



# 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](http://www.pf.ujep.cz)

**Kontakt:**

Mgr. Barbara Zemanová  
e-mail: [zemanova.barbara@hotmail.com](mailto:zemanova.barbara@hotmail.com)

## **Usta ad Albim BOHEMICA č. 1-2**

**2025**

### **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: 2011<sup>1</sup>. 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)<sup>2</sup>, 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>

<sup>2</sup> 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. Tato studentská vědecká konference je určena pro všechny studenty českého jazyka a literatury, nikoli pouze pro studenty PF UJEP, příspěvky, se kterými se zde můžete seznámit, jsou tvořeny studenty i z jiných univerzit.

Časopis je tematicky pestrý a je určen především pro odbornou veřejnost. Mezi výrazná témata tohoto periodika patří zaměření se na český jazyk a literaturu, každé číslo je však svým způsobem jedinečné a v lecčem se liší, některé příspěvky se mohou zabývat i propojením s jinými druhy umění, jiné primárně didaktickému zaměření. Časopis vítá i mezioborové příspěvky, které se dotýkají českého jazyka a literatury alespoň rámcově. V tomto čísle se může čtenář setkat i s recenzemi na nově vydané knihy.

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
Distribuce interpunkce ve vybraných textech 16. a 17. století.....	8
Literární sekce .....	14
Zrození idyly v době traumat: případ <i>Letnice</i> .....	14
Hamlet ve výuce – různé cesty k Shakespearovi .....	24
Přesahy do příbuzných oborů .....	29
Čeština jako laboratoř mediální gramotnosti .....	29
Speciální didaktiky: Vysokoškolská didaktika a didaktika literatury v pregraduální přípravě učitelů .....	35
Recenzované studie .....	46
Zákony učení ve výuce literatury při přechodu ze základní na střední školu: explorační sonda u žáků 1. ročníku SOŠ .....	46
Výzkum efektivitu naučných stezek se zaměřením na čtenářství .....	63
Od společenského okraje k literární funkci: <i>kmotr kat</i> v beletrii o Václavu IV.....	83
Socializace dítěte během literární výchovy v nemocničním prostředí.....	102
Recenze .....	122
Řečí, gesty i skutky pobýváme ve svých sémantických galaxiích.....	122
Opavský literární historik pokračuje v mapování polsky psané literatury s kořeny v současné České republice.....	125
Lehké letní čtení? .....	128
Vzpomínání ohledávající podstatu věcí a jevů.....	130
Homo unius libri?.....	133

# Jazyková sekce

## Distribuce interpunkce ve vybraných textech 16. a 17. století

Mgr. Jan Štěpánek

stepanek.honza@seznam.cz

### Úvod

Příspěvek je věnován tématu distribuce interpunkce ve dvou vybraných tiscích z 16. a 17. století. Obsahuje nejen teoretické poznatky o vývoji interpunkčního systému v 15. a 16. století, ale je opatřena též analýzou obou tisků a výslednou komparací s uzuálním pojetím. První analyzovaný tisk nese název *Píseň nová žalostivá o smutné svatbě v městě Erfurtu v durynské krajině léta přítomného MDCIX* (dále jen *Píseň nová žalostivá*) a pochází z roku 1609. Tiskařem textu byl Kašpar Kargesius z Haselštejna, který působil ve Starém Městě pražském v letech 1605–1613 (Volf, 1926). Druhým analyzovaným textem je *293. Artikule sněmu obecního, kterýž držán byl na hradě pražském l. 1541, v pondělí po sv. panně Barboře* (dále jen *Sněm obecní*). Tento text úřední povahy vytiskl Bartoloměj Netolický, jehož tiskařská dílna v Menším Městě pražském působila s přerušením v letech 1540–1552 a 1561–1562 (Voit 2008).

### Vývoj distribuce interpunkce v 15. – 16. století

Při členění vět a souvětí ovlivňoval distribuční systém 15. století zejména pauzový princip (tj. z hlediska prozodie), kvůli jeho dodržování se větné konstrukce často odlišovaly své vlastní syntaktické struktury. Užívání interpunkčních znamének se i přesto ustálilo v následujících pozicích: mezi členy několikanásobných větných členů; u jednotlivých vět v souvětí, a to bez ohledu na případný slučovací vztah a spojky *i*, *a*; resp. často i uvnitř jednoduché věty s cílem vyjádřit její prozodické členění. V určitých pozicích se naopak distribuce interpunkce z dnešního pohledu nedodržovala, např. u vložených vedlejších vět

kratšího rozsahu; u vět vedlejších spojených s větou řídicí korelativou;<sup>3</sup> u vokativů a přístavků (Šlosar 1966, s. 166).

V 16. století dochází ke značnému rozvoji interpunkčního systému. Za jednu z nejnápadnějších změn lze považovat přechod od libovolnosti směrem k závaznosti distribuce (v souvislosti s šířením knihtisku a pronikáním humanistických ideálů). Rozšiřuje se spektrum interpunkčních znamének (Šlosar, 1966, s. 166–167). Postupně se také formuje složitější větná stavba, jejíž finální podobou je složitá humanistická perioda.<sup>4</sup> Důsledkem výše uvedených změn jsou požadavky na reorganizaci struktury souvětí, k čemuž dochází na základě převzetí dvojstupňovitého členění souvětí z tehdejších latinských mluvnic (tj. prostřednictvím čárky a dvojtečky).

Interpunkční systém tedy nově obsahuje čárku dvojího typu (lat. *comma* < , > a *virgula* < / >), jež sloužila k oddělování vět v souvětí, několikanásobných větných členů apod.; dvojtečku (lat. *geminus* < : >, jejíž funkce uvnitř periody byla organizační; a tečka (lat. *periodon* < . >), která ukončovala větu a souvětí (Šlosar, 1966, s. 166–167).

Změny se však neprojeví v systému distribuce interpunkce, kde se stále dbalo na dodržování pauzového principu (tj. z hlediska prozodie) při organizaci věty. Zdokonalila se tedy pouze grafická stránka interpunkčního systému. Z toho důvodu se větné konstrukce často odlišovaly od své syntaktické struktury (Šlosar, 1966, s. 166).

Přesto však lze interpunkční systém 16. století označit za důslednější v užívání interpunkčních znamének, jelikož frekvence jejich užití je vyšší. Nicméně je třeba upozornit na některé odlišnosti od dnešního úzu, např. kladení čárky před slučovací spojky *a* a *i* nebylo nijak neobvyklé. Často se zaznamenávala čárka před *neb*, *nebo* s výrazem eventuality. Existují též případy, v nichž se interpunkce nachází na takových místech ve větě, kde její přítomnost nelze odůvodnit z pohledu dnešních syntaktických pravidel (Šlosar, 164, s. 127).

Příčina tohoto jevu spočívá ve způsob umístění interpunkce na základě již zmíněného výdechového členění periody. Důsledkem je nadužívání čárek z různých důvodů, např. oddělování jádra výpovědi od východiska či separování podmětové části od přísudkové

---

<sup>3</sup> Za *korelativum* je považován zájmenný výraz, jenž je ze syntaktického hlediska vnímán jako komponent maticové věty. Odkazuje k zapuštěnému výrazu ve větě. Jedná se zejména o tzv. odkazovací zájmena a zájmenná příslovce, např. *ten*, *tak*, *takový*, *tolik*, *tam* (Karlík et al., 2012–2018).

<sup>4</sup> Tzv. *perioda* označuje symetricky stavěné souvětí, které se skládá z tzv. předvětí (řec. *protasis*, tj. protaze) a závětí (řec. *apodosis*, tj. apodoze). Obě části obsahují stejný počet vět a společně utvářejí významový celek (Karlík et al., 2012–2018).

a naopak. Na jedné straně můžeme spatřit důslednější užívání interpunkčních znamének, avšak na druhé straně stále zůstává tradice předchozího pauzového členění periody (Šlosar, 1964, s. 127).

### **Analýza distribuce interpunkce v tiscích *Sněm obecní (...)* a *Píseň nová žalostivá (...)***

Druhá část tohoto příspěvku se zabývá analýzou distribuce interpunkce v tiscích *Sněm obecní (...)* a *Píseň nová žalostivá (...)*, která vychází z kvalifikačních prací (Štěpánek, 2022; Štěpánek 2024). Cílem je zodpovědět tři následující výzkumné otázky. Zda je distribuce interpunkce v textu stabilní, nebo rozkolísaná? Zda v textu dochází k důslednému užívání čárky? Zda závisí umístování interpunkce zejména na prozodických kritériích?

Ve *Sněmu obecním (...)* nelze registrovat jediný výskyt *commy*. Tiskař s největší pravděpodobností upřednostňoval starší podobu čárky < / >, u níž bylo evidováno celkem 401 výskytů, viz tři ilustrativní doklady: *powolenijm/aby* (SO 1:5); *gednali/ kterakby* (SO 3:4); *A těž zafe/ kdož příkázanj* (SO 4:5). Absenci interpunkce lze evidovat u 46 dokladů, viz *nefflechetnofti kterěz w rozličných* (SO 3:31); *té fummy kterež* (SO 11:26) a *oginé kterýchžby týž* (SO 15:5–6). S největší pravděpodobností se jedná buď tiskovou chybou, nebo spíše o důsledek distribuování interpunkce na základě prozodických kritérií věty, viz *A ten tak ktomu zřízený/ té fummy kterež křobie* (SO 11:26–27) a *fluffnofti službu aby dal/ kterýžby* (SO 11:15).

Kladení čárky ve shodě se syntaktickými kritérii lze potvrdit na několika místech v tisku, ale není důsledně dodržováno, viz *diege/ že fauc fami* (SO 4:21). Často se čárka vyskytuje před spojkami *a*, *i*, *neb*, případně *aneb* (v poměru slučovacím), viz *držal/ a cožby tu na lidech gizdnych/ y pěffijch* (SO 12:1).

### **Výsledky analýzy distribuce interpunkce v tisku *Sněm obecní (...)***

V této části budou zodpovězeny výzkumné otázky k analýze tisku *Sněm obecní (...)*. Je distribuce interpunkce v textu stabilní, nebo rozkolísaná? Způsob kladení čárky nelze označit za stabilní, neboť na některých místech je interpunkční znaménko zaznamenáno, ale na jiných nikoliv. Dochází v textu k důslednému užívání čárky? Užívání čárky v textu není důsledné. Celkem je registrováno 46 dokladů s absencí interpunkčního znaménka. Nejvíce frekvenčně vytižená je tzv. *virgula*, naopak *comma* se neobjevuje vůbec.

Závisí umístování interpunkce zejména na prozodických kritériích? Na základě analýzy distribuce v textu *Sněm obecní (...)* lze potvrdit tvrzení, že umístování interpunkce v textech

psaných bratrským pravopisem se řídilo zejména prozodickými (zvukovými) kritérii, přesto se v některých případech vyskytuje ve shodě se syntaktickým pojetím.

Analýza tisku *Píseň nová žalostivá* (...) je založena na stejných výzkumných otázkách jako u předchozího textu. Dodatečným cílem je také ověření tvrzení P. Koska (2010, s. 253), který uvádí, že v česky psaných písňových textech z období humanistické češtiny se častěji užívala *virgula* (obvykle s umístěním na konci verše). Užití interpunkce v této formě lze v textu evidovat u 147 dokladů, viz viz *To se gesti nynj stalo/ slyšijce pozorůg málo/* (PNŽ 3:7–8); *Potom pak kratochvjł měli/geden s druhým rozprawěli/* (PNŽ 7:8–9); *Z toho tak nenadálého/ pádu přewelmi hrozného/* (PNŽ 8:11–12). V jediném případě se dokonce objevuje užití *virguly* v podobě zdvojené, viz *tého/ / byl dům* (PNŽ 4:1).

Na mnoha místech v textu lze vidět, že se distribuce interpunkce zpravidla neřídila syntaktickým pojetím, viz *Jak od gijdla tak y pitij / kdo co chtěl kázal fy lýti /* (PNŽ 6:4–5).

Tzv. *comma* (<, >), se v textu vyskytuje pouze ve třech případech, viz *Vnora, w Erffurtu* (PNŽ 3:12); *Mužů, Žen* (PNŽ 11:5–6) a *O Bože, ó Bože milý* (PNŽ 8:7). Bylo také evidováno několik míst s absencí interpunkce, kde byla v předchozích případech přítomna *comma*, viz *dal mu zafe Syny Dcery* (PNŽ 13:4–5); viz *Ženich Newěsta zwolili* (PNŽ 4:10–11); *O yaký křijk nařjkánij* (PNŽ 7:16).

### **Výsledky analýzy distribuce interpunkce v tisku *Píseň nová žalostivá* (...)**

V této části budou zodpovězeny výzkumné otázky k analýze tisku *Píseň nová žalostivá* (...). Je distribuce interpunkce v textu stabilní, nebo rozkolísaná? Způsob kladení čárky opět nelze označit za stabilní, jelikož na některých místech sice lze evidovat stabilní distribuci interpunkce, ale v jiných pozicích je také možné registrovat její naprostou absenci. Dochází v textu k důslednému užívání čárky? Užívání čárky v textu nelze označit za důsledné. Celkem bylo registrováno 28 dokladů s absencí interpunkčního znaménka. V tisku *Píseň nová žalostivá* (...) zaujímá dominantní postavení *virgula*, která se v textu vyskytuje hojněji než *comma*, což je pravděpodobně způsobeno žánrovou specifičností tisku. Závisí umístění interpunkce zejména na prozodických kritériích? Na základě provedené analýzy v tisku *Píseň nová žalostivá* (...) lze opět potvrdit, že se distribuce interpunkce neřídila principy syntaktickými, ale prozodickými. Zároveň lze potvrdit tvrzení P. Koska (2010, s. 253), že se v česky psaných písňových textech z období humanistické češtiny častěji užívala *virgula*. Taktéž lze souhlasit s tím, že se *virgula* obvykle umísťovala na konec verše (v písňových textech).

## **Závěr**

Výsledky analýzy distribuce interpunkce v tiscích *Sněm obecní (...)* a *Píseň nová žalostivá (...)* potvrzují, že distribuce interpunkce nevycházela z principů syntaktických, ale prozodických. Značnou rozkolísanost v distribuci působily zejména dvě podoby čárky. Ve srovnání s nč. lze pozorovat velké rozdíly v užití čárky v textech češtiny střední doby. Na jedné straně mohla oddělovat východisko a jádro výpovědi či osamostatňovat rozvité větné členy, a na druhé straně naopak nemusela oddělovat krátké vedlejší věty, vokativy, citoslovce nebo apozice. V 17. a 18. století lze ovšem pozorovat postupnou snahu řídit distribuci členicích znamének nikoli podle (velmi subjektivních) výdechových kritérií, nýbrž také podle kritérií syntaktických.

### **Použité zdroje:**

Čornejová, M. – Rychnovská, L. ad. (eds.), *Dějiny českého pravopisu* (do r. 1902). Brno: Host, 2010. ISBN 978-80-7294-508-5

Fidlerová, A., Ke vztahům mezi písařským a tiskařským pravopisným územ v raně novověkých rukopisech. *Bohemica Olomucensia 3 - Filologica Juvenilia 1* (2009), 40–47.

Pleskalová, J., Pravopis - Od počátků do začátku národního obrození. In: Pleskalová, J. – Krčmová, M. ad. (eds.), *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Praha: Academia, 2007, 499–515, 532–539 (spolu s O. Šefčíkem). ISBN 978-80-200-1523-5

Porák, J., *Humanistická čeština: hláskosloví a pravopis*. Praha: Univerzita Karlova, 1983.

Šlosar, D., Poznámky k vývoji české interpunkce v 16. století. *Listy filologické* 87 (1964), 1, 126–135.

