ovlivňují rozhodování a chování jedince“ (Vágnerová a Lisá 2021, s. 444). Proces hledání vlastní identity, jež by alespoň částečně odpovídala představám adolescenta, se projevuje například větší snahou o sebepoznání, které se uskutečňuje především ve vztahu k vrstevnické skupině, ale i experimentováním s partnerstvím či snahou o vymezení vztahů s rodiči a autoritami (mezi něž patří i učitelé). Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci během tohoto procesu hledání čas a pocit svobody, jež slouží jako příležitost k prohloubení sebepoznání a porozumění sobě samému. Tím může dospět k větší samostatnosti a zodpovědnosti za svou budoucnost. Dochází tak k naplnění jistých vývojových úkolů definovaných pro období adolescence současnou psychologií, mezi něž patří například rozvoj myšlení, definování identity, hledání smyslu života jedince, ale i místa ve společnosti vymezením vztahu vzhledem k vrstevníkům či rodině (Macek 2003, s. 62–63 a Vašutová 2013, s. 12–15). Biblioterapie pak svým charakterem umožňuje učitelům pomoci svým žákům při zdolávání náročných adolescentních výzev, řešení různých problémů nebo podpořit jejich emocionální vývoj. Jakým způsobem, na to se zaměříme podrobněji v následujícím textu.

Problémem při snaze otevírat různá citlivá témata týkající se adolescentů může být jejich rostoucí uzavřenost. Hormonální proměny během období dospívání zásadním způsobem ovlivňují emoční prožívání lidí v tomto věku. Adolescenti mohou být emočně labilnější, dráždivější, často mají tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty. Ztrácejí tak dřívější citovou jistotu i stabilitu. Tyto proměny nálad bývají i pro ně samotné nepříjemné, jelikož si často neumí vysvětlit jejich příčinu, což může vést ke zmíněné větší uzavřenosti. Tu lze vysvětlit například snahou porozumět vlastním citům a myšlenkám, kvůli níž se obracejí do sebe. Pro dospívající bývá typická nechuť projevovat své city navenek, stávají se méně otevřenými, odmítají své myšlenky a city, jež považují za intimní součást vlastní osobnosti, sdílet s ostatními. Často se snaží nedávat najevo, jak se cítí, zejména pokud jde o pocity smutku, studu, trapnosti, ponížení apod. Ve svých citech mnohdy nemají sami jasno, obávají se výsměchu, nepochopení nebo se prostě stydí (Vágnerová a Lisá 2021, s. 398). Svým problémům tak musí čelit sami – a proto jim opět může velmi pomoci biblioterapie. Ta totiž nevyžaduje, aby se její účastníci otevírali ostatním. Již samotná zkušenost, kterou jim zprostředkuje práce s četbou, jim může pomoci v nalézání odpovědí, řešení problémů nebo může jen přispět k jejich sebepoznání, aniž by se museli jakkoliv citově „obnažovat“ před učitelem či svými vrstevníky, pokud nechtějí. Podle Petra Macka s postupujícím vývojem emoční regulace navíc lidé především v pozdní adolescenci dovedou své emocionální reakce lépe ovládat, reflektovat je a časem se tak učí hledat i v negativních zážitcích užitečnou

zkušenost (Macek 2003, s. 48). I v tomto může biblioterapie, jež zprostředkovává čtenářům různé situace a odlišné perspektivy pomocí četby, sloužit jako vhodný katalyzátor.

U starších adolescentů dále dochází k postupnému rozvoji sociálního citění – zlepšuje se jejich porozumění mentálním stavům jiných lidí, jejich úmyslům, názorům i pocitům. To vyžaduje schopnost odpoutat se od svých vlastních názorů a pocitů a ochotu otevřít se druhým. Učí se tak například chápat pocity viny, vnímat svět očima druhých lidí, reflektovat jejich myšlenky a podobně (Vágnerová a Lisá 2021, s. 403). A protože četba nám právě tyto jiné perspektivy dovede zprostředkovat, biblioterapie toho využívá. Jedná se o metodu, jež akcentuje schopnost četby přispět k rozvoji sociální kognice adolescentů, a navíc se podílí na růstu jejich empatie.¹²³

Ochota dospívajících učit se, pracovat ve škole, je dána užitečností učiva. Adolescenti věnují svou pozornost především tomu, co považují subjektivně za důležité, užitečné, co je rozvíjí atp. Obvykle se nechtějí učit nic samoúčelně, ale pro učení, jež má pro ně osobní význam, v němž vidí přínos, se dovedou nadchnout (Macek 2003, s. 46). Proto může biblioterapie pomoci při výuce literatury obecně. Pokud se totiž budeme snažit s její pomocí otevírat témata, která dospívající zajímají, jež pro ně představují aktuální problém, můžeme získat jejich pozornost, „probrat“ potřebné učivo a zároveň přispět k osobnostnímu rozvoji našich žáků.

Za vhodný pro adolescenty lze považovat i skupinový charakter biblioterapie. Vrstevníci v této době významně ovlivňují názory, zájmy i chování dospívajících. Názory dospělých již pro ně nejsou tak důležité, ale pokud probíhají naše biblioterapeutické lekce ve školní třídě, jež je v podstatě vrstevnickou skupinou, může mít taková práce velký vliv na jejich rozvoj. To potvrzuje i psychologka Jane Kroger zaměřená na identitu adolescentů, když zdůrazňuje, že ve vrstevnické skupině se adolescenti cítí bezpečněji, vymezením se vůči ostatním vrstevníkům docházejí i k vlastnímu sebeuvědomění, ve spolupráci s vrstevníky bývají otevření novým zkušenostem atp. (Kroger 2007, s. 63–64). Kromě vrstevníků pomáhají adolescentům ve vymezování vlastní identity právě různé cizí příběhy, ať už filmové, literární, či zprostředkované jinými médii¹²⁴ (Vágnerová a Lisá 2021, s. 447). My lidé navíc máme tendenci sami sebe vnímat jakou součást příběhu. Narativní přístupy k identitě upozorňují

¹²³ O tom, jak četba dovede rozvinout naši empatii, viz např. HOLLAND, Norman Norwood: *Literature and the brain*. Gainesville, Florida: The PsyArt Foundation, 2009.

¹²⁴ Zde máme na mysli především rostoucí oblibu videoher u adolescentů, jež dokážou velmi imerzivně zprostředkovat různé příběhy.

na to, že naše identita má příběhovou strukturu – při uvažování o sobě samých se považujeme za postavu v „našem“ příběhu (Kroger 2007, s. 22–23).¹²⁵ Díky příběhům, jež mívají podobnou strukturu jako naše uvažování o vlastním já, mohou naši žáci lépe porozumět sami sobě a biblioterapie tento proces navíc dále umocňuje.

Období adolescence by se dalo stručně shrnout jako období hledání. Hledání svého místa ve společnosti vymezením směrem k vrstevníkům či různým sociálním skupinám. Hledání vlastní identity ve smyslu kdo jsem já, kam vlastně patřím, kam směřuji aj. Hledání zdrojů dobra a zla ve světě kolem nás, především jak je lze od sebe rozeznat a jak se vůči nim a lidem, jež je reprezentují, stavět. A byť to může znít jako klišé, tak pro adolescenty je v této době opravdu důležité hledání a nalezení smyslu života. Ten totiž určuje, co pro ně má v životě hodnotu, a dodává význam jejich jednání. Podle Michala Panáčka může sloužit jako opora, jež pomáhá dospívajícímu cílevědomě čelit různým krizím identity a řešit je, protože díky dobře vymezenému smyslu života ve chvílích nejistoty mohou zjistit, kam chtějí směřovat nebo čeho dosáhnout v souladu s ním (Panáček 2013, s. 67–69). Při tomto hledání potřebují zažívat stále nové zkušenosti, jež jim poskytují příležitosti k sebeidentifikaci, a mnohé z nich mohou být zprostředkovány právě četbou.

Biblioterapie má za cíl reflektovat poznatky psychologie a na jejich základě podpořit své účastníky, pomoci jim v těch oblastech, kde to nejvíce potřebují, využitím potenciálu literatury. Vzhledem k tomu, o jak dynamické vývojové období v životě člověka se jedná, se může biblioterapie stát užitečným nástrojem, jenž mu pomáhá najít stabilitu a pozitivně se podílet na jeho osobnostním vývoji.