Šlosar, D., Průřez vývojem staročeské interpunkce. *Listy filologické* 89 (1966), 2, 164–170.

Štěpánek, J., *Píseň nová žalostivá o smutné svatbě v městě Erfurtu v durynské krajině léta přítomného MDCIX a její pravopisný systém*. Ústí nad Labem, 2022. Bakalářská práce. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogická fakulta. Katedra bohemistiky.

Štěpánek, J., *Sněm obecní (...) podle rukopisu NK ČR 65 E 002331 a jeho pravopisný systém*. Ústí nad Labem, 2024. Diplomová práce. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogická fakulta. Katedra bohemistiky.

Volf, J., *Dějiny českého knihtisku do roku 1848*. Praha: A. Novák, 1926.

### **Elektronické zdroje:**

*CzechEncy* – *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012-2018 [cit. 8.7.2024]. Dostupné z: <https://www.czechency.org>

Voit, P. a přispěvatelé Encyklopedie knihy, *Bartoloměj Netolický z Netolic*. [online] 2019. [cit. 8.7.2024]. Dostupné z:

[https://www.encyklopedieknihy.cz/index.php?title=Bartolom%C4%9Bj\\_Netolick%C3%B4D\\_z\\_Netolic&oldid=16954](https://www.encyklopedieknihy.cz/index.php?title=Bartolom%C4%9Bj_Netolick%C3%B4D_z_Netolic&oldid=16954)

# Literární sekce

## Zrození idyly v době traumat: případ *Letnice*

Bc. Kryštof Mec

Ústav české literatury FF MU

[krystof.mec@seznam.cz](mailto:krystof.mec@seznam.cz)

### Anotace

Příspěvek analyzuje recepci románu *Letnice* Miroslava Hlauča na pozadí literárního pole dominovaného autofikcí a narativy traumatu a ukazuje, jak román oživením venkovské idyly úspěšně saturuje poptávku čtenářstva i literární kritiky. V první části příspěvku jsou demonstrovány jednotlivé idylické prvky románu, druhou část představuje analýza literárněkritických ohlasů knihy a aplikace konceptu literárního pole Pierra Bourdieu, která problematizuje zdánlivý kritický konsensus o nadprůměrných kvalitách knihy.

### Klíčová slova

Letnice, Miroslav Hlaučo, literární pole, idyla, recepce, Pierre Bourdieu

### Annotation

This paper analyzes the reception of Miroslav Hlaučo's novel *Letnice* against the backdrop of a literary field dominated by autofiction and trauma narratives, demonstrating how the novel's revival of the rural idyll successfully satisfies the demands of both the readers and the literary critics. The first part of the paper examines the individual idyllic elements of the novel. The second part presents an analysis of the literary critical responses to the book, applying Pierre Bourdieu's concept of the literary field to problematize the apparent critical consensus regarding the novel's exceptional qualities.

### Key words

Letnice, Miroslav Hlaučo, literary field, idyll, reception, Pierre Bourdieu

Románu *Letnice* se v roce 2024 a následně 2025 dalo vyhnout jen stěží – díky intenzivnímu marketingu ze strany nakladatelství Paseka se v podstatě po celý rok vyskytoval ve výlohách knihkupectví, objevil se ve většině anket typu *Knihy roku* a počet rozhovorů s jeho autorem na nejrůznějších platformách se dva roky po vydání románu blíží dvacítce. Miroslav Hlaučo, v okamžiku vydání šestapadesátiletý, vystudoval klinickou farmacii na Farmaceutické fakultě v Bratislavě, filmovou vědu na FF UK a režii na DAMU. *Letnice* jsou jeho debutem, který je situován do roku 1903 do městečka Svatý Jiří, kde žijí lidé odříznutí od světa, zato v blízkém sepětí s přírodou. Idylický svět, v němž lidé dokáží chodit po vodě, léčit dotekem a kácet stromy pouhým slovem, naruší nejprve návrat Odyssea Pastýře, jehož všichni považovali za mrtvého, a následně příjezd notáře Franze Rechnitze, který si klade za cíl uvést do pořádku obecní administrativu a vnést tak do fungování městečka řád, jemuž podléhá zbytek civilizovaného světa. Román se setkal s úspěchem čtenářským, jak dosvědčuje hodnocení na Databázi knih, i kritickým, jak dosvědčují nominace na Cenu literární kritiky, třetí místo v anketě *Knihy roku Lidových novin*, první místo v anketě *Knihy roku Deníku N*, zisk *Magnesie Litery za Knihu roku* i *DILIA Litery za Objev roku*. Kritická analýza recenzí a debat románu se týkajících ale vyvolává otázku, nakolik je kritické uznání dáno inherentními kvalitami textu a nakolik je podmíněno dobovou strukturou literárního pole, respektive rozložením vztahů mezi jeho figurantstvem.

### **Doba traumat**

Jedním z nejvýraznějších proudů v české próze po roce 2000 byla tematizace totalitních režimů 20. století a opakované zaznamenávání přelomových let a událostí moderních československých dějin (FIALOVÁ et al. 2014: 355–364, ŠIDÁKOVÁ FIALOVÁ et al. 2024: 399–404). Zvláště romány autorstva představujícího střední proud (např. Kateřina Tučková, Alena Mornštajnová, Jakuba Katalpa) těžily z drásavých výpovědí o druhé světové válce, komunistických represích a normalizačním životě, přičemž tato tendence doposud nevymizela – lze zmínit knihy *Úlice* Jakuby Katalpy nebo *Okno na západ* Pavly Horákové z roku 2025. V průběhu desátých a dvacátých let se k těmto typům narativu přidaly takové, které jsou zasazeny do současnosti a odrážejí pohnuté individuální osudy hrdinek a hrdinů: romány Lucie Faulerové, Viktorie Hanišové, Petry Dvořákové, Anny Bolavé atd. (IBID.: 386–397).

Jan Němec (2023) obě linie české prózy usouvztažnil v článku „Trauma bere vše“, kde za jejich společný jmenovatel označil využití tzv. *trauma plot*, tedy zápletky postavené na prožitém traumatu. Příběhy jednotlivých postav i celé společnosti jsou v takovém případě

redukované na jeden zážitek z minulosti (koncentrační tábor, sexuální zneužití, domácí násilí), který definuje jejich charakter a předznamenává veškeré jejich následné jednání. Také tento trend lze běžně vysledovat i v nejsoučasnější tvorbě, viz např. knihy *Poslední léto* Doroty Ambrožové nebo *Lover/Fighter* Kristiny Hamplové z roku 2024.

Jan Němec stojí shodou náhod také na počátku nového proudu, který do současné české literatury velmi výrazně prorazil ve dvacátých letech: autofikce. Právě Němcův román *Možnosti milostného románu* rozpoutal první z velkých debat ohledně tohoto typu knih, jejichž autorská strategie spočívá v přiznané autobiografičnosti a zároveň jejím neustálém problematizování (FONIOKOVÁ 2024). Pomyslným vrcholem dominance autofikčních narativů byl rok 2023 (tedy těsně před vydáním *Letnic*), kdy se největšího ohlasu dostalo románu *Rozložíš paměť* Marka Torčíka a Magnesii Literu za Knihu roku obdržela Hella Aleny Machoninové. A také v roce 2024 zarezonovaly dvě knihy s tímto přívlastkem: *Jů a hele* Davida Zábranského a *Narušení děje* Emmy Kausc. Obě strategie psaní se přitom navzájem nevylučují – obzvláště *Rozložíš paměť* lze označit za učebnicový příklad autofikce i *trauma plot*.

## **Zrození idyly**

Do takovéto literární krajiny vstoupil Miroslav Hlaučo se svým románem, který zasazením i poetikou odpovídá biedermeierové idyle 19. století. V *Encyklopedii literárních žánrů* je idyla vymezena několika body souvisejícími s prostorem, časem a některými obecnými zákonitostmi. Další rysy uvádí Daniela Hodrová v *Místech s tajemstvím* a Michail Bachtin v *Románu jako dialogu*.

Idyla je obyčejně zasazena do ohraničeného a soběstačného místa s minimem vazeb k „velkému“ světu, typicky do vesnice či maloměsta v údolí nebo podhůří, kde postavy žijí v sepětí s přírodou; město je naopak vnímáno jako nepřátelský prostor (MOCNÁ a PETERKA 2004: 275). Svatý Jiří, v němž se odehrává děj *Letnic*, tyto podmínky splňuje dokonale – místo je označováno jako městečko, svým uspořádáním ale připomíná spíše vesnici (kostel, hřbitov, pár domů, jezero, hospoda, všichni se navzájem znají atp.), nachází se mezi horami a vlci v něm žijí společně s lidmi. Od zbytku světa je však odloučené, symbolicky do něj nevede ani železnice. Vypravěč jej dokonce nazývá koncem světa (a toto pojmenování se propisuje i do podnázvu knihy *Rozpomínání na konec světa*): „Bible, jež zná obraz lvů a beráneků pokojně žijících vedle sebe, každý týden nacházela své naplnění na návsi tohoto městečka usazeného mezi vysokými horami, na jednom z mnoha konců světa“ (HLAUČO 2024: 11). Platí rovněž,

že město představuje po celou knihu hrozbu, která se nakonec naplní, když z něj přijede zvědavý notář.

Daniela Hodrová (1994: 29) idylické místo přirovnává k herní desce, po níž postavy kolují po předurčených drahách (v *Letnicích* je to kostel-hospoda-domov), přičemž „[p]řekročení hranice idyly, odchod z ní je spojen s jiným způsobem života – ‚panským‘, městským a v podstatě tragickým [...], znamená vypadnutí ze hry.“ Tomu odpovídá zvyk svatojiřských, kteří z městečka do světa vyrážejí vždy jen v červnu a po zapálení svíce se svým jménem. Pokud vítr kteroukoli ze svéc zhasne, daný odešedší je prohlášen za mrtvého, tedy vyloučen ze hry způsobem nevratným. Proto je návrat jednoho takového, Odyssea Pastýře, znepokojivou událostí – zvěstuje, že pravidla hry se mění a městečko pozbývá svůj idylický naturel.

Co se týče času, obejde se idyla bez velkých událostí a lineární čas nahrazuje cyklickým časem každodennosti. Důležitý je tradiční kalendář, rodinné záležitosti nebo jídlo a pití, které jsou ritualizovány. Podobně jsou zdůrazňovány svátky, které jako jediné narušují harmonickou každodennost bytí. V této souvislosti v případě *Letnic* není třeba zacházet daleko – už jejich název odkazuje na svátek a celá kniha je kompozičně rozdělená právě dle svátků tradičního křesťanského kalendáře. Ritualizace jezení a rodinných sešlostí je rozšířena i na vlčí obyvatelstvo obce: „Všechny děti se rozešly domů, ke svým matkám a talířům, obědním modlitbám a voňavým pečením, do nichž se zakousnou se stejným vděkem a chutí jako jejich vlčí protějšky“ (HLAUČO 2024: 13). K tomuto úryvku srov. také postřeh Michaila Bachtina (1980: 350): „Pro idylu je typický kontext, v němž jídlo sousedí s dětmi [...]; tento kontext je postupován principem růstu a regenerace života.“ Rozdíl mezi generacemi se zároveň smývá, ježto titíž lidé žijí v uzavřeném, ostrovním místě po pokolení. Tato cykličnost a fádnost idylického času vede až k pocitu bezčasí, věčnosti (IBID.: 349). Nejinak je tomu v *Letnicích*: „Jako všichni v tomto údolí i on byl poznamenán představou, že s každou věcí, s každou okolností je spojena věčnost“ (HLAUČO 2024: 194). Netečné bezčasí je i přes příchod moderního světa udrženo také v závěru románu, který končí dlouho před všemi velkými událostmi 20. století, a to pohádkovým výjevem s trojitou svatbou. Čtenářstvo si tak je sice vědomo nadcházejícího konce, ale není nuceno jej přímo prožít.

Ještě dvě poznámky z charakteristiky Daniely Hodrové dokreslují patřičnost *Letnic* k idylickému žánru. Při rozmítání nad ritualizací a ludizací života v idyle si všímá jednoho podstatného rozdílu oproti hře: je naprogramovaná, náhoda v ní neexistuje (HODROVÁ 1994:

32). V *Letnicích* je tento bod jednou z hlavních diskrepancí Svatého Jiří a okolního světa: „Tady má přece všechno nějaký význam, vždyť víš. Tam dole jsou věci náhodné, bez rozmyslu, ale tady ne...“ (HLAUČO 2024: 30). Druhou poznámkou je důležitost samotného aktu vyprávění: „Právě skrze vyprávění se idylický svět nejen konstituuje, nýbrž jeho prostřednictvím se zobrazený svět i postavy (a nad nimi sám jejich tvůrce) oddělují od reálného, ‚zlého‘ světa“ (HODROVÁ 1994: 31). Akt vyprávění je přitom jeden z nejvýraznějších rysů *Letnic*: vypravěč neustále upozorňuje na fakta, o nichž postavy „netuší“, předjímá události, které se teprve stanou, a naopak znovu a znovu odkazuje na ty, jež již proběhly. Jemnou stylizací jazyka za pomoci přechodníků nebo biblických odkazů navíc podporuje atmosféru poklidného patriarchálního života na sklonku 19. století.

Bachtin (1980: 355–356) se ve svých úvahách zabývá také rozpadem idyly, jak je vyobrazován v románech od druhé poloviny 18. století. Uvádí, že v klasické linii takovýchto próz „se zdůrazňuje nemechanizovaná idylická práce“ v protikladu k velkému, abstraktnímu světu, pro nějž se idylický člověk musí převychovat. *Letnice* v zásadě spadají do tohoto žánru – nemechanizovaná práce je zde pojata velmi doslovně, kdy postavy pracují pouze slovy, a převychovat se proto musí pro práci tradičními prostředky, tedy i pro využívání moderních nástrojů jako dynamit nebo zbraně. Tyto romány však obvykle končí zhroucením idylického člověka (a tím kritikou nového, kapitalistického uspořádání), nebo jeho úspěšnou převýchovou (a tím oslavou modernity). *Letnice* se vymykají oběma možnostem – idyla v nich nakonec nezaniká, nýbrž je zachována či dokonce umocněna skrze pohádkový závěr, ač lehce ironický.

Bachtin, Hodrová i Mocná se shodují, že od počátku 20. století idyla v literatuře nemá své místo, a když, tak leda v ironizované podobě. Zdá se, že ve století jednadvacátém se situace změnila. Snad jde o reakci na množství konfliktů a hrozeb současného světa, snad o reakci na dominanci traumatu v próze posledních let. Každopádně si nekonfliktní prostředí a hladce plynoucí milostný příběh získaly čtenářstvo – na Databázi knih mají z více než 1 000 hodnocení 85 %, přičemž komentáře zmiňují nejčastěji „milou“ a „laskavou“ atmosféru, která působí jako „pohlazení na duši“, společně s „originalitou“ a „jinakostí“.

### **Případ *Letnice*: k recepci románu**

Jinakost jako hlavní vlastnost knihy vyplývá také z perexů nebo prvních řádků nejedné recenze Hlaučova románu: „Překvapí zejména tím, jak se vymyká nejviditelnějším tendencím současné románové tvorby, která sází spíše na velké dějinné příběhy, na vztahová a rodinná

dramata a v poslední době na autofikční zповědi“ (ŠIDÁKOVÁ FIALOVÁ 2024); „Jako by do poklidné kotliny dopadl meteorit. Vypadalo to, že současné české romány už nemohou být o ničem jiném než rodinných vztazích, do nichž zasáhne trauma z minulosti, v člověku ožije démon či ten, kdo je jiný, trpí pro svoji jinakost. Hlaučova prvotina *Letnice* je ale jiná“ (BÍLEK 2025); „Debutový román Miroslava Hlauča *Letnice* se pokouší najít nový jazyk pro události, které už nastaly. Připomene řadu knih, jež jste četli, nebo příběhů, které jste někdy slyšeli, ale rozhodně se nepodobá žádnému z děl současné české prózy“ (ČINÁTLOVÁ 2024).

Obzvláště poslední citát je pozoruhodný, neboť ilustruje dva z konceptů, s nimiž přichází Pierre Bourdieu v knize *Pravidla umění*, o níž se budu při analýze sekundárních textů opírat. Ten pojímá literární pole jako prostor nekonečného boje a zaujímání pozic (většinou vůči ostatním pozicím). Pokud chce v literárním poli nově přichodí vydobýt výhodnou pozici, odmítne zavedené tendence, strategie či poetiku a na základě tohoto vymezení získá svému dílu distinktivní hodnotu (BOURDIEU 2010: 314–316) – tu *Letnicím* evidentně připisuje recenzentstvo na základě absence traumatu či autofikční linie. Zároveň ale musí nově přichodí prokázat zvládnutí literárního dědictví, tedy reflexi historie pole, do něž vstupuje (IBID.: 319–320). To *Letnice* prokazují skrze nespočetné intertextuální narážky, ať už jde o mluvící jména postav (cestovatel Odysseus, rybář Jonáš, učitel Amos), tradiční žánrové tropy (milostný trojúhelník, trojitá svatba), vyprávěcí postupy (prolepse podobné Márquezovi, vypravěčský styl připomínající Vančurovy prózy) nebo odkazy na kanonická díla (maskování města před revizorem jako u Gogola, dívka poblázněná četbou beletrie jako paní Bovaryová). Nejenže je tak upevněna autorova pozice v rámci pole, ale zároveň je díky tomu možné číst *Letnice* jako oslavu literatury a její autonomie – srov. také tvrzení Olgy Pavlovy (2025): „k úplnému pochopení knihy, jejích nenápadných narážek na současnost a humor je potřeba znalost starší klasiky od Françoise Rabelaise“.

Od světa uzavřený prostor, v němž mají všechny postavy literární jména, tak může sloužit jako metafora pro literaturu jako takovou, která je nezávislá na světě kolem, jeho politických, společenských nebo ekonomických hodnotách a pravidlech. Právě spor o autonomii versus heteronomii literatury Bourdieu považuje za ústřední boj v rámci literárního pole, v němž aktérstvo zaujímá své pozice a snaží se prosadit své nomos, tedy hranice (uznávané) literatury (IBID.: 293–299). Oproti jím zkoumanému 19. století je v české literatuře po roce 1989 situace složitější, neboť autonomie vůči politicky, ekonomicky a společensky vládnoucímu diskursu znamená vždy něco jiného: v prvním případě by zřejmě šlo o literaturu konvenující patriarchálnímu, heteronormativnímu neoliberalismu, v druhém o brakovou četbu

(zde ještě distinkce není příliš velká), v třetím pak o to, pro co se jako terminus technicus užívá sousloví angažovaná literatura – o knihy tematizující společenské problémy a zajímavější věci jim postojí.

*Letnice* by na těchto osách patřily blíže k heteronomnímu pólu, s výjimkou té poslední. A právě poslední kritérium se dost nezvyklým způsobem propadlo do recenzí – někteří recenzenti a recenzentky využili\*ý román k zaujímání vlastních pozic na ose společenské autonomie a heteronomie literatury. Zatímco Blanka Činátlová (2024) se ve své recenzi vymezila proti angažované literatuře: „To, co se může jevit jako nostalgické starosvětské vyprávění, však dokáže k současnosti promlouvat skrze univerzálnější otázky, než jaké si klade sociálně angažované psaní“, Petr A. Bílek a Ondřej Nezbeda své narážky adresovali rovnou opačnému pólu literární kritiky: „Jako by současnost neskýtala dost problematických témat k řešení, mohou namítat angažovaní kritici, podle nichž má literatura napravovat problémy našich životů“ (BÍLEK 2025); „Hlaučovy *Letnice* možná nepřinášejí existenciální svědectví nebo sociálně zaujaté drama, jak se dnes často žádá“ (NEZBEDA 2024a). Přitom v době publikování obou těchto textů nezaznělo proti knize z tzv. angažovaných pozic jediné slovo – román se tak stal zástupným problémem pro probíhající boj o nomos, což nejlépe dokládá výrok Blanky Činátlové v podcastu Kverulanti: „Petr (Bílek, pozn. KM) říkal, že to není angažované a tak. Já jsem si taky ulevila, že to konečně není žádná autofikce, že to je opravdu ta čirá literatura v takovém tom fakt homérském slova smyslu a to by přece mělo bavit úplně všechny.“ (NEZBEDA 2024b). Tato dvě souvětí shrnují vše podstatné: upozorňují na distinktivní hodnotu knihy (není to autofikce), vyzdvihují splnění požadavků po autonomní (čiré) literatuře a zároveň nastolují všeobecnou platnost takových požadavků (to by mělo bavit úplně všechny).

Předjímaná kritika z angažovaných pozic ovšem nakonec skutečně zazněla, a to prostřednictvím podcastu TL;DR, kde Eva Klíčová mimo jiné *Letnice* nazvala „pohádkoidně mytologicky nábožensky c. k.“ sentimentální nostalgií a Jan Bělíček označil za zvláštní, že autor „nereaguje na nic, že nechce nic říct a že prostě jenom píše“, nicméně vzápětí dodal, že „umění nikdy nebylo místem jen společenské kritiky nebo reflexe, ale že je to taky místo imaginace, snění, úniku“ (BĚLÍČEK a KLÍČOVÁ 2025). Ostatní „angažovaní kritici“ zůstali na rovině slaměných panáků.

Mohlo by se tak zdát, že kniha kromě (předem znehodnocených) několika kritických slov od Klíčové a Bělíčka sklidila samý úspěch, jen potvrzený ziskem literárních cen. Ve skutečnosti se objevily i negativní recenze, které však byly přehlušeny chválou z per

osobností spojených s nově vzniklou Cenou literární kritiky. Ta byla utvořena na půdorysu pěti literárních časopisů, jež nominovaly pět porotců a porotkyň: *Host*, *A2*, *Tvar*, *Souvislosti* a revue *Prostor*. Zároveň se na její organizaci významně podílí ještě Ondřej Nezbeda z *Hosta* a Blanka Činátlová z *A2*. Takové obsazení pak vede k tomu, že určité představy o literatuře či konkrétních knihách, které zjevně všech sedm do značné míry sdílí, prezentují nejen na diskusích, které v rámci udílení ceny probíhají, ale také v recenzích, které publikují právě na stránkách hlavních literárních periodik, nebo v podcastech, jež *Host* či *A2* vydává. Podobné množství textů snadno utvoří dominantní diskurz a nesouhlasné recenze snadno zapadnou – zvláště když jejich autorstvo dlouhodobě publikuje v periodikách neliterárních, kde kultura většinou tvoří spíše jakousi nadstavbu, která často bývá za paywallem, a tudíž pro širší publikum nedostupná. To byl případ již zmíněné recenze Aleny Šidákové Fialové (2024), ale také velmi kritických textů Ondřeje Horáka (2024) a Jiřího Peňáse (2025).

Situace je navíc složitější i v případě samotných cen. Všechny z nich (včetně obou Liter) totiž Hlaučo získal na základě konsenzu širší odborné veřejnosti, nikoli na základě rozhodnutí odborných porot – ty v obou případech (Magnesie Litery za prózu a Ceny literární kritiky) cenu nakonec udělily jiným nominovaným knihám: konkrétně *Domácím potřebám* J. A. Pitínského a *Narušení děje* Emmy Kausc.

Za nevídaným úspěchem debutanta tedy stojí několik faktorů: mistrné zvládnutí dědictví literárního pole a přesné načasování vydání, které dílu dodalo silnou distinktivní hodnotu vůči dobovým trendům. Zároveň se kniha stala zástupným problémem pro probíhající boj o pozice uvnitř pole, díky čemuž se jí jaksí mimoděk dostalo posvěcení od akademických činitelů, což ji povýšilo na čirou literaturu v homérském slova smyslu. Přesto by zřejmě ani dvě Magnesie Litery nedokázaly zajistit desetitisícové prodeje, pokud by kniha nebyla zároveň přístupná širokému čtenářskému publiku prostřednictvím banálních odkazů na literární kánon, skatologického humoru, ale také vysokého eskapistického potenciálu, který poskytuje žánr idyly.

## Použité zdroje:

Hlaučo, M. *Letnice*. Praha: Paseka, 2024.

Bachtin, M. *Román jako dialog*. Praha: Odeon, 1980.

Bělíček, J. a Klíčová, E. (moderátorstvo). TL;DR: Letnice Miroslava Hlauča drtí literární ceny. Nejde jen o sentimentální román pro konzervy? [epizoda audio podcastu]. In *TL;DR. Alarm*. 28. 1. 2025. Dostupné z: <https://open.spotify.com/episode/3RO4CQFt3i8Iy29JHubwUx> [citováno 28-2-2026].

Bílek, P. A. *Magický realismus po česku*. Aktuálně.cz. Online. 28. 4. 2025. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/miroslav-hlauco-letnice-recenze/r~32336a90564411efb553ac1f6b220ee8/> [citováno 28-2-2026].

Bourdieu, P. *Pravidla umění*. Brno: Host, 2010.

Činátlová, B. Vše jinak jest: vylití ducha pod závojem racionality. *A2*. Roč. 20, č. 15/16, 2024, s. 7.

Fialová, A., Hruška, P. a Jungmannová, L. (eds.). *V souřadnicích mnohosti*. Praha: Academia, 2014.

Fonioková, Z. Manuál autenticity. *Host*, roč. 40, č. 2, 12. 2. 2024, s. 26–29.

Hodrová, D. *Místa s tajemstvím*. Praha: KLP, 1994.

Horák, O. Sladká dřímota ve stínu monarchie. *Lidové noviny*. Roč. 37, č. 145, 22. 6. 2024, příl. Orientace, s. 18.

Mocná, D. a Peterka, J. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.

Nezbeda, O. (2024a). Téma vítězí. *Host*. Roč. 40, č. 3, 12. 3. 2024, s. 20–24.

Nezbeda, O. (moderátor). (2024b). Kverulanti: Letnice (Miroslav Hlaučo) [epizoda audio podcastu]. In *Hostcast*. Host. 16. 5. 2024. Dostupné z: <https://open.spotify.com/episode/4ptF2wUU2WkRQnMktnASEn> [citováno 28-2-2026].

Němec, J. Trauma bere vše. *Host*, roč. 39, č. 10, 11. 12. 2023, s. 16–23.

Pavlova, O. Mezi bublinami a hloubkou české literatury. *Prostor*. Online. 2025. Dostupné z: <https://revueprostor.cz/mezi-bublinami-a-hloubkou-ceske-literatury> [citováno 28-2-2026].

Peňás, J. Spíš zimnice než letnice. *Týdeník Echo*. Roč. 2025, č. 9, 27. 2. 2025.

Šidáková Fialová, A. Román, který nezapadne. *Respekt*. Roč. 35, č. 28, 2024, s. 56.

Šidáková Fialová, A., Hruška, P. a Jungmannová, L. (eds.). *V souřadnicích neklidu*. Praha: Academia, 2024.

### **Internetové zdroje:**

*Miroslav Hlaučo: Letnice*. Online. In: Databáze knih. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/prehled-knihy/letnice-531620> [citováno 28-2-2026].

Při vzniku práce byly využity zdroje výzkumné infrastruktury Česká literární bibliografie – <https://clb.ucl.cas.cz/> (kód ORJ: 90243).

*Tento text vznikl za podpory specifického vysokoškolského výzkumu MUNI/A/1708/2025 Výzkum literatury a kultury v komparativní, intermediální a didaktické perspektivě, kterou poskytlo MŠMT.*

# Hamlet ve výuce – různé cesty k Shakespeareovi

## Teaching Hamlet: Various Approaches to Shakespeare

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Mgr. Lucie Kubáčková

lucie.kubackova01@upol.cz

### **Anotace:**

Článek se zabývá otázkou relevance a metodiky výuky děl Williama Shakespeara na současných středních školách. Teoretická část reflektuje proměnu Shakespeara z populárního dramatika v kulturní ikonu a analyzuje přínosy i úskalí jeho začleňování do výuky. Text dále představuje moderní didaktické přístupy, jako jsou inscenační metody, multimodalita a práce s adaptacemi. Závěrečná část nabízí inspiraci z pilotního projektu zaměřeného na různé způsoby interpretace tragédie *Hamlet* u žáků gymnázia.

### **Annotation:**

The article addresses the relevance and methodology of teaching William Shakespeare's works in contemporary secondary schools. The theoretical part reflects Shakespeare's transformation from a popular playwright into a cultural icon and analyzes the benefits and challenges of his inclusion in the curriculum. The text further introduces modern didactic approaches, such as performance-based methods, multimodality, and the use of adaptations. The final section offers inspiration from a pilot project focused on various ways of interpreting the tragedy *Hamlet* among grammar school students.

**Klíčová slova:** William Shakespeare, literární didaktika, aktivizační metody, Hamlet, multimodalita, střední škola.

**Keywords:** William Shakespeare, literary didactics, activating methods, Hamlet, multimodality, secondary school.

### **Úvod**

William Shakespeare je všeobecně považován za jednoho z největších dramatiků všech dob. Jeho hry jsou oslavovány nejen pro brilantní využití jazyka, ale také pro hluboký vhled

do lidské psychiky a společenské dynamiky. Trvalá univerzálnost jeho textů umožňuje rozmanité interpretace v různých historických a kulturních kontextech (Dobson, 2015).

Cílem tohoto textu je poukázat na význam zařazení Shakespearových děl do výuky a nabídnout možnost přístupů, jak jeho tvorbu přiblížit současným žákům. Text reflektuje výhody, rizika a konkrétní metody výuky, pomocí kterých mohou žáci lépe porozumět Shakespearově tvorbě v kontextu dnešního světa.

### **Teoretická východiska**

Dnes je Shakespeare vnímán jako vrchol literárního úspěchu, což však s sebou nese i rizika. Označení díla za klasiku může vytvářet problém, kdy je literatura dělena na hierarchizované kategorie, což jde proti podstatě čtenářství. (Allen, 2023; Kucharczyk & Kucharczyk, 2022; MacGregor, 2021) Avšak zároveň je důležité zmínit, že Shakespeare nabízí univerzální témata jako láska, smrt či zrada. Jeho postavy jsou natolik komplexní, že umožňují žákům pochopit zkušenost lidského bytí. Znalost jeho děl navíc rozvíjí kulturní gramotnost a schopnost rozumět idiomům v běžném jazyce. (Gibson, 2020; Hillbeck, 2019)

„Dělení literatury na „klasiku“ a „zbytečnosti“, oddělování kanonických textů od komiksů, „must-reads“<sup>5</sup> a „never-agains“<sup>6</sup> je v rozporu s tím, co znamená být čtenářem. Čtenářům, zejména těm mladým, neprospívá, když se učí vnímat literaturu jako hierarchii, na jejímž spodku jsou komiksy a na vrcholu pantheon klasických děl. Místo toho jsme pevně přesvědčeni, že literatura by měla být dětem prezentována jako něco, co je baví, co je aktivně zapojuje a co je vede k další zvědavosti.“ (Kucharczyk & Kucharczyk, 2022, s.13)

### **Metodická inspirace a její uchopení**

Při hledání cest, jak učinit Shakespeara srozumitelnějším a relevantnějším pro současné studenty, se lze opřít o výzkumná zjištění Julie Gorlewski a Brandona Shoemakera (2013). Autoři konstatují, že výuka Shakespearova díla představuje pro pedagogy značnou výzvu. Autoři se proto ve svém výzkumu zaměřili na analýzu pěti odlišných metodických přístupů k interpretaci tragédie *Hamlet* u univerzitních studentů s cílem zvýšit jejich porozumění a zájem o text.