Místo biblioterapie v kurikulu

V intencích tohoto příspěvku je uvažovat o biblioterapii jako o vědomé a záměrné součásti výuky literatury. V poslední části příspěvku se proto pokusíme pro takto pojatou biblioterapii najít oporu v aktuálních kurikulárních dokumentech a didaktických trendech.

Současná struktura výuky literatury se řídí Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP). V kapitole *Pojetí a cíle vzdělávání* RVP pro gymnázia (RVP G) se o vzdělávání na gymnáziích můžeme dočíst následující:

¹²⁵ Podrobněji o narativních přístupech k identitě viz např. MCADAMS, Dan P.: *Power, Intimacy, and the Life Story: Personological Inquiries into Identity*. New York: Guilford Press, 1988. nebo JOSSELYN, Ruthellen, MCADAMS, Dan P. a LIEBLICH, Amia (ed.): *Identity and story: creating self in narrative. The narrative study of lives*. Washington, DC: American Psychological Association, 2006.

Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty apod. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 2022, s. 8)

A biblioterapeutické postupy výše uvedené definici vzdělávání na gymnáziu jednoznačně odpovídají. V rámci RVP G se ještě zastavme u průřezových témat a klíčových kompetencí. V případě průřezových témat se jedná o *témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Která procházejí jako důležitý formativní prvek celým vzděláváním, a která tvoří povinnou součást vzdělávání. (...) Pojetí a funkce průřezových témat příznivě ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí* (ibid., s. 65). Mezi klíčové kompetence pak patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence k podnikavosti (ibid., s. 9–10). Biblioterapie svým aktivizačním pojetím výuky a principy skupinové terapie rozhodně rozvíjí kompetence sociální a personální, kompetence k učení a pro svůj aplikační potenciál také kompetence k řešení problémů. Pokud se navíc vrátíme k průřezovým tématům, najdeme zde téma Osobnostní a sociální výchovy, které akcentuje *snahu vytvářet a udržovat si maximum osobní stability, vyrovnávat se s riziky, pečovat o své psychosomatické zdraví. Vede k rozvoji osobnostních, individuálních předpokladů každého jedince pro život se sebou samým i s druhými lidmi* (ibid.). Její tematické okruhy se také zaměřují na osobnostní rozvoj jedince, zvládání stresových situací, poznávání sebe sama a formování vlastní identity aj. (ibid., s. 67–68). A biblioterapie, již lze praktikovat ve školním prostředí, si vytyčuje stejné cíle a zahrnuje stejná témata jako průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, jak jsme si ukázali výše. S oporou v RVP G, z něhož by měla vycházet všechna gymnázia v České republice, tak biblioterapie své místo ve středoškolské (nejen) gymnaziální výuce bezpochyby má.

Mimo kurikulární dokumenty může nyní biblioterapie najít oporu i v současných didaktických trendech, jež postupně pronikají do výuky. V základu stojí dnes již poměrně rozšířená a mnoha učiteli reflektovaná kritika, podle níž se výuka literatury často soustředí především na výklad literární historie (např. Hník 2015, s. 60 a Hník 2021, s. 21–29). Předmětem kritiky se staly i současné učebnice literatury, které rovněž podporují spíše kritizovaný přístup k výuce (Tlapa 2016, s. 19). Kritici se shodují, že namísto výkladu literární

historie, během něhož žáci jen pasivně přijímají fakta (jež navíc mnohdy vypovídají více o životě autora než o jeho textu a vedou tak často k dezinterpretacím – viz *ibid.*), by výuka literatury měla být zaměřena na aktivní práci s četbou. Dominovat mají čtenářské zážitky – tedy zážitky spojené s četbou a interpretací díla (Hník 2015, s. 60). Pozornost by se měla zaměřit na samotný text, osobnost čtenáře, proces čtení a čtenářskou zkušenost žáků. V neposlední řadě si připomeňme, že pro výuku literatury by měla být naprosto klíčová tvůrčí činnost žáků (viz například opět Hník 2021, s. 21–29 a Tlapa 2016, s. 19). A právě tvořivá práce s textem patří mezi základní prvky biblioterapie.

Jako příklad si uveďme jednu z biblioterapeutických lekcí, kterou si pro žáky na Gymnáziu Elgartova v Brně připravila autorská trojice Marie Mokrá, Tamara Valešová a Jan Křeček. Žáci měli za úkol přečíst si Petiškovo zpracování mýtu o Perseovi. Podle něj pak museli nakreslit komiks o šesti panelech s jasně danými pravidly: měli zpodobnit hrdinu Persea, jeho zbraně, jeho soupeře (Medusu), jejich souboj, jak souboj dopadl a oslavu po vítězství. A i když žák pracuje v tomto úkolu přímo s textem minimálně, rozvíjí téměř všechny oblasti zmíněné výše Hníkem: rozhoduje o pohledu na hrdinu, volí, co konkrétně zobrazí, vybírá si, jak bude pracovat s žánrovými stereotypy (může zvolit např. parodické zobrazení), v komiksových „bublínách“ musí pracovat se stylotvornými prvky atp. (Mokrá, Valešová a Křeček 2022, s. 106). Pokud se tvořivá práce s textem stane jedním ze základů biblioterapeutických lekcí, může učitel bez obav takto pojatou výuku zařadit do svých hodin literatury, neboť rozhodně odpovídá současným didaktickým trendům.

Podstatné ale je uvědomit si, že biblioterapie nekončí u těchto literárněvýchovných cílů. Kromě jejich rozvíjení má ještě svůj terapeutický přesah. Lekce s Perseem dále pokračuje tak, že žák dostane za úkol překreslit komiks znovu, ale tentokrát dosadí na místo hrdiny sebe. Podobně jako u Persea bude muset charakterizovat sebe sama, své zbraně (silné stránky), svého soupeře (problém, kterému čelí), souboj se soupeřem (snaha řešit problém), jak souboj dopadl (Podařilo se problém vyřešit?) a oslavu (jak se žák cítí po tom všem, co si o něm myslí okolí atp.) (Mokrá, Valešová a Křeček 2021). Kromě zábavné a estetické funkce v souladu s literárněvýchovnými cíli pak tato lekce vede k seberozvoji a sebepoznání žáka, který si díky příběhovým paralelám může uvědomit své silné a slabé stránky, možnosti, jak čelit problému, a hlavně že ve svých problémech není sám. Podpora druhých či sdílená obecná zkušenost pak díky biblioterapii přispívají k řešení problémů.

Závěrem: biblioterapie a fantasy

V posledních letech se biblioterapie pomalu začíná dostávat do širšího povědomí i v českém školním prostředí. Vedle práce několikrát zmíněného tria Mokrý, Valešová a Křeček připomeňme ještě alespoň publikaci Petry Bubeníčkové *Biblioterapie v pedagogické a knihovnické praxi* (2024). Pokud se tedy učitelé literatury na gymnáziu rozhodnou zahrnout biblioterapeutické lekce do svých hodin, mají se o co opřít, a především tak mohou učinit s klidným svědomím, že jejich výuka má oporu jak v kurikulárních dokumentech, tak v současných didaktických trendech. Krom toho poskytuje navíc několikrát skloňovaný terapeutický přesah, reflektuje vývojová specifika adolescentů například svým skupinovým pojetím i respektem k jejich soukromí. Dospívající pak díky rozvinutým kognitivním schopnostem mohou využít zástupnou zkušenost zprostředkovanou biblioterapií k hledání řešení svých problémů.

Závěrem se ale ještě krátce pozastavme nad tím, **co** adolescenti čtou a s čím by bylo vhodné při biblioterapii pracovat. Výjimečné postavení zde totiž zaujímá roli literatura žánru fantasy. Dlouhodobé čtenářské výzkumy, které v českém prostředí realizuje především Jiří Trávniček, dokazují neustále rostoucí oblibu fantasy u dospívajících¹²⁶ (Trávniček 2024, s. 99–101). Proč tomu tak je? Lze to vysvětlit tím, že lidé v adolescentním věku si čím dál tím častěji začínají klást různé existenciální otázky, otázky ohledně vlastní identity, ohledně dobra a zla či svého místa ve světě. Nejlepší díla fantasy pak dovedou svým čtenářům poskytnout jak zábavu a odreagování, tak i prostor pro zamyšlení se právě nad základními otázkami života, dobra a zla či podstatou lidské existence (Nováková 2007, s. 23). Když zmíníme alespoň některá fantasy díla – *Páté roční období* (2018)¹²⁷ N. K. Jemisin rozebírá ekologická témata v souvislosti s lidskou identitou a jejím vývojem v době velkých krizí. Ursula K. Le Guinová se v cyklu *Zeměmoří* (od roku 2003) věnuje hlubokým tématům jako vyrovnání se s pocity viny či získání sebevědomí. *Kniha ztracených věcí* (2008) Johna Connollyho tematizuje (mimo jiné) vyrovnání se se ztrátou milovaného člověka. A v českém prostředí najdeme například antologii *Jiný kraj* z roku 2023, v níž se současní autoři a autorky české fantastiky vyrovnávají s otázkami genderu, identity, ekologickými problémy aj. Což jsou všechno témata, na jejichž základě lze usoudit, že fantasy literatura odpovídá jak zájmům dospívajících, tak jejich vývojovým

¹²⁶ Podle nejnovějších výzkumů z roku 2023 dochází proti předcházejícím šetřením v roce 2018 k velkému nárůstu a fantastická literatura se tak stává neustále populárnějším žánrem dominujícím u mladých lidí. Podrobněji viz TRÁVNÍČEK, Jiří: *Ohrožený druh? Kolik, jak a co čteme a co si se čtením spojujeme* (2023). Brno: Host, 2024.

¹²⁷ U následujících děl uvádíme rok vydání v češtině.

potřebám. Rozhodně se proto jedná o literaturu s velkým biblioterapeutickým potenciálem právě pro žáky středních škol. Pokud se tedy jako středoškolští učitelé rozhodneme zařadit biblioterapii do své výuky a budeme při tom respektovat vývojové potřeby našich žáků, můžeme je podpořit, kde nejvíce potřebují. Jakým způsobem můžeme při plánování a vedení takovéto výuky postupovat? Jak a kde hledat témata či vhodnou literaturu pro biblioterapeutickou výuku? K hledání odpovědí by rád přispěl i tento článek.

Použité zdroje:

HNÍK, Ondřej: *Didaktika literatury: Od polemických diskursů po formování samostatného oboru*. In: *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Eds. Iva Stuchlíková, Tomáš Janík, Zdeněk Beneš, et al. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 41–65.

HNÍK, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchového oboru*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021.

JACKSON, Marilyn N. Malloy: *Bibliotherapy Revisited: Issues in Classroom Management. Developing Teachers' Awareness and Techniques to Help Children Cope Effectively with Stressful Situations*. Mangilao, Guam: M-m-mauleg Publishing, 2006.

KROGER, Jane: *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Other*. London: Routledge, 2009.

KROGER, Jane: *Identity Development: Adolescence Through Adulthood*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2007.

MACEK, Petr: *Adolescence*. Vydání druhé, upravené. Praha: Portál, 2003.

MOKRÁ, Marie, Tamara VALEŠOVÁ a Jan KŘEČEK: *Biblioterapie ve výuce na gymnáziu* [workshop]. Brno: FF MUNI, v Brně 8. 10. 2021.

MOKRÁ, Marie, Tamara VALEŠOVÁ a Jan KŘEČEK: *Biblioterapie ve výuce literatury na středních školách*. Bohemica Litteraria, 2022, roč. 25, č. 2, s. 95–125. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/BL2022-2-6> přístup 11. 2. 2024

MONROE, E. Margaret a Rhea J. Rubin: *Bibliotherapy: Trends in the United States*. Libri, 1975, roč. 25, č. 2, s. 156–162.

NOVÁKOVÁ, Luisa: *Literatura pro děti a mládež na přelomu tisíciletí*. In: *Nové pohledy na českou literaturu*. Eds. Hana Bočková, Zbyněk Fišer, Jiří Kudrnáč a Luisa Nováková. Brno: Masarykova univerzita, 2007.

PANÁČEK, Michal: *Hledání smysluplnosti života*. In: *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Eds. Maria Vašutová, Michal Panáček a kol. Ostrava: Universitas Ostraviensis, Facultas Philosophica, 2013. s. 66–77.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. 2022 [online]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf přístup 13. 2. 2025

SUVILEHTO, Pirjo: *We Need Stories and Bibliotherapy Offers One Solution to Developmental Issues*. Online Journal of Complementary & Alternative Medicine, 2019, roč. 1, č. 5. Dostupné z: <https://doi.org/10.33552/ojcam.2019.01.000523> přístup 11. 2. 2025

TLAPA, Tomáš: *Co víš o autorovi? Glosa k výuce literatury na střední škole*. Tvar, 2016, roč. 27, č. 21, s. 19.

TRÁVNÍČEK, Jiří: *Ohrožený druh? Kolik, jak a co čteme a co si se čtením spojujeme (2023)*. Brno: Host, 2024.

VAŠUTOVÁ, Maria: *Vývojové úkoly a kognitivní změny*. In: *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Eds. Maria Vašutová, Michal Panáček a kol. Ostrava: Universitas Ostraviensis, Facultas Philosophica, 2013. s. 12–15.

VUKADIN, Milica: *Developmental Bibliotherapy in Storytelling with Very Young Learners*. In: *Zbornik radova Književnost za decu u nauci i nastavi*. Ed. Jelena Spasić. Fakultet pedagoških nauka, Univerzitet u Kragujevcu, Jagodina 2022, s. 289-313. Dostupné z: <https://doi.ub.kg.ac.rs/doi/zbor-nici/10-46793-kdnn21-289v/> přístup 11. 2. 2025

„Kolik toho reálně přečtou?“ Čtenost děl k ústní zkoušce z literatury mezi maturujícími v letech 2011–2022

Mgr. Kateřina Dostálová,¹²⁸ Učitel naživo, Naše lyceum – střední škola,

katerina.dostalova@ucitelnazivo.cz

Mgr. Ondřej Vojtíšek, Ph.D., ZŠ a SŠ Jedna radost Poděbrady, ÚČLK FF UK Praha,

ondrej.vojtisek@ff.cuni.cz

Anotace:

Výzkum analyzuje přístup studentů k maturitní četbě a faktory ovlivňující čtenost knih z maturitního seznamu. Online dotazníkové šetření zahrnulo respondenty z různých typů středních škol a porovnávalo regionální rozdíly, vliv osobnosti učitele, zajímavost výuky, nabídka knih ve školním seznamu k maturitě a dostupnost knih ze seznamu ve škole. Výsledky ukázaly, že čtenost koreluje s parametry: atraktivita vyučování, široká nabídka knih (nad 100 titulů) a dostupnost knih k půjčení ve škole. U gymnaziálních studentů dosahovala čtenost 18–20 knih (60 % respondentů) vyšších hodnot než u studentů jiných škol (40 %). Ženy vykazovaly vyšší čtenost než muži. Identifikace nejvlivnějších faktorů vede k návrhu konkrétních kroků, které by mohly pozitivně ovlivnit čtenost knih z maturitního seznamu.

Klíčová slova: maturitní zkouška, maturitní četba, seznam literatury, český jazyk a literatura, výzkum čtenářství

Annotation:

This research analyzes students' attitudes toward secondary school graduation exam reading and the factors influencing reading of books on the graduation exam list of literary works. An online survey included respondents from different types of high schools and compared regional differences, the influence of teacher personality, the interest of the course, the range of books on the school's graduation exam list of literary works, and the availability of books from the list in school libraries. The results showed that readership was correlated with the following

¹²⁸ Původní verze článku vznikla jako studentský výzkum v rámci předmětu Metodologie pedagogického výzkumu I ve spolupráci s tehdejšími studentkami Pedagogické fakulty UK – Mgr. Věrou Krulišovou, Mgr. Terezou Růžickovou a Mgr. Pavlou Svobodovou, DiS.

parameters: attractiveness of teaching, a wide range of books (over 100 titles) and availability of books to borrow at school. The reading frequency of 18–20 books (60 % of the respondents) was higher for high school students than for students of other schools (40 %). Females showed higher reading frequency than males. The identification of the most influential factors leads to the suggestion of specific actions that could positively influence the reading rate of books on the graduation exam list.