---

<sup>5</sup> něco, co je tak dobré nebo zajímavé, že si myslíte, že by to lidé měli vnímat jako přesvědčivý nebo obzvláště užitečný text (Longman dictionary)

<sup>6</sup> nepříjemná zkušenost, kterou znovu nebudete opakovat (Cambridge dictionary)

V rámci zkoumaných přístupů autoři nejprve pracovali s pozorným čtením (*Close Reading*), které spočívá v hloubkové analýze originálního textu s využitím prvků literární kritiky. Ačkoli je tento přístup v akademické sféře vysoce ceněn, pro žáky bývá v tradiční podobě často fádní. Jako řešení autoři navrhují jeho modifikaci skrze kreativní aktivity, například formou přepisování replik do moderní angličtiny. Další zkoumanou metodou bylo využití paralelních textů, které sice výrazně usnadňují porozumění jazyku, ale nesou s sebou riziko, že studenti začnou zcela opomíjet původní Shakespearův text.

Výrazné zvýšení zájmu studentů o dílo naopak vykazují grafické romány a filmové adaptace, jako je například verze Franca Zeffirelliho. I přes odborné diskuse o možném odchýlení se od autorova záměru či riziku subjektivní interpretace jsou tyto multimodální cesty vnímány jako vysoce efektivní nástroje výuky. Jako nejvhodnější způsob k dosažení hlubokého a autentického porozumění se však v jejich výzkumu projevilo dramatické ztvárnění. Výsledky testů zaměřených na znalost a pochopení díla potvrdily, že nejvyšší míru znalostí si studenti odnesli právě z kombinace filmové adaptace, grafického románu a aktivního přednesu textu.

Na teoretické základy položené J. Gorlewski a B. Shoemakerem navázal pilotní projekt realizovaný v březnu 2025 v Olomouci. Výzkumný vzorek tvořilo 33 žáků prvního ročníku SŠ. Hlavním cílem bylo otestovat šest různých způsobů didaktické práce s vybranými scénami z tragédie *Hamlet*:

grafický román,

manga,

řízené čtení,

převyprávěná verze,

interaktivní čtení,

zhlédnutí inscenace.

Vizuálně orientované přístupy, reprezentované grafickým románem *No Fear Shakespeare* a mangou *Manga Shakespeare*, byly do výuky zařazeny především pro svou jazykovou srozumitelnost a specifickou vizuální realizaci, která studentům pomáhá překonávat bariéry originálního textu. Tradičnější metodu v rámci projektu zastupovalo řízené čtení monologu „Být či nebýt“ v klasickém překladu Josefa Václava Sládka. Scéna Hamletova

divadla byla žákům zprostředkována skrze převyprávěnou verzi Renáty Fučíkové, která dává důraz na současný, srozumitelný jazyk a obsahuje doprovodné ilustrace. Inovativní přístup pak představovalo interaktivní čtení v překladu Filipa Krajníka, které využívá výhod elektronické podoby a digitálních efektů. Poslední sledovaná metoda se zaměřila na analýzu záznamu inscenace z Národního divadla z roku 1982.

Závěrečné vyhodnocení výsledků potvrdilo, že žáci nejvíce oceňují divadelní inscenaci, u níž vyzdvihovali především emocionální náboj a schopnost herců upoutat pozornost. „Forma podání je poutavá a zajímavá, krásně vtáhne do děje.“ Jiný žák také zmínil: „Postavy jsme mohli vidět a lépe si je zařadit a cítit jejich emoce.“

Velmi pozitivní ohlas získaly také srozumitelné formy, konkrétně převyprávěná verze a interaktivní čtení, což reflektuje potřebu studentů pracovat s textem, který je jim jazykově i technologicky blízký. „Zajímavé a poutavé, udrželo to moji pozornost.“ „Krásně se to četlo, bylo to srozumitelné a byla tam ilustrace.“

## **Závěr**

Výuka děl Williama Shakespeara představuje příležitost pro využití širokého spektra pedagogických přístupů. Teoretický rámec i praktické zkušenosti ukazují, že klíčem k úspěchu je odklon od pasivního čtení k aktivizačním metodám, které žákům umožní text „zažít“. Shakespeare tak přestává být pouhou součástí osnov a stává se živou součástí žákovy zkušenosti s literaturou.

Na tuto práci v budoucnu navážeme dalším výzkumem, který se zaměří na Shakespearovu tragédii Romeo a Julie. Plánovaný výzkum se však bude opírat o mnohem větší vzorek dat, což umožní získat přesnější a obecnější výsledky. Kromě metod, které jsme využili nyní, plánujeme do práce zapojit i další a rozmanitější postupy zkoumání. Tento širší metodologický přístup nám pomůže nahlédnout na dílo z více úhlů a lépe pochopit, zda se naše dosavadní závěry potvrdí i u dalších autorových děl.

**Použité zdroje:**

ALLEN, Bob. *A School Perspective on Shakespeare Teaching*. Shakespeare in the Changing Curriculum, 2023. ISBN 9781003352990.

DOBSON, Michael. *The Oxford Companion to Shakespeare*. Oxford University Press, 2015. ISBN 0191058157.

GIBSON, Rex. *Teaching Shakespeare in Schools*. Teaching English, 2020. ISBN 9781003071396.

GORLEWSKI, Julia a Brandon SHOEMAKER. *To Read or Not to Read: Five Approaches to Teaching Shakespeare*. The English Journal, 2013, 102(4), 111–114.

HILLBECK, Michelle. *Examining Shakespeare's Characters, Character's Choices and the Consequences to Make Them Relevant to Middle School*. Yale University: Curriculum unit, 2015.

KUCHARCZYK, Stefan a Maureen KUCHARCZYK. *Teaching Shakespeare in Primary Schools: All the World's a Stage*. Routledge, 2022. ISBN 9780367903503.

WILLSON, Robert F. *Why Teach Shakespeare? A Reconsideration*. Shakespeare Quarterly, 1990, vol. 41, no. 2, pp. 206–10.

# *Přesahy do příbuzných oborů*

## **Čeština jako laboratoř mediální gramotnosti**

Mgr. Irena Špačková

Spackova.irena@gmail.com

### **Úvod**

Žáci dnes čtou nejen knihy a novinové články, ale také instagramové příspěvky, podcastové anotace, videorecenze nebo texty vytvořené umělou inteligencí. Právě proto se český jazyk a literatura stávají jedním z klíčových předmětů pro rozvoj mediální gramotnosti, protože v sobě spojuje kritické čtení, interpretaci, argumentaci, stylizaci, práci s jazykem i vlastní tvorbu sdělení. Platné kurikulární dokumenty v ČR vymezují Český jazyk a literaturu jako obor rozvíjející komunikační kompetence a práci s různými jazykovými sděleními; gymnaziální kurikulum navíc výslovně spojuje mediální výchovu s kritickým čtením textů a s porozuměním tomu, jak média konstruují význam. Současně české kurikulum i evropské rámce chápou digitální gramotnost jako bezpečné, účelné a kritické využívání digitálních technologií, nikoli pouze jako technickou obsluhu zařízení.<sup>7</sup>

### **Co ukazují výzkumy školní praxe**

Výzkumná zjištění ukazují, že školní praxe zůstává nerovnoměrná. Ve výzkumu Český učitel ve světě médií se zapojilo 2 155 pedagogů; 47,01 % uvedlo, že mediální výchovu učí průřezově, 3,02 % jako samostatný předmět a 45,38 % ji neučí vůbec. Téměř 80 % respondentů neabsolvovalo v pregraduální přípravě žádný předmět zaměřený na mediální výchovu a 61,48 % neprošlo ani pozdějším kurzem či seminářem. Novější výzkum stavu mediální výchovy na

---

<sup>7</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *RVP – Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha: MŠMT, [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

ZŠ a SŠ pak ukazuje, že výuka je ve většině škol založena spíše na individuální koncepci jednotlivých učitelů a necelá pětina škol postupuje podle jednotné školní koncepce.<sup>8</sup>

Naléhavost tématu dále zesiluje nástup generativní AI. Výzkum České školy a umělá inteligence uvádí, že 34 % pedagogů ví o případech, kdy jejich žáci AI zneužili k podvádění; nejčastěji šlo o generování eseje, referátu či jiného textového úkolu. Pouze 13 % učitelů přitom absolvovalo školení zaměřené na AI a přibližně třetina ji využívá aktivně. Z toho plyne klíčový závěr: čeština nemá být jen „místem, kde se o médiích mluví“, ale laboratoří, v níž žáci média, platformy a AI současně čtou, rozebírají, ověřují, přepisují, hodnotí a tvoří.<sup>9</sup>

### **Čeština a mediální gramotnost v kurikulu**

Mediální gramotnost je v českém kurikulu chápána jako schopnost analyzovat mediální sdělení, posoudit jejich věrohodnost, vyhodnotit komunikační záměr, orientovat se v mediálních obsazích a volit média podle účelu. Gymnaziální RVP ji dále spojuje s rozborem reálné mediální produkce i s vlastní tvorbou mediálních produktů. Nejde tedy jen o „obranu před dezinformacemi“, ale o aktivní, kritické a tvořivé zacházení s médii.<sup>10</sup>

Mediální a informační gramotnost je dnes běžně chápána širěji než jen jako obrana proti dezinformacím. Zahrnuje schopnost informace a mediální obsah vyhledávat, chápat, hodnotit, používat, vytvářet a sdílet kriticky a eticky. Podobně evropský rámec digitálních kompetencí zdůrazňuje nejen práci s informacemi a daty, ale i komunikaci, tvorbu obsahu, bezpečnost a řešení problémů; jeho novější aktualizace navíc výslovně akcentuje fact-checking, dezinformace a umělou inteligenci. Pro výukovou praxi to znamená: žák se nemá učit jen přijímat text, ale také rozumět tomu, kdo ho vytváří, proč ho vytváří, jakými prostředky působí a jak s ním lze odpovědně zacházet.<sup>11</sup> Klíčová digitální kompetence podle revidovaných českých materiálů znamená účelné, bezpečné a efektivní využívání digitálních technologií při

---

<sup>8</sup> KOPECKÝ, Kamil, René SZOTKOWSKI, Dominik VORÁČ, Klára MIKULCOVÁ a Veronika KREJČÍ. *Český učitel ve světě médií: výzkumná zpráva* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci a O2 Czech Republic, 2021 [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://cedmohub.eu/cs/cesky-ucitel-ve-svete-medii/>

<sup>9</sup> ČESKÁ ASOCIACE UMĚLÉ INTELIGENCE. *Česká škola a umělá inteligence. Podle 46,7 % pedagogů AI zhorší vzdělanost českých dětí* [online]. 24. 9. 2023 [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://asociace.ai/ceska-skola-a-umela-inteligence/>.

<sup>10</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *RVP – Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha: MŠMT, [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

<sup>11</sup> EUROPEAN COMMISSION, Joint Research Centre. *Digital Competence Framework (DigComp)* [online]. [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp_en).

práci, učení i občanském životě. Evropský rámec DigComp<sup>12</sup> k tomu přidává informační a datovou gramotnost, komunikaci a spolupráci, mediální gramotnost, tvorbu digitálního obsahu, bezpečnost, problem solving a kritické myšlení. V češtině se tak mediální a digitální gramotnost setkávají zcela přirozeně: při práci s texty, významy, zdroji, platformami a žákovskou produkcí.

Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+ výslovně požaduje, aby rozvoj digitální gramotnosti nebyl omezen na informatiku, ale stal se integrální součástí celé výuky. Dokument současně zdůrazňuje metodickou podporu pedagogů, rozvoj jejich digitálních kompetencí, individualizaci výuky a využívání dat pro evaluaci školních vzdělávacích programů. Tento rámec silně podporuje právě mezioborové pojetí, v němž může čeština fungovat jako nosný předmět pro kritickou práci s textem a digitálními zdroji.

Vnější data tuto potřebu potvrzují. Výzkum UPOL<sup>13</sup> ukazuje vysokou poptávku po mediální výchově, ale zároveň nedostatečnou přípravu učitelů a velmi nerovnoměrnou realizaci. Výzkum JSNS z roku 2023<sup>14</sup> doplňuje, že školy nejčastěji preferují průřezové pojetí napříč předměty, mediální výchova má rozvíjet kritické myšlení, práci se zdroji a odolnost vůči manipulaci, avšak na úrovni školy často chybí jednotná koncepce. V dostupných primárních zprávách nejsou samostatně publikována reprezentativní data pouze za učitele českého jazyka; tento údaj je tedy zatím nezjištěný.

Čeština jako školní předmět není redukovatelná pouze na mluvnici. RVP pro základní vzdělávání ji vymezuje jako součást oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která má žákům umožnit správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat výsledky poznávání. Samotný obor Český jazyk a literatura má podle RVP komplexní charakter a skládá se z komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy. Právě tato trojjedinost z něj činí přirozené místo pro práci s mediálními texty, řečovými strategiemi i digitální produkcí.

---

<sup>12</sup> EVROPSKÁ KOMISE. *Aktualizace evropského rámce digitálních kompetencí (DigComp)* [online]. [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/cs/focus-topics/digital-education/actions/plan/updating-the-european-digital-competence-framework>.

<sup>13</sup> KOPECKÝ, Kamil, René SZOTKOWSKI, Dominik VORÁČ, Klára MIKULCOVÁ a Veronika KREJČÍ. *Český učitel ve světě médií: výzkumná zpráva* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci a O2 Czech Republic, 2021 [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://cedmohub.eu/cs/cesky-ucitel-ve-svete-medii/>.

<sup>14</sup> ČLOVĚK V TÍSNI. *Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR: výzkumná zpráva 2023* [online]. Praha: Jeden svět na školách, 2023 [cit. 30. 5. 2026]. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav\\_mv\\_2023.pdf](https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav_mv_2023.pdf).

## Digitální texty a nová podoba čtenářství

V hodině českého jazyka dnes žák nečte jen povídku, báseň nebo učebnicový výklad. Stále častěji se setkává i s recenzí na YouTube, krátkým videem na sociální síti, podcastovým rozhovorem se spisovatelem, anotací nakladatele nebo s komentářem pod kulturním příspěvkem. Vedle tradičního textu tak vstupují do výuky i sdělení, která propojují slovo, obraz, zvuk, střih i platformní logiku sdílení. Právě zde má čeština mimořádnou výhodu. Už tradičně pracuje s komunikačním záměrem, stylem, adresátem, argumentací, interpretací i jazykovou volbou. To všechno jsou zároveň klíčové nástroje mediální gramotnosti. Když žák porovnává knižní recenzi, reklamní anotaci a osobní doporučení influencera, neučí se pouze „něco o médiích“. Učí se rozlišovat mezi informováním, hodnocením, přesvědčováním a komerčním apelem. Když sleduje, jak obraz, hudba nebo střih mění vyznění sdělení, rozšiřuje si pojem textu. A když sám vytváří krátký komentář, audiozáznam nebo školní recenzi, zjišťuje, že autorství je spojeno s odpovědností za jazyk, zdroje i účinek sdělení.

Velmi vhodným materiálem jsou výstupy o literatuře v digitálním prostoru: booktuberské recenze, podcasty o knihách, krátká videa nebo kulturní posty. Jsou žákům blízké, současně však umožňují přesnou analýzu. Učitel může vést žáky k otázkám: Kdo mluví? Jak si buduje důvěryhodnost? Kde končí doporučení a začíná reklama? Jakou roli hraje emoce? Co je doložené a co je jen dojem? Taková práce rozvíjí čtenářství, kritické myšlení i jazykovou citlivost zároveň. Není to „něco navíc“ vedle češtiny; je to současná podoba jejího jádra.