Keywords: graduation exam, graduation exam selected reading, list of literary works, Czech language and literature, reading research

Úvod

V roce 2011 byla plošně spuštěna státní maturitní zkouška. Různé její části se v průběhu let pozměňovaly a modifikovaly, jistotou však zůstala povinná zkouška z českého jazyka a literatury, která se v současnosti dělí na část společnou (didaktický test) a část profilovou (písemná a ústní zkouška). A právě příprava na ústní část maturitní zkoušky je předmětem dotazníkového šetření, jehož výsledky budou dále představeny.

Vyhláška MŠMT o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou¹²⁹ upravuje požadovaný počet děl v žákově maturitním seznamu na nejméně dvacet. Zároveň ředitel školy stanoví kritéria pro sestavení vlastního seznamu literárních děl žákem. Do školního roku 2020/2021 žákův seznam upravoval také Katalog požadavků¹³⁰, který určoval minimální zvolený počet literárních děl z určitého časového období, poměr jednotlivých literárních útvarů a maximální počet děl od jednoho autora, čímž nepřímo kladl nároky i na školou vytvářené seznamy knih, z nichž žáci svůj seznam sestavovali. I nyní je obvyklé, že žák musí vybírat díla pestře, z různých útvarů a časových období, přičemž je možné, že jsou těmito podmínkami částečně opomíjeny preference a čtenářský vkus žáků.¹³¹

¹²⁹ § 14 odst. 1 vyhlášky č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou – znění od 1. 1.2022

¹³⁰ Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2016). Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>.

¹³¹ Některé školy totiž situaci využili k postupu, který zvnějšku působí jako určitý návrat ke „klasické“ sadě maturitních otázek – tedy rozčlenění seznamu do počtu částí ekvivalentního (či blízkého) počtu vybíraných děl (srov. např. seznam gymnázia Elišky Krásnohorské, Praha, dostupný z: <https://www.gekom.cz/files/26884Zjl.pdf>), gymnázia Opatov, Praha, dostupný z: <https://drive.google.com/file/d/1MkX7VHkkLN0-gq7idMDQtB4nHawu5XSn/view> či Biskupského gymnázia Varnsdorf, dostupný z: https://www.bgv.cz/ckfinder/userfiles/files/Seznam%20LD%20MZ%202025_%20se%20zdroji.pdf).

Nejen z těchto důvodů se nabízí otázka, zda žáci skutečně všech 20 knih ze svého seznamu přečtou a na čem tato „čtenost“ záleží. Touto otázkou a především pak faktory, které by mohly čtení ovlivnit, se bude zabývat náš kvantitativní výzkum.¹³² Jeho cílem je v prvním kroku na co největším vzorku respondentů stanovit počet přečtených knih z maturitního seznamu a prozkoumat faktory, které způsobují, že se toto číslo ve skupině ovlivněné daným faktorem liší. Zkoumanými faktory budou v první fázi velmi základní údaje: pohlaví, rok maturity, typ školy, obor, celkové hodnocení výuky literatury a učitele literatury, kraj místa studia, dostupnost knih z maturitního seznamu a pestrost maturitního seznamu.

Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl pro tento první kvantitativní vhled vybrán prostým náhodným výběrem.¹³³ Šetření se zúčastnilo 535 žen, 314 mužů a 6 osob, které uvádí jiné blíže nespecifikované genderové zařazení. Dvě třetiny účastníků výzkumu byly studenty gymnázií, 13 % bylo studentů technických typů škol, dále byli účastníci ze škol humanitního, ekonomického, zdravotnického, uměleckého a přírodovědného zaměření.¹³⁴ Zhruba polovina respondentstva výzkumu studovala střední školu umístěnou v Praze a Středočeském kraji. Z těchto důvodů vnímáme, že 855 odpovědí je pro takový výzkum velmi malé číslo a některá zjištění tak mohou být zkreslující.¹³⁵ S tím souvisí i velká homogenita vzorku, jehož velkou část tvořili studující PedF UK, případně jiní studující vysokých škol, kteří mohou mít např. zřetelnější motivaci číst. Jak shrnuje tabulka 1, respondentstvo vybíralo rok ukončení svého studia mezi lety 2011 a 2022.¹³⁶ Tabulka 2 pak shrnuje výsledky jednotlivých otázek dotazníku.

¹³² Data byla sbírána 8.–30. 11. 2022 a jsou dostupná na adrese <<https://www.interpretujeme.cz/ctenost/>>.

¹³³ Výzkum byl prováděn on-line dotazníkem sdíleným ve facebookových skupinách Studenti PedF UK, Učitelé +, na soukromých profilech autorek původního článku, v discordové skupině shromažďující fanoušky youtubového kanálu o literatuře Na potítku, v discordové skupině Studenti FEL ČVUT a ve vlákně r/czech na diskuzním fóru Reddit.

¹³⁴ Toto rozložení poukazuje na nevyváženost vzorku. Například v roce 2017/18 byl dle zprávy *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii* (dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/download/2018/VYVOJ2017_cele_pro_www.pdf>) poměr studentů gymnázií ve spektru středních škol 22,5 %.

¹³⁵ Počet maturantů se každý rok pohybuje mezi 70–90 tisíci, a bylo by tedy potřeba, aby za každý rok odpovídal adekvátní počet respondentů, pokud by z každého roku odpovíдалo 1 % účastníků, potřebovaly bychom výzkumný vzorek o velikosti zhruba 8 tisíc respondentů.

¹³⁶ Úprava podmínek z důvodu situace spojené se SARS-CoV-2 však zapříčinila, že maturující v roce 2021 skládali ústní zkoušku dobrovolně a věděli, že v případě neúspěchu není ohrožen zisk maturitní zkoušky.

Rok maturitní zkoušky	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Počet odpovědí	20	24	34	33	38	55	78	82	124	135	97	131
Procentuální zastoupení ve vzorku (%)	2,3	2,8	4,3	3,9	4,4	6,4	9,1	9,6	14,5	15,8	11,3	15,3

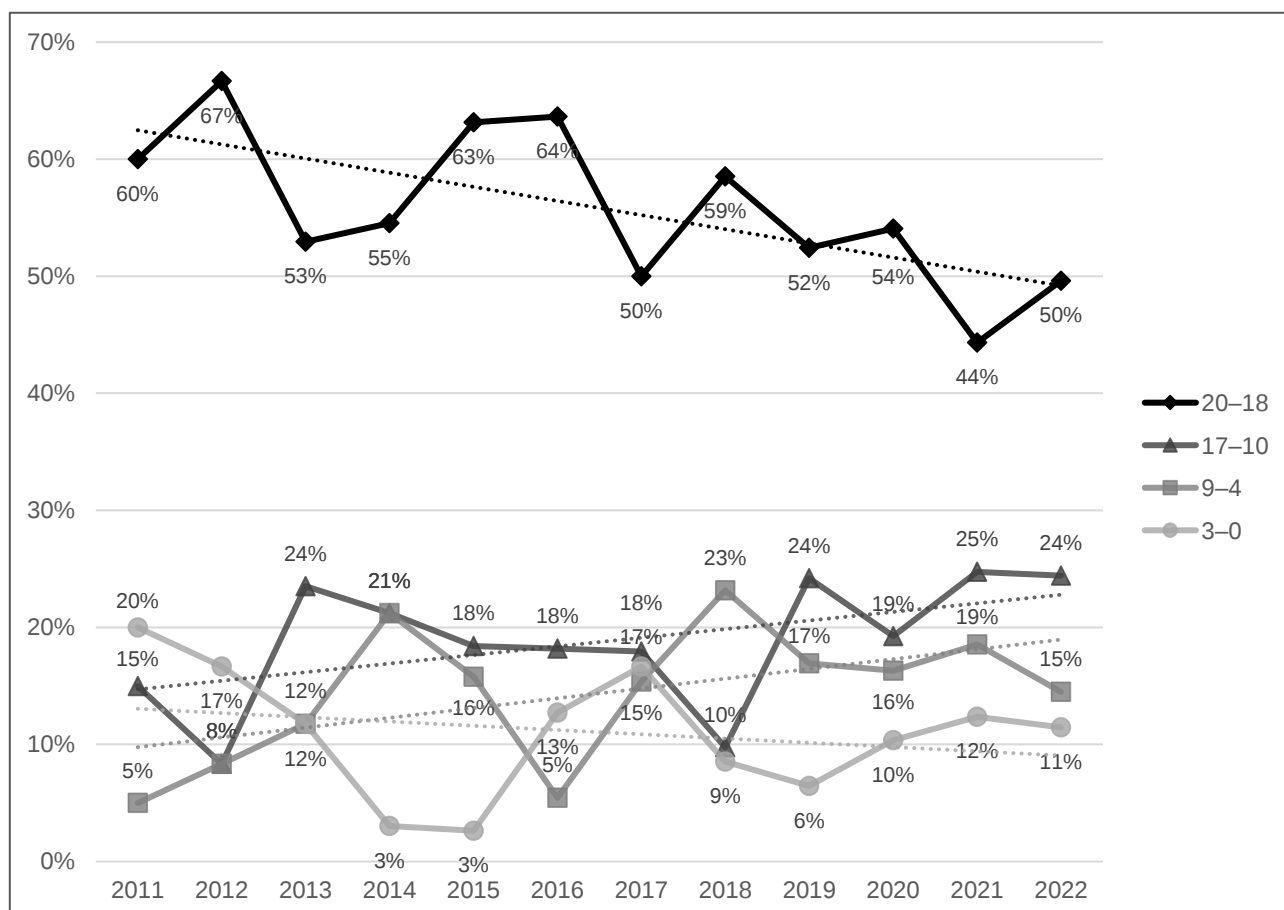
Tabulka č. 1: rozložení respondentů ve vzorku dle uvedeného roku maturitní zkoušky

Kategorie	Procentuální podíl (%)	Počet odpovědí
Dostupnost knih ve škole		
Možnost zapůjčení knih	55,7 %	476
Nemožnost zapůjčení knih	23,5 %	201
Nevzpomínám si	20,8 %	178
Hodnocení výuky literatury		
Nezajímavá	11,2 %	96
Průměrná	34,4 %	294
Zajímavá	39,5 %	338
Velmi zajímavá	14,9 %	127
Hodnocení učitele		
Výborně (1)	31,2 %	267
Chvalitebně (2)	36,4 %	311
Dobře (3)	20,4 %	174
Dostatečně (4)	9,1 %	78

Nedostatečně (5)	2,9 %	25
Počet přečtených knih		
18–20 knih	53,6 %	458
14–17 knih	12,3 %	105
10–13 knih	7,8 %	67
7–9 knih	7,3 %	62
4–6 knih	8,4 %	72
0–3 knih	10,6 %	91
Vylosování knihy u maturitní zkoušky		
Přečetli vylosovanou knihu	72 %	616
Nepřečetli vylosovanou knihu	22,2 %	190
Nepamatovali si	5,7 %	49

Tabulka č. 2: odpovědi v jednotlivých položkách dotazníku.

Pro další práci s daty klíčové otázky na počet přečtených knih zavádíme veličinu nazvanou čtenost, která je zástupcem toho, kolik procent respondentů přečetlo knihy v daném množstevním rozmezí (např. čtenost 18–20 knih je u žen 63,9 %). Graf č. 1 znázorňuje čtenost ve třech početně asymetrických úrovních (vysoká = 20–18 deklarovaných přečtených knih, vyšší = 17–10 přečtených knih, nižší 9–4 přečtené knihy, nízká = 3–0 přečtených knih).



Graf č. 1: čtenost (sdružená do kategorií vysoká, vyšší, nižší, nízká) u jednotlivých ročníků maturitní zkoušky. Tečkovaná čára zachycuje stoupající trend středních kategorií a klesající trend maxima a minima.

Analýza a interpretace získaných dat

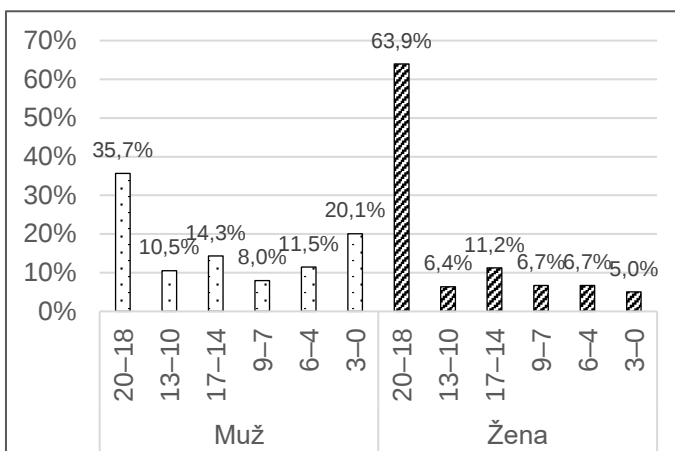
Z dat shromážděných v dotaznících vyvstává několik potenciálně podstatných trendů:

Gender: Zatímco jen polovina mužů přečetla ze seznamu nad 14 knih, u žen těchto hodnot dosahovaly tři čtvrtiny. Naopak tři a méně přečtených knih uvádělo oproti 5 % žen celá pětina mužů (srov. graf č. 2).¹³⁷

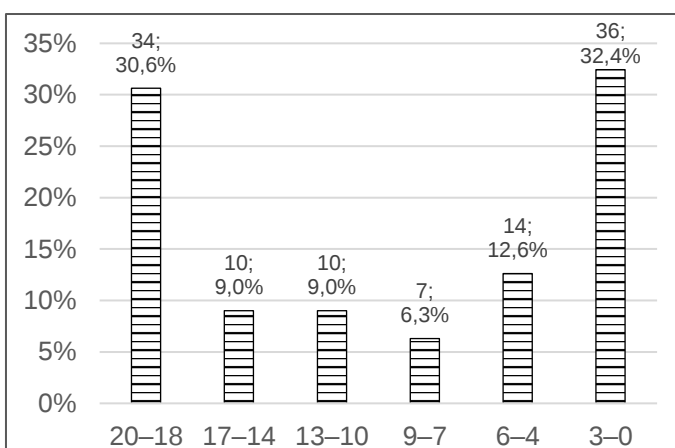
Typ školy: Symetricky 14 a více přečtených knih uvedlo téměř tři čtvrtiny gymnazistů oproti 53 % respondentstva z jiných typů škol,¹³⁸ tři a méně knih se vyskytovalo v pouze 5 % odpovědí z gymnázií, ale v pětině odpovědí z jiných typů škol.

Technické školy: U studentstva technických typů škol dokonce nepatrně převažuje počet těch, kteří přečetli 0–3 knihy (32,4 %) nad těmi, kteří přečetli 18–20 knih (30,6 %; srov. graf č. 3).¹³⁹

Vnímaná zajímavost výuky: Nejvyšší respondentské hodnocení na škále *velmi zajímavá – zajímavá – průměrná – nezajímavá* výuka¹⁴⁰ odpovídala 85 % čtenosti v pásmu od 14 knih výše



Graf č. 2: čtenost u mužů a u žen (v procentech uvedeného genderu).