Navíc právě digitální čtení ukazuje, že porozumění nelze automaticky předpokládat. Přehledové výzkumy naznačují, že čtení tištěných textů bývá v průměru silněji spojeno s porozuměním než čtení digitální, i když s věkem digitální kompetence rostou. O to důležitější je, aby škola učila žáky číst digitální a multimodální texty cíleně, nikoli jen intuitivně. Čeština k tomu má nejlepší předpoklady, protože spojuje interpretaci, jazykovou analýzu i vlastní tvorbu.<sup>15</sup> Čeština se tak může stát skutečnou laboratoří mediální gramotnosti: místem, kde žák nejen přijímá text, ale učí se rozumět tomu, jak text vzniká, jak působí a jak za něj nést odpovědnost.

Pro učitele z toho plyne jedno základní doporučení: nezačínat u technologií, ale u jazykové situace. V hodinách češtiny je vhodné vycházet z titulků, komentářů, podcastů,

---

<sup>15</sup> HABESHIAN, Sareen. *Reading print is better for comprehension than screens, study finds* [online]. Axios, 15. prosince 2023 [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://www.axios.com/2023/12/15/reading-comprehension-print-digital>.

bookfluencerských videí, virálních příspěvků, recenzí, zpráv a AI výstupů, které žáci skutečně čtou a sdílejí. Teprve potom má smysl přidávat nástroje. Laboratorní pojetí znamená, že žák text nejen „pochopí“, ale také zkoumá, kdo ho vytvořil, pro koho, jakými prostředky, co zamlčuje, jakou emoci aktivuje a jak by se změnil v jiné platformě nebo žánru. Takto pojatá čeština naplňuje jak kurikulární cíle předmětu, tak cíle mediální a digitální gramotnosti.

## **Závěr**

V rámci výuky je nutné je klíčové přejít od jednotlivých nadšených učitelů k jednotné školní koncepci. Měly by být zajištěny minimálně čtyři věci: společně dohodnutá pravidla práce s AI a osobními údaji, prostor pro týmové plánování napříč předměty, dostupné technické zázemí a průběžné vzdělávání pedagogů. Smysluplným cílem není založit nový předmět, ale vytvořit sdílený rámec, v němž čeština plní roli metodického centra a spolupracuje zejména s dějepisem, občanskou výchovou a informatikou.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> ČLOVĚK V TÍSNI. *Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR: výzkumná zpráva 2023* [online]. Praha: Jeden svět na školách, 2023 [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav\\_mv\\_2023.pdf](https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav_mv_2023.pdf).

## Použité zdroje:

ČESKÁ ASOCIACE UMĚLÉ INTELIGENCE. *Česká škola a umělá inteligence. Podle 46,7 % pedagogů AI zhorší vzdělanost českých dětí* [online]. 24. 9. 2023 [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://asociace.ai/ceska-skola-a-umela-inteligence/>.

EUROPEAN COMMISSION, Joint Research Centre. *Digital Competence Framework (DigComp)* [online]. [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp_en).

EVROPSKÁ KOMISE. *Aktualizace evropského rámce digitálních kompetencí (DigComp)* [online]. [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/cs/focus-topics/digital-education/actions/plan/updating-the-european-digital-competence-framework>.

ČLOVĚK V TÍSNI. *Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR: výzkumná zpráva 2023* [online]. Praha: Jeden svět na školách, 2023 [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav\\_mv\\_2023.pdf](https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav_mv_2023.pdf).

HABESHIAN, Sareen. *Reading print is better for comprehension than screens, study finds* [online]. Axios, 15. prosince 2023 [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://www.axios.com/2023/12/15/reading-comprehension-print-digital>.

JIRÁK, J., WOLÁK, R. (eds.). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Radioservis, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *RVP – Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha: MŠMT, [cit. 29. 5. 2026]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

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.

# Speciální didaktiky: Vysokoškolská didaktika a didaktika literatury v pregraduální přípravě učitelů<sup>17</sup>

Mgr. Lukáš Ruml

[ruml.lukas.rl@gmail.com](mailto:ruml.lukas.rl@gmail.com)

## Úvod

Odborný zájem o terciární vzdělávání je spíše diskontinuální a marginální. V tuzemsku je jeho kvalita promyšlena od 90. let. Významnou přispěvatelkou byla například Jaroslava Vašutová (2005, 2008, 2012). Publikační činností na ni navazuje Hana Kasíková (2015, 37), jež vysokoškolskou didaktiku považuje „za podstatnou pedagogickou disciplínu, která by měla ovlivňovat kvalitu vzdělávání a výuky na vysokých školách.“ V souvislosti s několika vydanými publikacemi autorka usuzovala rostoucí zájem o tuto problematiku, ale po jejich analýze zjistila, že nejsou založeny na empirických výzkumech z vysokoškolského prostředí.

Specifickou sféru vysokoškolské výuky představuje pregraduální příprava učitelů, které je v poslední době věnována větší pozornost, což dosvědčuje vznik *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* (2023). Kompetence stanovené pro úroveň absolventa/ky učitelství<sup>18</sup> mají MŠMT sloužit jako evaluační nástroj efektivity přípravy budoucích učitelů. Na základě tohoto kurikulárního dokumentu byly vytvářeny také oborové kompetenční rámce, které definují kompetence vyplývající ze specifické povahy jednotlivých oborů, pročež představují předmět zájmu oborových didaktik i vyučujících didakticky orientovaných předmětů.

Cílem příspěvku je vymezit speciální didaktiky, tedy vysokoškolskou didaktiku a oborovou didaktiku (didaktiku literatury), jakožto determinanty pregraduální přípravy učitelů (českého jazyka a literatury). Akcentovány jsou komponenty ovlivňující výuku z perspektivy oborových didaktiků, kteří sehrávají klíčovou úlohu v propojování oborových a didaktických kompetencí studentů a studentek učitelství.

---

<sup>17</sup> Text vychází ze stejnojmenného příspěvku prosloveného na konferenci *Škola, jazyk a literatura* (Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 12. 11. 2025) a připravované disertace autora na téma *Výuka didaktiky literatury v pregraduální přípravě učitelů českého jazyka a literatury*.

<sup>18</sup> Dále jsou rozlišovány úrovně *začínající učitel/ka* a *zkušený/á učitel/ka*.

## Vymezení speciálních didaktik

V obecné rovině představuje **didaktika** „teorii vyučování a učení“ (Janík, 2009b, 651). Dále je vyčleňována **didaktika obecná**, jejíž podstatou je řešení problematiky vzdělávacího obsahu, ale i výukového procesu, během něž si mohou žáci tento obsah osvojit (Janík, Stuchlíková, 2010), a **didaktika speciální**.

Toto označení je hyperonymní pro **oborové didaktiky**, které se taktéž věnují výukovým procesům, ale reflektují svou oborovou příslušnost. Mají interdisciplinární statut, neboť k tomu, aby adekvátně zprostředkovaly „svůj obor směrem k nejrůznějším adresátům“, využívají „poznatků dalších disciplín, např. pedagogiky a obecné didaktiky, pedagogické a vývojové psychologie a dalších“ (Janík, 2009c, 656). Jako speciální jsou vyčleňovány i **didaktiky druhů a stupňů škol**, pod něž spadá **vysokoškolská didaktika** věnující se procesům, formám a metodám vysokoškolské výuky, inovacím ve výuce; učení studentů a studijním stylům, hodnocení studentů a studijní úspěšnosti; projektování a hodnocení výuky, vysokoškolskému kurikulu; interakci a komunikaci mezi učitelem a studenty ve výuce; informačním a komunikačním technologiím ve výuce (Vašutová, 2009, 779n).

Z výše uvedeného vyplývá, že oblasti zájmu oborových didaktik a vysokoškolské didaktiky jsou různorodé. Přesto dochází k redukci jejich podstaty. Slavík a kol. (2012, 25n) v promýšlení vysokoškolské pedagogiky zohledňují didaktiku marginálně, neboť se v souvislosti s ní opírají pouze o didaktické prostředky, které stojí mezi studentem a cílem, čímž celou problematiku vysokoškolské didaktiky abstrahují pouze na materiální nástroje – konkrétní výukové metody. Taková dekontextualizace ovšem devaluje chápání didaktiky jako svébytné vědy a přispívá k jejímu vnímání coby metodiky<sup>19</sup>, což je pouze jedna ze složek didaktické **praxe**. Můžeme rozlišovat ještě její další dvě úrovně: **teorii** – výzkum, reflexe, teoretizace – a **metateorii** – souhrn myšlenek sloužící k systematizaci didaktického poznání (López-Gutiérrez et al., 2017, 1298).

Podlahová a kol. (2012) nabízejí ve snaze o zkvalitnění didaktického přístupu vysokoškolských pedagogů kompilát současných výukových trendů a dovedností, jež by si měl osvojit každý učitel (formulace cílů, plánování výuky či znalost výukových metod apod.), a nikoli pouze univerzitní vzdělavatel. Takové pojetí didaktiky pro vysokoškolské učitele jako by stíralo rozdíly mezi didaktickými kompetencemi učitelů na primárním, sekundárním

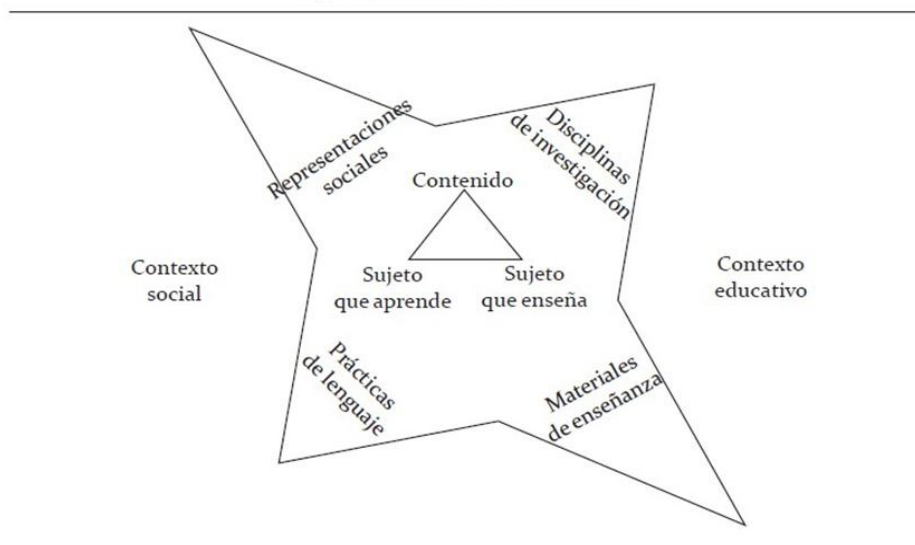
---

<sup>19</sup> Analogicky k tomu dochází i u oborových didaktik (Janík, 2009a).

a terciárním stupni vzdělávání, což je v kontradikci s další literaturou, citovanou na následujících řádcích.

Diferenční faktor lze spatřovat v komponentu didaktického trojúhelníku, a totiž objektu, který se učí. Právě kvůli adresátům univerzitní výuky převzal Jiménez Ibáñez (2016, 29) Daběněv koncept **didaktické konstelace**, v jejímž centru se nachází didaktický trojúhelník (reflektovaný především v souvislosti s primárním a sekundárním vzděláváním) doplněný o další kontextuální a vzdělávací aspekty, jež by umožnily komplexnější pohled na didaktiku.

Figura 2. Constelación didáctica



Fuente: adaptado de Reuter (2010).

Zleva doprava vidíme:

- a) *sociální kontext (contexto social)*;
- b) *sociální reprezentace (representaciones sociales)* – umožňují identifikovat způsoby, jakými učitel i student konstruují smysl komplexního vzdělávání odborníků;
- c) *jazykovou praxi (prácticas de lenguaje)* – zohledňována především v osvojení specifické terminologie pro příslušné obory;
- d) *vědecký výzkum (disciplinas de investigación)*;
- e) *výukové materiály (materiales de enseñanza)*;
- f) *výukový kontext (contexto educativo)*.

Jiménez Ibáñez rozšíření spektra vnímá jako účelné pro pochopení role didaktiky ve vysokoškolském vzdělávání. Odvíjí se od faktu, že univerzita produkuje odborníky v různých odvětvích a všechny nastíněné vztahy a kontexty mají v jejich vzdělávání místo. To by si měli uvědomovat sami vzdělavatelé a na základě svých profesních zkušeností tímto způsobem k výuce přistupovat. S odvoláním na Chevallarda nazývá tento proces jako **didaktickou transpozici**.

I přes to, že navržený model multiplikuje komponenty subtilního didaktického trojúhelníku známého již od dob německého pedagoga Herbarta (Janík, 2009c, 659), který byl v jiných pojetích překonán a doplněn, a vágní definice některých výše uvedených komponent je model didaktické konstelace cenný ve snaze revidovat přetrvávající paradigma a podněcovat jeho přehodnocování i ve vztahu k vysokoškolské didaktice. Ta je specifická nejen tím, jaké nároky na univerzitní pedagogy klade, ale i tím, komu je výuka určena. Pro promýšlení teoretického vymezení determinant pregraduální přípravy učitelů je podnětná konkretizace podmínek, která směřuje ke společenskému uplatnění absolventů univerzity, zohlednění specifických znalostí souvisejících s profesní profilací studenta a ukotvení výzkumu jako nedílné součásti akademického vzdělání.

### **Výzkumy pregraduální přípravy učitelů**

Výzkumy usilující o zkvalitňování vysokoškolské výuky se zaměřují především na adresáty výuky, nikoli na pedagogy, kteří garantují její kvalitu a „mohou jen stěží stavět na nějakých pedagogických modelech, které by jim ukázaly různé alternativní způsoby vzdělávání učitelů“ (Korthagen, 2011, 24).

Nejvýraznějším příspěvkem je monografie Kasíkové a Valenty (2024), která se sestává z několika dílčích studií, založených na datech od heterogenních výzkumných souborů, přičemž jeden z nich reprezentovali také oboroví didaktici. Respondenti poukazovali na nesnadné pracovní podmínky determinované odchodem vyučujícího, který jim žádnou agendu nepředal, a někdy byla jeho koncepce výuky nevyhovující, tudíž museli po studiu sekundární literatury a několika letech výukové praxe formulovat vlastní vizi přípravy budoucích učitelů. Při konstruování podstaty *kvalitní výuky* se často odkazovali na současné didaktické trendy v uplatňování kognitivního konstruktivismu, činnostního učení, reflexe, badatelské výuky

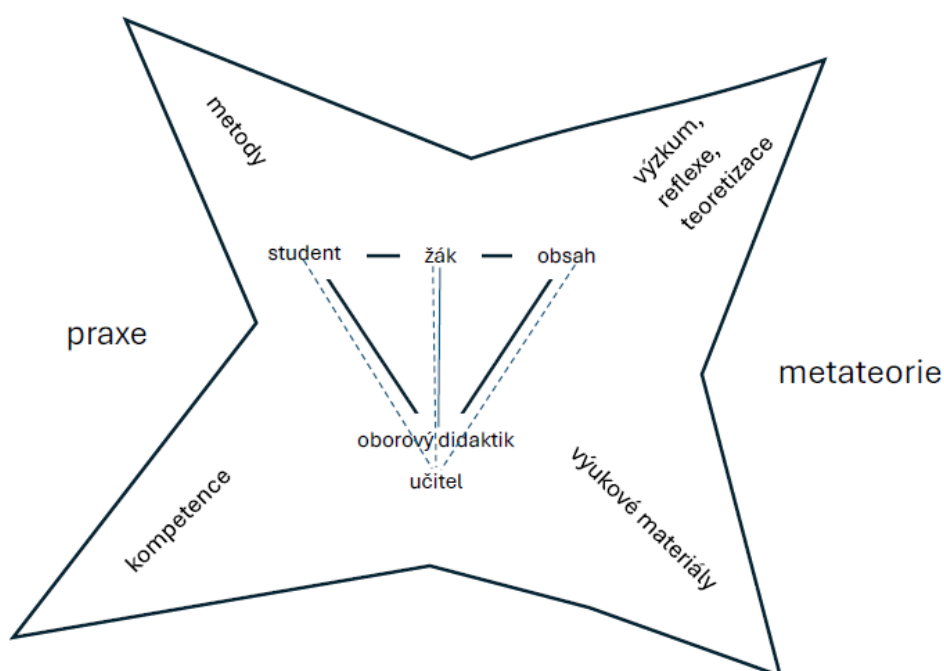
apod., ve strukturaci „od obecnějších přístupů k učení, modelů výuky až po velmi konkrétní činnosti“ (tamtéž, 107).