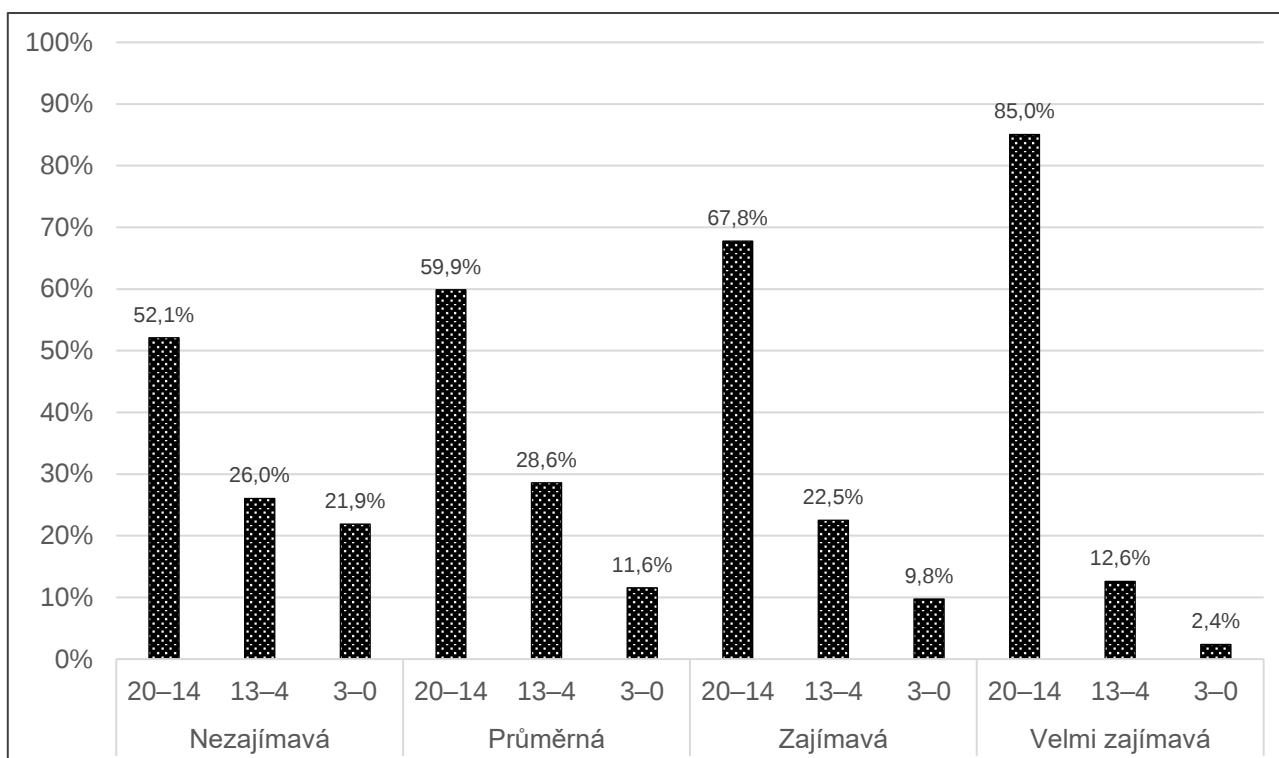
Graf č. 3: čtenost na technických typech škol (počet a procentuální zastoupení respondentů).

¹³⁷ Tyto výsledky mohou být částečně zkresleny tím, že respondentkami byly především studentky gymnázií a studentky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, z mužské části byla část respondentů z Fakulty elektrotechnické ČVUT, jejichž studijní programy čtení příliš nezahrnují. Data však také korespondují s výzkumy čtenářství českých dětí, kde dlouhodobě vychází větší obliba čtení u dívek.

¹³⁸ Z toho ostatně vychází i nezanedbatelný rozdíl 25 p. b. mezi 14 a více přečtenými knihami u mužů na gymnáziu (60 %) a na všech ostatních typech škol (35 %). U žen je mezi těmito skupinami rozdíl výrazně menší (78 % na gymnáziích × 69 % na ostatních typech škol; srov. pozn. č. 137).

¹³⁹ Rozložení dat tak napovídá, že studenti technických škol v podstatě buď přečtou téměř všechny knihy ze svého seznamu, nebo nepřečtou téměř žádné (srov. graf č. 3).

¹⁴⁰ Jako „velmi zajímavou“ výuku označilo 14,9 %, nejčastější hodnocení bylo „zajímavá“ (39,5 %) a „průměrná“ (34,4 %), za „nezajímavou“ pak pokládalo svou výuku pouze 11,2 % respondentů.



Graf č. 4: čtenost dle vnímané zajímavosti výuky literatury (v procentech dané kategorie).

(a zanedbatelného procenta tří a méně přečtených knih). I mezi těmi, kteří ji hodnotili jako „nezajímavou“ však byla takováto čtenost nadpoloviční (srov. graf. č. 4).

Hodnocení vyučujících: Respondentstvo mělo oznámkovat svého vyučujícího literatury klasifikační škálou 1–5. Paradoxně nejvyšší čtenost 18–20 knih (62,5 %) vykazovala skupina, která oznámkovala svého učitele známkou pět.¹⁴¹ Nejnižší čtenost 18–20 knih udávala skupina se známkou 4 (41,6 %). Zbylé tři známky mají čtenost 18–20 knih v podobné hodnotě kolem 50–57 %. Zdá se tedy, že sledování vztahu hodnocení vyučujícího literatury a čtenosti 18–20 knih v celém vzorku nevede sám o sobě k produktivním výsledkům, ve specifických případech se ale jedná o faktor výrazný (srov. dále).

Kombinace hodnocení vyučujících & vnímaná zajímavost výuky: Mezi odpověďmi deklarujícími zároveň „velmi zajímavou“ výuku literatury a hodnotícími učitele známkou 1 je udávána (z celkového počtu 105 takových odpovědí) v 78,1 % (82) čtenost 18–20 knih, což je oproti čtenosti 18–20 knih v celém vzorku (53,6 %) cca o 25 p. b. vyšší hodnota. Pouze 1,9 % (2) přečetlo 0–3 knihy. Naopak pro kombinaci hodnocení výuky literatury jako nezajímavé a hodnocení učitele známkou 5 (20 odpovědí) platí, že 18–20 knih přečetlo v souladu

¹⁴¹ Příčinu těchto hodnot lze jen odhadovat: kromě představy, že vyučující hodnocený „za 5“ může vysoké čtenosti u svých žáků dosáhnout např. vyvoláním strachu či stresu, není nepravděpodobná i možnost, že respondenti jednoduše zaměnili ve svém hodnocení nejvyšší hodnotu (5) za nejlepší známku (1), a že jsou tudíž výsledky v tomto ohledu zkreslené (srov. se známkou 3 a 4).

s celkovým průměrem 55 % (11) dotazovaných a mírně nadprůměrnou hodnotu (15 %; 3 odpovědi) má čtenost 0–3 knihy. Paradoxně nejslabších hodnot v této kombinaci faktorů dosahovalo v průměru 38 respondentů, kteří hodnotili výuku jako nezajímavou, ale svého vyučujícího známkou 2 či 3.

Kombinace hodnocení & vnímaná zajímavost výuky & typ školy: Zatímco jednotlivé faktory týkající se výuky a vyučujících nejsou v celém vzorku výrazně ovlivňujícími (berme v potaz i to, že nesymetricky k realitě dvě třetiny respondenstva studovaly gymnázium), situace se mění, pokud vzorek rozdělíme na gymnaziální a negymnaziální maturující. V kombinaci „velmi zajímavé“ výuky a hodnocení vyučujícího známkou 1 v množinách respondentů navštěvujících a) gymnázium a b) střední školu technického zaměření (s přihlédnutím k poměru čtenosti v celém vzorku) mohou data signifikovat relevanci daných faktorů pro jednotlivé typy škol. Počet takových odpovědí absolventů gymnázia byl celkem 74, z nich 80 % (59) uvedlo čtenost 18–20 knih, což je oproti celému gymnaziálnímu vzorku o 20 p. b. více. Maturující ze středních škol technického zaměření, uvedli, že přečetli 18–20 knih v 70 % (7) případů, což je o 40 p. b. více (!), než je uváděná čtenost v celém vzorku studujících SŠ technického typu. Je nutno však přihlédnout k velikosti vzorku a k jeho nereprezentativnímu výběru.

Kombinace hodnocení & vnímaná zajímavost výuky & gender: Ještě vyšších hodnot dosahuje průnik odpovědí s deklarovanou „velmi zajímavou“ výukou a hodnocením vyučujícího literatury známkou 1 při rozdělení mezi muže a ženy. Z celkem 79 takových odpovědí uvedlo totiž 83,5 % (66) žen, že přečetlo 18–20 knih; u mužů (25 odpovědí) je toto číslo 60 % (15). Je zde tedy náznak, že při ideálních podmínkách týkajících se výuky je možné zvýšit čtenost jak u žen, tak především u mužů (srov. z celkového objemu mužů odpovědělo v našem výzkumu, že přečetlo 18–20 knih 35,6 %).