Dále například vyučující pedagogicko-psychologického základu reflektovali vztah teorie a praxe. Jejich propojování se snaží do vlastní výuky implementovat osobním příkladem, na němž studentům demonstrují, že jednají tak, jak by měl jednat učitel, a že upozorňují na konkrétní příklady, kdy aplikují to, co studenty sami učí.

Mezi další výzkumy, které se zaměřily na univerzitní vzdělavatele, patří Šed'ová et al. (2016), jež společně s kolegy zkoumala pojetí výuky a profesní identitu začínajících vysokoškolských učitelů. Jana Jašková (2015) ve svém kvalitativně designovaném výzkumu popisovala subjektivní percepce profesních počátků vysokoškolských učitelů odborné angličtiny. Výzkumy reflektovaly absenci jakékoli přípravy budoucích vysokoškolských učitelů, která je nahrazována „živelným využíváním osobních kontaktů a sítí“ (Šed'ová et al., 2016, 14).

## Schéma vysokoškolské výuky z perspektivy oborových didaktiků

Absence teoretického uchopení vysokoškolské výuky na pedagogických fakultách a fakultách, na nichž jsou připravováni budoucí učitelé, pro něž by měli univerzitní pedagogové představovat vzory hodné následování (Kasíková, Valenta, 2024), může představovat palčivý problém také ve vztahu k přípravě budoucích vysokoškolských učitelů. Proto jsem na základě podnětů ze současného diskurzu vytvořil vlastní schéma – aktualizovaný Dabèňův koncept **didaktické konstelace** (in Jiméneez Ibáñez, 2016).



Obr. 1: Schéma pregraduální přípravy učitelů z perspektivy oborových didaktiků (vlastní zpracování autora)

Bazálním konstrukčním prvkem se pro mne stalo zjištění zformulované na základě teoretického vymezení vysokoškolské didaktiky a oborové didaktiky. Signifikantním předmětem zájmu vysokoškolské didaktiky jsou adresáti výuky, tedy mladí dospělí, z nichž by se měli stát odborníci ve specifických oblastech (Podlahová a kol., 2012; Jiméneez Ibáñez, 2016). Oborová didaktika naproti tomu využívá všech možností, jak zprostředkovat obor nejrozličnějším adresátům (Janík, 2009c). Z toho vyplývá, že úloha oborových didaktiků není vůbec jednoduchá. Při plánování a vedení výuky totiž nesmí ztrácet ze zřetele adresáty své vlastní

výuky, tedy mladé dospělé, budoucí učitele, ale i adresáty výuky svých studentů, tedy žáky nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání<sup>20</sup>.

V centru se nachází didaktický trojúhelník, doplněný o další komponentu, která referuje k výše nastíněné problematice adresátů výuky. V souladu se školskými zákony (Česko, 1998; Česko, 2004) **žák** reprezentuje žáky sekundárního stupně vzdělávání, zatímco **student** zastupuje adresáta vysokoškolské výuky. Další cíp trojúhelníku obsadil vzdělávací **obsah** a poslední vzdělavatel, tedy **oborový didaktik**, potažmo **učitel**. Má potřeba definovat oborového didaktika jako učitele nebyla podmíněna pouze tím, že pedagogické znalosti a dovednosti by měly být součástí profesní vybavenosti univerzitního učitele, obzvláště oborového didaktika či učitele pedagogiky a psychologie, který je předává dál (Kasíková, Valenta, 2024), ale reflektuje i *fluidní* postavení studenta. Proto jsou nepřerušované čáry didaktického trojúhelníku vztahující se k výukové praxi oborového didaktika doplněny o přerušované čáry signalizující, že se student během vysokoškolského vyučování uměle staví do pozice učitele a jeho prizmatem by měl výuku nahlížet, promýšlet a plánovat. Na praxích, které představují největší příležitost pro osvojení pedagogických kompetencí (Švec, 2014), tuto roli sám zastává.

Vnější čtyřcípá hvězda obsahuje komponenty, jež do plánování a realizace vysokoškolského výukového procesu vstupují. Zachovává dvě roviny didaktiky (López-Gutiérrez et al., 2017) – **teoretickou**, jež zahrnuje výzkum jako nedílnou součást profesního působení vysokoškolského učitele, reflexi a teoretizaci, a dále **metodickou**, pod níž bychom mohli zařadit repertoár výukových metod, a to nejen těch, jež do své vlastní výukové praxe implementuje oborový didaktik, ale i těch, o nichž se na seminářích učí studenti. A proto, že žádný rozdíl mezi výukovými metodami v sekundárním a terciárním vzdělávání neexistuje (Podlahová a kol., 2012), není jejich dvojznačnost graficky rozlišena. Třetí cíp zaplňují **výukové materiály**, jež byly obsaženy i v původním konceptu didaktické transpozice a odkazují na již zmiňované výzkumy (Kasíková, Valenta 2024; Šedřová et al., 2016), neboť v rámci akademické svobody představují komponentu, která významně vstupuje do plánování výuky a která může představovat pro oborové didaktiky náročný faktor kvůli četnosti a heterogenitě zdrojů (Hník, 2015). Poslední cíp pak se vznikem *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* (2023) obsahuje kompetence, jež by si měl každý absolvent pro úspěšné vykonávání učitelské

---

<sup>20</sup> Disertační projekt se soustředí na učitele českého jazyka a literatury, respektive na studijní programy specializované na nižší a vyšší sekundární vzdělávání.

profese osvojit, a také kompetence vzdělavatele, od nichž se odvíjí kvalita výuky (Ramsden, 2003; Vašutová, 2005; Slavík a kol. 2012; Elena Martínez Jiménez, 2015).

Didaktický trojúhelník a čtyřcípou hvězdu obestírá z jedné strany **metateorie** (López-Gutiérrez et al., 2017) a z druhé strany **praxe**, jejíž propojení s teorií se ve vysokoškolské výuce daří naplňovat s větší či menší mírou úspěšnosti (Kasíková, Valenta, 2024).

## **Závěr**

Představené schéma pregraduální přípravy učitelů z pohledu oborových didaktiků plní dvojí funkci: jednak představuje explikaci determinant profesní přípravy učitelů v didakticky orientovaných předmětech a jednak poukazuje na nesnadnou úlohu oborového didaktika. Její specifická tkví v tom, že musí obsáhnout samotný obor i spřízněné obory a provádět **metadidaktickou (sebe)reflexi**, při níž zohlední nejen adresáty své vlastní výuky – budoucí učitele (Podlahová a kol., 2012; Jiménez Ibáñez, 2016), ale i adresáty jejich výuky – žáky sekundárního stupně vzdělávání (Janík, 2009c) a s oporou o dosavadní bádání také způsoby, jak jim učivo zprostředkovat. Paradoxně jsou to právě oboroví didaktici, kteří mají přiznaný nižší statut (Vašutová, 1999, 74). Přestože se odkazují na zdroj z konce minulého století, domnívám se, že aktuální stav není o moc příznivější. Do určité míry za to zřejmě může nedostatečná reflexe dané problematiky v odborném diskurzu, což se předložený text snaží alespoň parciálně napravit.

## Použité zdroje:

ČESKO. 1998. Zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. částka 39, s. 5388–5419.

ČESKO. 2004. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. částka 256, s. 2194–2262.

HNÍK, Ondřej. 2015. Didaktika literatury: od polemických diskurzů po formování samostatného oboru. In: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 41–66.

JANÍK, Tomáš a STUHLÍKOVÁ, Iva. 2010. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*. roč. 1, č. 1, s. 5–32.

JANÍK, Tomáš. 2009a. K možnostem rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In: JANÍK, Tomáš, ed. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, s. 9–16.

JANÍK, Tomáš. 2009b. Obecná didaktika. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 651–655.

JANÍK, Tomáš. 2009c. Oborové a předmětové didaktiky. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 656–660.

JASŤKOVÁ, Jana. 2015. Subjektivní percepce profesních počátků vysokoškolských učitelů odborné angličtiny: kvalitativní výzkum didaktických znalostí obsahu. *Pedagogická orientace*. roč. 25, č. 5, s. 700–721.

JIMÉNEZ IBÁÑEZ, José Raúl. 2016. Didáctica universitaria: acercamiento a una demarcación conceptual. In: CIFUENTES GIL, Rosa María et al. *Didácticas en la universidad: perspectivas desde la docencia*. Bogotá: Ediciones Unisalle, s. 23–36.

KASÍKOVÁ, Hana a VALENTA, Josef. 2024. *Učitelé učitelů: profesní dráhy a pojetí výuky*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

KASÍKOVÁ, Hana. 2015. Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *Aula*. roč. 23, č. 1, s. 36–56.

KORTHAGEN, F. A. J. et al. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido.

LÓPEZ-GUTIÉRREZ, Juan C.; PÉREZ-ONES, Isarelis; LALAMA-AGUIRRE, José María. 2017. Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias* [online]. vol. 3, č. 3, s. 1290–1308. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.3.jun.1290-1308>

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Elena. 2015. Modelo de evaluación de competencias docentes para educación superior. In: BARRAZA MACÍAS, Arturo a CÁRDENAS AGUILAR, Teresita de Jesús, eds. *Proyectos de innovación didáctica para la mejora de la práctica docente*. México: Instituto Universitario Anglo Español, s. 97–126.

MŠMT. 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2025-07-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

PODLAHOVÁ, Libuše a kol. 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Grada.

RAMSDEN, Paul. 2003. *Learning to Teach in Higher Education*. 2nd ed. London; New York: RoutledgeFalmer.

SLAVÍK, Milan a kol. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada.

ŠEĎOVÁ, Klára et al. 2016. Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*. roč. 21, č. 1, s. 15–35.

ŠVEC, Vlastimil et al. 2014. *Znalostní báze učitelství*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2012. Excelence ve vysokoškolské výuce. In: *Kvalita ve vzdělávání: sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Dostupné z: [https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/CAPV12\\_Vas\\_Excel.pdf](https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/CAPV12_Vas_Excel.pdf)

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2005. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula*. roč. 13, č. 3, s. 73–78.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2009. Vysokoškolská pedagogika. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 777–781.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2008. Vzdělavatelé učitelů v perspektivě zkvalitňování přípravy budoucích učitelů. In: SPILKOVÁ, Věra a VAŠUTOVÁ, Jaroslava et al., eds. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 175–186.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 1999. Vzdělavatelé učitelů. *Aula*. roč. 9, č. 1, s. 68–77.

# *Recenzované studie*

## **Zákony učení ve výuce literatury při přechodu ze základní na střední školu: explorační sonda u žáků 1. ročníku SOŠ**

Mgr. Miroslav Kalousek

Katedra bohemistiky PF UJEP a SOŠ Schola Humanitas

[miroslav.kalousek17@email.cz](mailto:miroslav.kalousek17@email.cz)

### **Anotace**

Studie představuje explorační sondu zaměřenou na pedagogicko-psychologické aspekty výuky literatury při přechodu ze základní na střední školu. Cílem výzkumu je zjistit, jak žáci 1. ročníku střední odborné školy subjektivně vnímají naplnění vybraných zákonů učení – zákona motivace, zákona zpětné vazby, zákona transferu a zákona opakování – ve výuce literatury na základní škole a v aktuální výuce na škole střední. Výzkum byl realizován formou krátkého dotazníkového šetření u dvou tříd 1. ročníku jedné střední odborné školy. Získaná data jsou analyzována deskriptivně a slouží k identifikaci oblastí, v nichž žáci při přechodu mezi stupni vzdělávání vnímají nejvýraznější změny v podmínkách učení. Studie je pojata jako vstupní sonda, jejímž cílem není hodnotit kvalitu výuky, ale zachytit žákovskou percepci učení v adaptačním období a přispět k pedagogicko-psychologickému porozumění výuce literatury.

### **Klíčová slova**

zákony učení; výuka literatury; přechod mezi stupni vzdělávání; žákovská percepcie; pedagogická psychologie; motivace; zpětná vazba; transfer učení

### **Annotation**

This study presents an exploratory probe focusing on pedagogical-psychological aspects of literature education during the transition from lower secondary to upper secondary schooling. The aim of the research is to examine how first-year students at a vocational upper secondary school subjectively perceive the fulfilment of selected laws of learning—namely motivation, feedback, transfer, and repetition—in literature instruction at lower secondary school and in their current upper secondary education. The research was conducted through a short questionnaire survey administered to two first-year classes at a single vocational upper

secondary school. The collected data were analysed descriptively and served to identify areas in which students perceive the most significant changes in learning conditions during the transition between educational levels. The study is conceived as an initial exploratory probe; its purpose is not to evaluate the quality of instruction, but to capture students' perceptions of learning in an adaptation period and to contribute to a pedagogical-psychological understanding of literature education.

### **Keywords**

learning laws; literature education; educational transition; student perception; pedagogical psychology; motivation; feedback; transfer of learning

### **Úvod**

Pedagogická psychologie se zaměřuje na analýzu výchovně-vzdělávacích procesů, jejich podmínek a výsledků, přičemž klade důraz na porozumění učení z perspektivy žáka jako aktivního subjektu vzdělávání. V centru jejího zájmu stojí mimo jiné otázky motivace, zpětné vazby, přenosu naučeného a upevňování učiva, tedy faktory, které významně ovlivňují průběh i efektivitu učení ve školním prostředí. Tyto obecné principy učení se uplatňují napříč vyučovacími předměty, jejich konkrétní podoba se však může lišit v závislosti na charakteru učiva a didaktickém pojetí výuky.

Jedním z klíčových období z hlediska pedagogické psychologie je přechod žáků ze základní na střední školu. Tento přechod představuje nejen změnu institucionálního prostředí, ale také zvýšené nároky na adaptaci, samostatnost a autoregulaci učení. Žáci se setkávají s novými požadavky, jinými formami hodnocení a odlišnými očekáváními učitelů, což může významně ovlivnit jejich motivaci a sebedůvěru v jednotlivých předmětech. Zatímco výzkumy adaptačního období se často soustředí na výkonově orientované předměty, jako je matematika či cizí jazyky, výuka literatury zůstává z pedagogicko-psychologického hlediska spíše na okraji pozornosti.

Výuka literatury přitom představuje specifickou oblast učení. Práce s literárním textem klade zvýšené nároky na porozumění, interpretaci a přenos dříve osvojených postupů na nové texty. Z psychologického hlediska zde hraje významnou roli nejen motivace žáků, ale také kvalita zpětné vazby, možnost opakování klíčových pojmů a dovedností a schopnost transferu naučeného do nových interpretačních situací. Naplnění těchto zákonů učení může zásadně

ovlivňovat, zda žáci vnímají literaturu jako smysluplnou a zvládnutelnou součást školního vzdělávání.

Cílem této studie je zachytit, jak žáci 1. ročníku střední odborné školy subjektivně vnímají naplnění základních zákonů učení ve výuce literatury na základní škole a na střední škole. Studie je koncipována jako malá explorační sonda, která se opírá o jednoduchý dotazník a soustředí se na žakovskou perspektivu. Jejím záměrem není hodnotit kvalitu výuky ani práci konkrétních učitelů, ale přispět k pedagogicko-psychologickému porozumění učení literatury v adaptačním období a identifikovat oblasti, které mohou být z hlediska žáků vnímány jako problematické či naopak podpůrné.

## **1. Teoretický rámec výzkumu**

### **1.1 K problémům literárního vzdělávání**

Literární vzdělávání zaujímá v rámci školního kurikula specifické postavení, neboť literatura slouží jako rezervoár paradigmat lidského jednání a nabízí žákům alternativní řešení základních životních situací (MOLDANOVÁ: 240-243). Vlastním obsahem tohoto oboru jsou především umělecké texty, které navzdory své fikční povaze dovolují člověku chápat svět, jeho řád a kulturní tradice. Umělecká literatura má v pedagogicko-psychologickém smyslu mimořádný výchovný potenciál, neboť lidskou bytost nejen kognitivizuje, ale také zjemňuje, emocionalizuje, socializuje a axiologizuje. Literární výchova tak nepůsobí pouze na rozumovou složku, ale formuje city, vůli, charakter a vkus žáka (HNÍK: 12-13).

V kontextu současné školy je však význam literárního vzdělávání často redukován na pouhou nauku o literární historii a faktech. Tato faktografická a formalistická koncepce, která v českém školství v různých podobách přetrvává již od konce 19. století, bývá terčem kritiky pro svou odtrženost od žité reality mladých lidí. Žáci pak výuku literatury často vnímají jako pasivní osvojování „telefonních seznamů“ autorů a děl, což vede k absenci skutečného čtenářského zážitku a vnitřního sdílení smyslu textu. Takové strojové zacházení s literaturou pak logicky oslabuje motivaci a pocit smysluplnosti učení (KOTEN a KOTENOVÁ).

Přechod ze základní na střední školu představuje z hlediska zákonů učení kritické období, kdy se dramaticky mění nároky na adaptaci a samostatnost žáka. Zatímco na 2. stupni ZŠ bývá literatura často zastoupena jen okrajově na úkor gramatiky, na střední škole se těžiště přesouvá k literatuře, ovšem mnohdy v podobě předimenzovaného historiografického přehledu (HNÍK:

23-25). Aby bylo učení v tomto období efektivní, musí být naplněny psychologické podmínky, jako je zákon transferu (schopnost přenášet interpretační dovednosti na nové texty) a zákon motivace (vnitřní zájem o text). Pokud však žáci vnímají výuku jako nesouvislou a zaměřenou pouze na reprodukci hotových tezí, dochází k oslabení jejich sebedůvěry a pocitu vlastní kompetence.

Inovativní pojetí literárního vzdělávání proto zdůrazňuje potřebu rovnováhy mezi četbou, tvorbou a naukou (HNÍK: 40-41). Skutečné literární vzdělávání by mělo prioritně směřovat k přímému poznávání díla (já čtu, já prožívám, já hodnotím), které je pouze uvážlivě doplňováno poznáváním o díle (kontexty, biografie) (Hník, 2014, s. 116-117). Pouze skrze aktivní čtenářskou zkušenost a tvořivou interpretaci mohou žáci porozumět fikčním světům a konstruovat jejich smysl. Vzdělávání, které rezignuje na rozkrývání smyslu a nahrazuje jej memorováním dat, totiž v důsledku mívá samotnou podstatu umění a jeho schopnost kultivovat lidskou osobnost.

V širším celospolečenském kontextu je literární vzdělávání nezbytné pro ujasňování hodnot a porozumění sobě i druhým, což se v době technologicko-společenských proměn vyžaduje snad více než kdy dříve. Předmět s tak výraznou komunikativní, sociální a expresivní dimenzí má potenciál být „dílnou lidskosti“, pokud ovšem učitelé dokážou třdit obsahy a vybírat z nich to, co je pro dnešní středoškoláky skutečně životné a podstatné. Kvalitní literární výchova by tak neměla být měřena množstvím faktografických znalostí u maturitní zkoušky, ale mírou rozvoje čtenářských komunit a progresí jednotlivců v jejich schopnosti rozumět textu i světu.

## **1.2 Učení v pedagogicko-psychologickém pojetí a jeho zákonitosti**

Pedagogická psychologie chápe učení jako komplexní proces, v jehož průběhu dochází ke změnám v poznání, dovednostech, postojích i způsobech prožívání, přičemž tyto změny jsou relativně trvalé a vycházejí ze zkušenosti jedince (HILGARD: 4). Učení ve školním prostředí nelze redukovat na mechanické osvojování informací, ale je třeba jej vnímat jako dynamickou interakci mezi žákem, učivem a vzdělávacím prostředím. Z tohoto hlediska se pedagogická psychologie zaměřuje nejen na výsledky učení, ale také na podmínky, za nichž učení probíhá, a na to, jak jsou tyto podmínky žáky subjektivně vnímány.

Klasická psychologie učení formulovala řadu obecných principů, které jsou v pedagogickém diskurzu tradičně označovány jako zákony učení. Již Thorndike ve svých experimentech poukázal na význam připravenosti, cvičení a efektu, tedy na skutečnost, že učení je ovlivňováno motivací jedince, opakováním učebních činností a důsledky, které po těchto činnostech následují (THORNDIKE: 244–250). Tyto zákony nelze chápat jako rigidní pravidla, ale spíše jako obecné pedagogicko-psychologické podmínky, jejichž naplnění zvyšuje pravděpodobnost efektivního učení.

V současné pedagogické psychologii jsou zákony učení reinterpretovány v rámci kognitivních a sociálně-kognitivních teorií, které zdůrazňují aktivní roli žáka v učebním procesu. Učení je chápáno jako proces konstrukce významu, v němž hraje klíčovou roli porozumění, seberegulace a metakognice (ILLERIS: 23–25). Z tohoto pohledu je zvláště důležité, jak žáci učební situace interpretují, jaký jim přisuzují smysl a do jaké míry se cítí být v učení kompetentní.

### **1.3 Psychologické podmínky efektivního učení: motivace, zpětná vazba a sebedůvěra**

Jedním z nejvýznamnějších psychologických faktorů učení je motivace. Motivace určuje, zda se žák do učební činnosti zapojí, jaké úsilí jí věnuje a jak vytrvale v ní setrvá. Z pedagogicko-psychologického hlediska je přitom klíčové rozlišení mezi vnější a vnitřní motivací. Zatímco vnější motivace je založena na odměnách a sankcích, vnitřní motivace vychází z vnitřního zájmu o činnost samotnou a z pocitu smysluplnosti učení (DECI a RYAN 2000a: 55-57).

Teorie sebedeterminace zdůrazňuje, že vnitřní motivace je podporována tehdy, pokud jsou naplněny tři základní psychologické potřeby: autonomie, kompetence a vztahovosti. Pokud žák vnímá výuku jako prostor, v němž může uplatnit vlastní myšlení a kde jeho úsilí vede k pocitu zvládnutí učiva, zvyšuje se jeho ochota aktivně se zapojovat do učení (DECI a RYAN 2000b: 68-69). Tento aspekt je zvláště významný ve výuce literatury, která často pracuje s otevřenými otázkami a nejednoznačnými interpretacemi.

Úzce s motivací souvisí otázka zpětné vazby. Zpětná vazba plní v učení regulační funkci, neboť poskytuje žákovi informace o tom, jak si v učení vede a jak může své postupy dále rozvíjet. Behaviorální pojetí zdůrazňovalo především posilující funkci zpětné vazby (SKINNER: 65), zatímco současná pedagogická psychologie klade důraz na její informativní

a formativní charakter. Hattie a Timperley poukazují na to, že účinná zpětná vazba odpovídá na otázky „Kam směřuji?“, „Jak si vedu?“ a „Jaký má být další krok?“ (HATTIE a TIMPERLEY: 86).

Významným psychologickým důsledkem kvality zpětné vazby je utváření sebedůvěry a pocitu vlastní účinnosti. Bandura ukazuje, že víra jedince ve vlastní schopnosti zásadně ovlivňuje jeho výkon, vytrvalost i emoční reakce v učebních situacích (BANDURA: 37–39). Pokud žáci ve výuce literatury opakovaně zažívají nejistotu nebo mají pocit, že jejich interpretace nejsou přijímány, může to vést k poklesu motivace a k vyhýbání se aktivnímu zapojení.

#### **1.4 Transfer a opakování jako podmínky stability učení v adaptačním období**

Schopnost transferu představuje jeden z klíčových ukazatelů kvality učení. Transfer učení označuje přenos dříve osvojených poznatků, dovedností či strategií do nových situací. Klasické experimenty Thorndika a Woodworth ukázaly, že transfer není automatický a závisí na míře podobnosti mezi původní a novou učební situací (THORNDIKE a WOODWORTH: 249). Pozdější kognitivní teorie však poukázaly na význam hlubšího porozumění a konceptuální struktury učiva.

Ausubel zdůrazňuje, že k transferu dochází především tehdy, pokud je učení smysluplné a nové informace jsou systematicky začleňovány do již existujících kognitivních struktur (AUSUBEL: 102–105). Ve výuce literatury se transfer projevuje například schopností aplikovat interpretační postupy na nové texty nebo využívat dříve osvojené pojmy při práci s odlišnými literárními díly. V adaptačním období přechodu na střední školu však může být transfer oslaben, pokud žáci vnímají výuku jako nesouvislou nebo pokud nejsou explicitně vedeni k navazování na předchozí zkušenosti.

S transferem úzce souvisí otázka opakování a upevňování učiva. Opakování je tradičně považováno za základní podmínku učení, avšak současná pedagogická psychologie rozlišuje mezi mechanickým drilem a smysluplným opakováním, které podporuje porozumění a dlouhodobé uchování poznatků. Brunerův koncept spirálovitého kurikula ukazuje, že návraty k základním pojmům a dovednostem na vyšší úrovni porozumění umožňují postupnou stabilizaci učení (BRUNER: 52–54).

V kontextu přechodu ze základní na střední školu hraje opakování zvláštní roli, neboť může pomáhat překlenout diskontinuitu mezi oběma stupni vzdělávání. Pokud žáci vnímají, že nové učivo navazuje na již osvojené poznatky a že mají příležitost si je znovu aktivovat, posiluje to jejich pocit jistoty a usnadňuje adaptaci na nové učební požadavky. Subjektivní vnímání transferu a opakování tak představuje důležitý ukazatel pedagogicko-psychologických podmínek učení v adaptačním období.

## **2. Metodologie výzkumu**

Studie byla realizována jako kvantitativní explorační sonda s deskriptivním zaměřením. Jejím cílem nebylo testování hypotéz ani ověřování kauzálních vztahů, nýbrž zachycení subjektivní percepce vybraných psychologických podmínek učení ve výuce literatury při přechodu ze základní na střední školu.

Výzkum vychází z předpokladu, že žákovské vnímání podmínek učení představuje významný indikátor kvality učebního procesu, neboť se podílí na utváření motivace, sebedůvěry a ochoty přenášet naučené poznatky do nových situací (BANDURA; DECI a RYAN). Perspektiva výzkumu je proto záměrně orientována nikoli na kurikulární dokumenty či deklarované cíle výuky, ale na zkušenost žáků v adaptačním období.

### **2.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak žáci 1. ročníku střední odborné školy subjektivně vnímají naplnění vybraných zákonů učení ve výuce literatury na základní škole a v aktuální výuce na škole střední.

Formulovány byly následující výzkumné otázky:

- **VO1:** Jak žáci 1. ročníku SOŠ hodnotí naplnění zákona motivace, zpětné vazby, transferu a opakování ve výuce literatury na základní a střední škole?
- **VO2:** U kterých zákonů učení žáci subjektivně vnímají největší rozdíl mezi oběma stupni vzdělávání?

### **2.2 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor tvořili žáci dvou tříd 1. ročníku jedné střední odborné školy (Střední odborná škola pro ochranu a obnovu životního prostředí – Schola Humanitas). Výběr byl záměrný a vycházel z dostupnosti respondentů.

Do šetření byli zařazeni žáci, kteří měli bezprostřední zkušenost s výukou literatury na základní škole a zároveň již absolvovali téměř celé první pololetí studia na škole střední. Celkový počet respondentů činil  $N = 33$  žáků. Vzhledem k velikosti a specifickému charakteru souboru nelze výsledky zobecňovat na širší populaci žáků středních odborných škol; studie má charakter lokální empirické sondy.

### **2.3 Výzkumný nástroj, sběr dat a způsob zpracování**

Jako výzkumný nástroj byl použit stručný dotazník vlastní konstrukce, vytvořený na základě teoretických východisek pedagogické psychologie učení. Jednotlivé položky operacionalizovaly čtyři vybrané zákony učení: motivaci, zpětnou vazbu, transfer a opakování.

Dotazník obsahoval celkem šest položek. Čtyři položky se vztahovaly k jednotlivým zákonům učení a byly formulovány paralelně pro zkušenost ze základní školy a pro aktuální zkušenost ze školy střední. Další položka zjišťovala celkový pocit sebedůvěry žáků při práci s literárním textem na střední škole. Tato položka byla zařazena s ohledem na sociálně-kognitivní teorii učení, která zdůrazňuje význam vnímané vlastní účinnosti (BANDURA). Závěrečná položka se zaměřovala na hodnocení přístupu učitele na střední škole z hlediska jeho přínosu pro budoucí porozumění textům.

Většina položek byla hodnocena na čtyřbodové Likertově škále (1 = vůbec neplatí; 2 = spíše neplatí; 3 = spíše platí; 4 = zcela platí), která záměrně neobsahovala neutrální střední možnost, aby respondenty vedla k jednoznačnějšímu vyjádření postoje. Jedna položka byla koncipována jako výběr z nabízených kategorií.

Sběr dat proběhl jednorázově v průběhu vyučovací hodiny předmětu Základy společenských věd. Třída 1.A absolvovala šetření 6. 1. 2026 a třída 1.B 14. 1. 2026. Respondenti byli předem informováni o anonymitě šetření i o tom, že výsledky nebudou využity k hodnocení jejich školního výkonu ani práce vyučujícího.

Dotazník byl administrován prostřednictvím platformy Microsoft Forms. Odkaz k vyplnění byl přítomným žákům rozeslán na jejich školní e-mailové adresy, přičemž přístup byl omezen pouze na uživatele s institucionálním účtem školy. Tím bylo technicky zajištěno, že každý respondent mohl dotazník vyplnit pouze jednou. Vyplnění probíhalo individuálně na

mobilních telefonech a trvalo přibližně 10 minut. Autor studie byl během sběru dat přítomen a v případě potřeby poskytoval vysvětlení k formulaci položek.

Získaná data byla zpracována pomocí základních deskriptivních statistických metod. U jednotlivých položek byly vypočteny relativní četnosti odpovědí (v procentech) zvlášť pro zkušenost ze základní a střední školy. Pro adekvátnější vyjádření povahy ordinálních dat získaných prostřednictvím čtyřbodové Likertovy škály byly u jednotlivých položek vypočteny rovněž charakteristiky středu – modus ( $M_o$ ) a medián ( $M_e$ ). Vzhledem k velikosti výzkumného souboru a sondážnímu charakteru studie nebyly použity inferenční statistické metody.

### 3. Výsledky výzkumného šetření

Výsledky jsou prezentovány deskriptivně s důrazem na porovnání subjektivního hodnocení výuky literatury na základní škole (ZŠ) a na střední škole (SŠ) u čtyř sledovaných zákonů učení – motivace, zpětné vazby, transferu a opakování. U položek vztahujících se pouze k aktuální zkušenosti na SŠ je interpretováno rozložení odpovědí samostatně. Vzhledem k sondážnímu charakteru výzkumu je pozornost věnována především trendům a rozdílům v rozložení odpovědí.