Velikost seznamu děl k maturitě:

Dotazník sledoval také to, z jak velkého seznamu mohou studenti knihy do svého seznamu vybírat.¹⁴² Pokud měli studenti na výběr z více než 100 titulů (262), uvedli čtenost 18–20 knih v 65,6 % (172) případů. V kategorii 80–100 (219) knih označilo odpověď 18–20 přečtených knih 55,3 % (121) respondentstva. Naopak, pokud měli na výběr méně než 80 titulů (205), čtenost 18–20 knih uvedli ve zhruba 50 % (98) případů. Zdá se tedy, že koreluje počet nabízených knih s počtem knih přečtených, ale je možné, že

Počet knih na výběr	Procentuální zastoupení odpovědí	Procento odpovědí ze škol gymnaziálního typu
Více než 100 knih	30,6 %	79 %
80–100 knih	25,6 %	70,5 %
60–80 knih	20,8 %	50 %
Méně než 60 knih	3 %	--
Nepamatuji si	19,6 %	--

Tabulka č. 3: Zastoupení velikostí seznamu děl ve vzorku

jsou tato data ovlivněna dalším faktorem, například tím, že na gymnáziích je nabízený počet knih větší¹⁴³ a protože gymnázia mají obecně vyšší čtenost než jiné školy, zvyšuje se i čtenost v kategorii velkého výběru knih. Vzhledem k tomu, že 79 % (207) respondentů, kteří uvedli, že měli na výběr ze 100 a více knih, navštěvovalo školu gymnaziálního typu, nás tento údaj přivádí do situace, ve které nelze přesně určit, co je rozhodujícím faktorem.

Dostupnost knih na školách: Dalším zkoumaným faktorem bylo, zda měli respondenti ve škole knihy dostupné k zapůjčení/přečtení. 55,7 % (476) respondentstva uvedlo, že knihy ve škole dostupné byly, naopak. 23,5 % (201) respondentů (z nich 57,7 % absolventem či absolventkou gymnázií) uvedlo, že knihy ve škole dostupné nebyly.¹⁴⁴ Čtenost 18–20 knih se vzhledem k (ne)dostupnosti knih téměř neliší, rozdíl ale vzniká ve čtenosti 0–3 knih. Oproti průměrným 10,6 % v celém vzorku pouze 8,2 % (39) z těch, kteří měli knihy na půjčení uvádí, že přečetlo 0–3 knihy. Pokud knihy ale dostupné nebyly, uvádí tuto nejnižší čtenost 16 % (32) z nich. Výsledky tedy mohou poukazovat na to, že dostupnost knih ve škole nemusí mít přímo

¹⁴² Katalog požadavků CERMAT stanovuje minimální počet knih pro výběr na 60, rozdíly mezi školami jsou ale velké: výzkumy školních seznamů literárních děl uvádějí průměr okolo 100 (Špaček 2020, s. 50) či 109 děl (Vojtíšek 2022), a to v rozpětí až ke čtyřem stům (tamtéž).

¹⁴³ Více také Horáková (2021, s. 29): „Potvrdilo se naše očekávání a gymnázia nabízí svým žákům nejširší výběr literárních děl – průměrně 127. Seznamy středních odborných škol obsahují v průměru 95 děl a žáci středních odborných učilišť mohou vybírat průměrně z 65 položek.“

¹⁴⁴ Zbylá pětina si již tuto skutečnost nevybavuje, což by mohlo vést k úvaze, zda pro ně dostupnost byla vůbec relevantním faktorem.

vliv na to, zda studenti přečtou všech 20 knih z maturitního seznamu, ale spíše na to, zdali přečtou alespoň některou.¹⁴⁵

Hledáme nejvlivnější faktor

Po analýze jednotlivých faktorů, jejich kombinací a pravděpodobného podílu na míře čtenosti knih z maturitního seznamu, se pokusíme stanovit pravděpodobný nejpodstatnější faktor, který má na čtenost vliv. Jako takové bude sledováno pohlaví (vyplynulo, že ženy uvádí vyšší čtenost než muži), typ školy (vyšší čtenost než na ostatních školách vykázala data z gymnázií), zajímavost výuky literatury a také, i když s menší závažností, osobnost vyučujících (resp. jejich nejvyšší či nejhorší hodnocení) a konečně šíře výběru knih na školách a (opět méně významně) dostupnost knih přímo ve škole.

K nalezení nejvlivnějšího faktoru použijeme srovnávací tabulku (tabulka č. 4), ve které shromažďujeme čtenost za jednotlivých podmínek a budeme hledat nejvyšší procentuální hodnotu čtenosti 18–20 knih a zároveň nejnižší hodnotu čtenosti 0–3 a nakonec rozdíl těchto dvou krajních hodnot.

¹⁴⁵ Posledním faktorem, který se zdá zvyšovat čtenost, je možný neúspěch u zkoušky. Jakkoli to zní banálně, tento vliv lze číst z odpovědí maturujících z „dobrovolného“ roku 2021 (srov. pozn. č. 136). Ti, přestože je možné už z jejich účasti u ústní maturitní zkoušky předpokládat zájem o literaturu – a hodnoty by tudíž také mohly být „lepší“ než u běžného maturanta –, odpovídali o 10 p. b. méně často, že přečetli 18–20 knih než maturující ve všech ostatních letech (44,3 % × 54,8 %), přičemž největší nárůst zaznamenala kategorie 13–10 přečtených knih (o 5 p. b.). Jiné vysvětlení propadu (a důvod zařazení tohoto faktoru pouze do poznámky pod čarou) by ovšem bylo to, že v dotazníku mohli oproti intenci jeho konstruktérek odpovídat i ti, kteří nakonec vůbec nematurovali. Tomu by nasvědčoval obří nárůst odpovědí „nevím/nepamatuji si“ na otázku „Kterou knihu sis vytáhl/a u maturitní zkoušky?“ (v ostatních letech tato odpověď tvoří 1,6 %, u maturujících v roce 2021 38,1 %!). Pokud bychom srovnávali výsledky jen těch, kteří dovedli uvést, zda si vytáhli přečtenou, či nepřečtenou knihu, byl by u respondentů v roce 2021 naopak mírný nárůst nejvyšší kategorie čtenosti (o 2,8 p. b.).

Naopak vzhledem k malému množství dat nebylo nakonec možné posoudit potenciální vliv lokality (kraje) střední školy.

Faktory (v závorce je uveden počet respondentů) ↓	Čtenost v celém vzorku (855×)	Žena (443×)	Gymnázium (568×)	Velmi zajímavá výuka (127×)	Vyučující oznámkován* a 1	Více než 100 knih na výběr (261×)	Knihy dostupné ve škole (476×)	Kombinace všech předchozích faktorů	Vyučující oznámkován* a 5 (25×)
18–20 knih	53,6 %	63,9 %	60 %	73,2 %	57,3 %	65,6 %	55,9 %	80 %	64,0 %
0–3 knih	10,6 %	5 %	5 %	2,4 %	10,1 %	8,2 %	8,2 %	0 %	12,0 %
Rozdíl	43 p. b.	58,9 p. b.	55 p. b.	70,8 p. b.	47,2 p. b.	57,4 p. b.	47,7 p. b.	80 p. b.	52 p. b.

Tabulka č. 4: Porovnání vlivu jednotlivých faktorů na nejvyšší čtenost

Z tabulky vyplývá, že nejvlivnějším faktorem v našem dotazníku je zajímavost výuky literatury, druhým nejvýznamnějším faktorem je výběr knih do maturitního seznamu, který čítá více než 100 položek a třetím nejvýznamnějším faktorem je pohlaví studujících.

Pro další analýzu ještě uvádíme složení typů škol v případě, že respondenti ohodnotili výuku literatury jako velmi zajímavou. Z celkového počtu 127 odpovědí absolvovalo 71,7 % respondentů gymnázium, 11,8 % respondentů střední školu s humanitním zaměřením, 7,9 % respondentů školu s technickým zaměřením, dalšími školami jsou obchodní akademie, střední zdravotnická škola, škola s uměleckým zaměřením a alternativní střední škola. Z toho vyplývá, že zajímavá výuka se v našem výzkumném vzorku týká opět především gymnázií (podobně jako velký výběr knih do maturitního seznamu). Co je ovšem původcem tohoto jevu, není možné z našich dotazníků určit a nabízí se tedy otázka, zda žáci skutečně přečetli 18–20 knih, protože výuka byla velmi zajímavá, nebo zda by přečetli 18–20 knih, i kdyby ta výuka zajímavá nebyla. protože jsou gymnazisté, nebo zda je na gymnáziu zkrátka zajímavější výuka než na jiných školách, nebo zda je výuka zajímavější snad právě proto, že žáci hodně čtou.

Odpověď může naznačit pohled na zbývajících 36 respondentů, kteří uvedli, že jejich výuka literatury byla velmi zajímavá na jiném než gymnazijním typu škol. Z nich 66,7 % uvádí

čtenost 18–20 knih, což je o 13,1 p. b. více studentů než ve vzorku všech respondentů a o 25,9 p. b. více studentů než ve vzorku všech respondentů, kteří navštěvovali jinou školu než gymnázium. Ukazuje se zde tedy velký potenciál zajímavé výuky pro negymnaziální studenty: zatímco u gymnaziálních studentů, kteří hodnotí svou výuku jako velmi zajímavou, se čtenost 18–20 knih zvyšuje o 15,8 p. b. oproti všem gymnaziálním studentům, u studentů ostatních typů škol se čtenost 18–20 knih zvýšila o 25,9 p. b.

Vliv faktoru pohlaví respondenta jednak koresponduje s českými výzkumy čtenářství (jak bylo zmíněno výše) a jednak může signalizovat, že je výuka literatury svým pojetím více cílena na dívky/ženy, podobně mohou být také knižní tituly cíleny spíše na dívky/ženy. Stejně tak však může být výsledek důsledkem nevyváženého vzorku respondentů.

Diskuze

Výsledky našeho výzkumu týkající se rozdílu genderu a čtenářství v podstatě vycházejí stejně jako dva jiné české výzkumy – výzkum *Jak čtou gymnazisté knihy a e-knihy* (Fibiger, 2017, dále jen *JČGK*) a výzkum *České děti a mládež jako čtenáři 2017* (Friedlanderová a kol., dále jen *ČDMČ17*). V obou výzkumech vychází, že dívky uvádí, že přečtou více knížek: „Nečtenářkou byla zhruba každá padesátá dívka, nečtenářem zhruba každý dvacátý chlapec. Genderový rozdíl panuje i v celé české populaci – nečtenářkou každá desátá žena, nečtenářem zhruba každý pátý muž.“ (Fibiger, 2017), podle výzkumu *ČDMČ17* je rozdíl v počtu přečtených knih za rok mezi chlapci a dívkami v kategorii 17–19 let 4,25 knih ve prospěch dívek. Ve výzkumu *JČGK* byla hypotéza, že dívky čtou více než chlapci, také potvrzena. Zajímavá pro náš výzkum jsou také data z *ČDMČ17*, kde je uvedeno, že z maturitního seznamu děl si vybírá knihy ke čtení 38 % chlapců a 40 % dívek (na prvním místě je výběr podle žánru), seznam se tedy nehledě na pohlaví významně podílí na tom, co studující čtou. Pro data z našeho výzkumu, jež se týkají zaměření výuky literatury tak, aby ji studující (a především chlapci) vnímali jako zajímavou, jsou relevantní také data z výzkumu *ČDMČ17*, která ukazují, že čtení knih jako zábavnou činnost uvádí 47 % dívek a jen 27 % mužů, naopak to, že čtení knih je nuda uvádí 32 % chlapců a 16 % dívek. Tato data přispívají k našemu zjištění, že klíčovým faktorem pro vysokou čtenost knih je skutečně zajímavost výuky, která následně zvyšuje atraktivitu čtení u žáků.

Závěr

Ve výzkumu bylo identifikováno několik faktorů zvyšujících čtenost 18–20 knih z maturitního seznamu. Identifikovanými faktory jsou (řazeno dle procentuální odchylky od celkové hodnoty čtenosti 18–20 knih u všech respondentů od nejvyšší hodnoty odchylky): respondent/ka a) označil/a výuku literatury za velmi zajímavou, b) uvedl/a, že měl/a více než 100 knih na výběr, c) uvedl/a, že se identifikuje jako žena, d) navštěvoval/a gymnázium, e) ohodnotil/a svého učitele literatury známkou 1 či 5, d) uvedl/a, že měl/a knihy z maturitního seznamu dostupné ve škole.

Nejvlivnějším se ukázal právě faktor zajímavosti výuky literatury, který čtenost 18–20 knih zvýšil v celém vzorku o 19,6 p. b. a ve vzorku negymnaziálních studentů dokonce o 25 p. b. oproti čtenosti 18–20 knih mezi všemi studenty negymnaziálních typů škol. Z analýzy dále vyplynulo, že ženy uvádí o 28,3 p. b. vyšší čtenost 18–20 knih než muži (a že se tedy obecné trendy čtenářství a genderu vztahují i na situaci závěrečné středoškolské zkoušky) a že studenti gymnaziálních typů škol uvádí čtenost 18–20 knih v 60 % případů, zatímco studenti ostatních typů škol ve 40 % případů. Doporučení pro učitele literatury (zvláště pro ty, kteří učí jinde než na gymnáziu) vycházející z našeho výzkumu by se tudíž dalo shrnout jako „zaměřte se především na svou výuku a udělejte ji pro žáky zajímavou, nabídněte žákům široký seznam děl pro výběr do svého maturitního seznamu a zohledněte při své výuce knihy a témata, která mají potenciál zaujmout studující, kteří se identifikují jako muži“.

Tento prvotní výzkum ovšem poskytuje také vodítka k dalším možným, specifitěji zaměřeným sondám sledující např. i vliv (např. tematicky, v souladu s oborem studia zaměřené) podoby seznamu děl, přesnějšího provázání čtenosti s množstvím děl ve školním i žakovském výběru, a především umožňující propojení s kvalitativním zjišťováním příčin a motivací (ne)dosahování vysoké čtenosti z pohledu žáků (či míry souladu čtenosti k maturitě s dalšími čtenářskými vlastnostmi). To, že se v představeném výzkumu podařilo zachytit trend v čase, také umožňuje se tentokrát zaměřit jen na poslední ročníky s konzistentními pravidly maturitní zkoušky a s možností pevnější opory o paměť respondentstva.

Použité zdroje:

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura*. 2016. [online].

Dostupné z: <<https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>>.

Fibiger, M., et al. Jak čtou gymnazisté knihy a e-knihy. *Bohemica litteraria*, 2017, 20 (2), s. 82–91.

Friedlaenderová, H., Landová, H., Prázová, I., & Richter, V. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018, 152 s.

Horáková, K. *Analýza školních seznamů literárních děl k ústní části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury*. Praha: ÚČLK FF UK, 2021.

Kettnerová, L. Malé děti čtou rády, s věkem zájem o knížky klesá, ukázal průzkum. *iForum*. 2014. [online]. Dostupné z: <<https://iforum.cuni.cz/IFORUM-15262.html>>.

Mediaresearch. *České děti jako čtenáři v roce 2013*. Výzkum provedený mezi dětmi ve věku 9–14 let. Listopad 2013. N = 1519 respondentů F2F a 39 dětí v rámci Focus Group.

Oficiální web CERMAT. *Maturitní zkouška 2021*. 2022. [online]. Dostupné z: <<https://maturita.cermat.cz/archiv-maturitni-zkousky/maturitni-zkouska-2021-archiv>>.

Špaček, O. Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl. *Orbis scholae* 2020, 14 (3), s. 55–71.

Vyhláška č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, § 14 odst. 1. Ve znění od 1. 1. 2022.

Vojtíšek, O. *Analýza seznamů děl k maturitě* [doplňující datový materiál k článku Literární kánon z maturitní perspektivy, *Český jazyk a literatura* 72, 2022, č. 5, s. 226–231]. In Ústav české literatury a komparistiky FF UK [on-line], 2022. Dostupné z: <<https://ucll.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/56/2022/05/Analyza-seznamu-literarnich-del-k-maturite.pdf>>