#### 3.1 Zákon motivace

Na ZŠ hodnotilo výuku literatury jako nemotivující („vůbec neplatí“ + „spíše neplatí“) celkem 69,7 % respondentů (27,3 % + 42,4 %). Pouze 30,3 % žáků uvedlo, že je výuka spíše či zcela motivovala k zájmu o literární texty. Tomu odpovídá hodnota  $M_o = 2$  a  $M_e = 2$ , což značí převládající nesouhlas s přítomností motivační složky.

Na SŠ se situace výrazně proměňuje. Negativní hodnocení motivace zde klesá na 39,4 % (12,1 % + 27,3 %), zatímco 60,6 % žáků uvádí, že je výuka literatury spíše či zcela motivuje (54,5 % + 6,1 %). Hodnota  $M_o = 3$  a  $M_e = 3$  matematicky potvrzuje posun směrem k pozitivnímu vnímání. V oblasti motivace žáci subjektivně vnímají nejvýraznější pozitivní posun mezi základní a střední školou.

#### 3.2 Zákon zpětné vazby

V oblasti zpětné vazby jsou rozdíly mezi oběma stupni vzdělávání méně patrné. Na ZŠ uvádí 57,6 % respondentů, že zpětná vazba spíše nebo vůbec neposkytovala jasnou informaci

o tom, v čem se zlepšují (15,2 % + 42,4 %). Pozitivní zkušenost deklaruje 42,4 % žáků (**Mo = 2, Me = 2**).

Na SŠ činí celkové negativní hodnocení 51,5 % (12,1 % + 39,4 %), zatímco pozitivní odpovědi představují 48,5 % (39,4 % + 9,1 %). Rozložení vykazuje bimodalitu (**Mo = 2 a 3**), přičemž středová hodnota zůstává na úrovni **Me = 2**. Rozdíl mezi ZŠ a SŠ je zde relativně malý a ukazuje, že oblast formativní zpětné vazby zůstává z hlediska žákovské percepce na obou stupních rozporuplná s výrazným potenciálem ke zlepšení.

### 3.3 Zákon transferu

U položky zaměřené na transfer vykazují odpovědi odlišnou dynamiku. Na ZŠ uvádí 57,6 % žáků, že dokázali spíše nebo zcela využít naučené postupy při práci s novými texty (39,4 % + 18,2 %), čemuž odpovídají statistické hodnoty **Mo = 3 a Me = 3**.

Na SŠ však negativní odpovědi mírně převažují a dosahují 51,6 % (6,1 % + 45,5 %) nad pozitivními, které tvoří 48,5 % (36,4 % + 12,1 %). Hodnoty se posouvají na **Mo = 2 a Me = 2**. Oproti motivaci zde nedochází k jednoznačnému posunu k lepšímu; naopak lze pozorovat nárůst nejistoty v oblasti přenosu dovedností, což může souviset s náročnějšími texty a vyššími interpretačními nároky na střední škole.

### 3.4 Zákon opakování

V oblasti opakování a návratu k učivu je situace stabilní. Na ZŠ uvádí 63,6 % respondentů, že se k literárním pojmům a textům vraceli způsobem podporujícím zapamatování (51,5 % + 12,1 %; **Mo = 3, Me = 3**).

Na SŠ činí pozitivní hodnocení rovněž 63,6 % (51,5 % + 12,1 %), avšak struktura odpovědí se mírně mění: zcela mizí kategorie „vůbec neplatí“ (0 %), zatímco roste podíl odpovědi „spíše neplatí“ (36,4 %). Hodnoty **Mo = 3 a Me = 3** zůstávají totožné jako na základní škole. Subjektivní vnímání opakování jako stabilizačního prvku učení je tedy na obou stupních vyrovnané.

### 3.5 Sebedůvěra a perspektiva dalšího rozvoje na SŠ

Položky vztahující se výhradně k aktuální zkušenosti na SŠ ukazují převážně pozitivní tendence. Při práci s literárním textem si věří 69,7 % žáků (48,5 % + 21,2 %), přičemž vyjádřené hodnoty středu jsou **Mo = 3** a **Me = 3**. Negativní hodnocení vyjádřilo 30,3 % respondentů.

Při hodnocení perspektivy do budoucna se 72,7 % respondentů domnívá, že způsob výuky literatury na SŠ jim pomůže lépe rozumět textům a formulovat vlastní názory (51,5 % + 21,2 %; **Mo = 3**, **Me = 3**). Žádný respondent v tomto případě nezvolil kategorii „vůbec neplatí“. Tyto výsledky naznačují, že celkový pocit kompetence a důvěry ve smysluplnost výuky literatury je u sledovaného souboru na SŠ převážně pozitivní.

### 3.6 Shrnutí hlavních trendů

Z hlediska porovnání obou stupňů vzdělávání v rámci této výzkumné sondy lze konstatovat, že:

- nejvýraznější pozitivní změnu žáci vnímají v oblasti motivace,
- oblast zpětné vazby zůstává spíše vyrovnaná a bez zásadního posunu,
- u transferu se na SŠ objevuje mírné oslabení subjektivního pocitu přenosu naučeného,
- opakování je vnímáno stabilně na obou stupních s identickým modem i mediánem,
- celková sebedůvěra a očekávání dalšího rozvoje na SŠ jsou převážně pozitivní.

## 4. Diskuse

Cílem předložené studie bylo zachytit, jak žáci 1. ročníku střední odborné školy subjektivně vnímají naplnění vybraných zákonů učení ve výuce literatury při přechodu ze základní na střední školu. Vzhledem k exploračnímu charakteru šetření a limitované velikosti vzorku ( $N = 33$ ) z jediné školy nelze získané výsledky jakkoli generalizovat na celou populaci středoškoláků. Zjištěná data však umožňují formulovat několik předběžných interpretačních podnětů pro pedagogicko-psychologické uvažování o výuce literatury v adaptačním období.

**Motivace jako klíčový diferenciační faktor:** Nejvýraznější rozdíl mezi oběma stupni vzdělávání byl v rámci této sondy zaznamenán v oblasti motivace. Z perspektivy teorie sebedeterminace (DECI a RYAN, s. 68–69) může vyšší míra deklarované motivace na SŠ souviset s potenciálně větším prostorem pro autonomii, diskusi a formulaci vlastních názorů, což žáci nepřímo potvrzují i v položkách zaměřených na sebedůvěru. Vyšší míra deklarované motivace může souviset s větším prostorem pro interpretaci a diskusi, tuto domněnku však

použitý výzkumný nástroj neumožňuje ověřit. Současně je však nutné zohlednit možný vliv vývojových faktorů, kdy v období adolescence přirozeně roste potřeba identity a sebereflexe, což činí literaturu pro žáky subjektivně relevantnější bez ohledu na samotné didaktické postupy vyučujícího.

**Přetrvávající ambivalence v oblasti zpětné vazby:** Na rozdíl od motivace se oblast zpětné vazby jeví jako vysoce ambivalentní na obou stupních vzdělávání. Přibližně polovina respondentů uvádí, že jim zpětná vazba neposkytuje dostatečně jasné vědomí o vlastním pokroku. V kontextu pedagogické psychologie (HATTIE a TIMPERLEY, s. 86) to může naznačovat, že zpětná vazba ve výuce literatury bývá spíše implicitní či sumativně hodnotící než formativní. V předmětu, který přirozeně pracuje s otevřeností interpretací, může být pro učitele obtížné poskytovat jednoznačná kritéria pokroku, aniž by byla potlačena pluralita žakovských výkladů. Výsledky naznačují, že systematický rozvoj formativní zpětné vazby představuje výrazný prostor pro budoucí didaktické inovace.

**Transfer jako problematický prvek adaptace:** Pozoruhodným zjištěním je mírné oslabení subjektivně vnímaného transferu po přechodu na střední školu. Tento jev lze vysvětlit prostřednictvím kognitivních teorií transferu (THORNDIKE a WOODWORTH, s. 249; AUSUBEL, s. 102–105). Přechod na SŠ je spojen se zvýšenou náročností uměleckých textů i vyššími nároky na abstrakci. Žáci tak mohou subjektivně prožívat určitou diskontinuitu – dovednosti osvojené na ZŠ jim v novém, náročnějším prostředí nemusí připadat plně postačující, což dočasně oslabuje jejich pocit kompetence, i když objektivně k rozvoji dochází. Z pedagogického hlediska to naznačuje možný význam vědomého budování návaznosti mezi výukou ZŠ a SŠ.

**Opakování a stabilita percepce:** V oblasti opakování vykazují data nejvyšší míru stability (shodný modus i medián na obou stupních). V kontextu Brunerova konceptu spirálovitého kurikula (BRUNER, s. 52–54) lze stabilní přítomnost opakování vnímat pozitivně, nicméně ze samotných kvantitativních dat nelze vyvodit, zda se jedná o smysluplné rozvíjení pojmů na vyšší úrovni porozumění, nebo o pouhý mechanický dril. Pro hlubší objasnění této kvality by bylo nezbytné doplnit šetření o kvalitativní rozhovory.

**Limity realizované sondy:** Hlavním limitem práce zůstává malý rozsah výzkumného souboru z jediné specifické školy a využití dotazníku vlastní konstrukce, který nebyl podroben

psychometrické validaci. Výzkum pracuje výhradně se subjektivní a transientní percepcí žáků, nikoli s objektivními ukazateli jejich reálných čtenářských kompetencí. Prezentované závěry je proto nutné vnímat striktně jako hypotézy specifické pro danou skupinu respondentů. Budoucí výzkum v této oblasti by měl kombinovat kvantitativní mapování s polostrukturovanými rozhovory a rozšířit sběr dat na více typů středních škol (např. gymnázia a učiliště) pro možnost komparace.

## **Závěr**

Předložená studie si kladla za cíl zachytit, jak žáci 1. ročníku střední odborné školy subjektivně vnímají naplnění vybraných zákonů učení ve výuce literatury při přechodu ze základní na střední školu.

Na první výzkumnou otázku (**VO1**) lze na základě získaných deskriptivních dat odpovědět následovně: V oblasti motivace převažovalo u respondentů na základní škole negativní hodnocení, zatímco na střední škole většina uvádí, že je výuka spíše motivuje k zájmu o text. U zpětné vazby jsou hodnocení na obou stupních vyrovnaná a přibližně polovina žáků ji vnímá jako nedostatečně podporující vědomí vlastního pokroku. V oblasti transferu vyjádřili žáci na základní škole spíše pozitivní hodnocení své schopnosti přenášet postupy, zatímco na střední škole se hodnocení propadlo do mírně negativního spektra. Opakování a návraty k učivu jsou na obou stupních vnímány stabilně a převážně pozitivně. Aktuální úroveň sebedůvěry při práci s textem na SŠ a očekávání budoucího přínosu výuky vykazují u sledované skupiny vysoké kladné hodnoty.

Na druhou výzkumnou otázku (**VO2**) lze v kontextu sledovaného souboru odpovědět tak, že nejvýraznější subjektivně vnímaný rozdíl se projevil v oblasti zákona motivace, kde došlo k posunu od většinově negativního hodnocení na ZŠ k pozitivnímu na SŠ. Naopak nejmenší rozdíl vykazuje zákon opakování, který si udržel stabilní percepci. Zpětná vazba vykazuje pouze minimální změny a zůstává ambivalentní. Případ zákona transferu ukazuje na specifické riziko adaptačního období, kdy žáci po přechodu na SŠ prožívají dočasný pokles jistoty při aplikaci dovedností na nové texty.

Přestože má výzkum pouze omezený sondážní charakter a jeho výsledky nelze zobecňovat, přináší empiricky podložený vhled do žákovské reflexe výuky literatury v kritickém období adaptace. Studie potvrzuje, že sledování výuky z perspektivy žáků nabízí

cenné podněty pro pedagogicko-psychologické uvažování o didaktice literárního vzdělávání a otevírá jasně vymezený prostor pro navazující, metodologicky robustnější výzkumná šetření.

## **Použité zdroje:**

AUSUBEL, David P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, 1997.

BRUNER, Jerome S. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology. 2000a, roč. 25, č. 1, s. 54–67.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of Feedback. Review of Educational Research. 2007, roč. 77, č. 1, s. 81–112.

HILGARD, Ernest R. Theories of Learning. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovního oboru. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

ILLERIS, Knud. Contemporary Theories of Learning. London: Routledge, 2009.

KOTEN, Jiří; KOTENOVÁ, Michaela. Nejpřednější z májovců. Lesk a bída současného literárního vzdělávání. A2. 2020, č. 15 [online]. Dostupné z: <https://advojka.cz/a2-article/2020-15-nejprednejsi-z-majovcu/> [cit. 2026-01-04].

MOLDANOVÁ, Dana. Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury. Pedagogická orientace. 2011, roč. 21, č. 2, s. 240–243.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. American Psychologist. 2000b, roč. 55, č. 1, s. 68–78.

SKINNER, Burrhus F. Science and Human Behavior. New York: Macmillan, 1953.

THORNDIKE, Edward L. Animal Intelligence. New York: Macmillan, 1911.

THORNDIKE, Edward L.; WOODWORTH, Robert S. The Influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions. Psychological Review. 1901, roč. 8, s. 247–261.

## **Příloha**

### **Dotazník**

#### **Příloha: Výzkumný nástroj (dotazník)**

Položky hodnocené na škále 1 až 4

*Škála odpovědí pro položky 1 až 4:*

1 – vůbec neplatí | 2 – spíše neplatí | 3 – spíše platí | 4 – zcela platí

##### 1. Motivace

Výuka literatury mě motivovala k tomu, abych se o literární texty zajímal/a a přemýšlel/a o nich.

ZŠ:

SŠ:

##### 2. Zpětná vazba

Ve výuce literatury jsem dostával/a zpětná vazba, díky které jsem věděl/a, v čem se zlepšuji a co mám dělat jinak.

ZŠ:

SŠ:

##### 3. Transfer

To, co jsem se naučil/a ve výuce literatury, jsem dokázal/a využít i při práci s novými literárními texty.

ZŠ:

SŠ:

##### 4. Opakování

K literárním pojmům, textům nebo způsobům práce jsme se ve výuce literatury vraceli tak, že jsem si je lépe zapamatoval/a.

ZŠ:

SŠ:

Položky hodnocené na škále souhlasu

*Škála odpovědí pro položky 6 a 7:*

1 – vůbec nesouhlasím | 2 – spíše nesouhlasím | 3 – spíše souhlasím | 4 – zcela souhlasím

5. Sebedůvěra při práci s textem

Při práci s literárním textem si věřím a mám pocit, že dokážu vyjádřit vlastní názor. (*aktuální stav – SŠ*)

6. Výhled do budoucna (očekávání)

Myslím si, že způsob, jakým učitel/ka vede výuku literatury, mi do budoucna pomůže lépe rozumět literárním textům a vyjadřovat k nim vlastní názory.

# Výzkum efektivity naučných stezek se zaměřením na čtenářství

Mgr. Růžena Písková, Ph.D., Bc. Helena Švarcová, Bc. Markéta Somolová, Hana Felixová

[piskovar@fpe.zcu.cz](mailto:piskovar@fpe.zcu.cz), [svarcovh@students.zcu.cz](mailto:svarcovh@students.zcu.cz), [somolova@students.zcu.cz](mailto:somolova@students.zcu.cz),  
[felixh@students.zcu.cz](mailto:felixh@students.zcu.cz)

Západočeská univerzita v Plzni  
Katedra českého jazyka a literatury

## **Anotace:**

Studie se zabývá problematikou naučných stezek se zaměřením na rozvoj čtenářských dovedností u žáků na základní škole. Nejprve je představen koncept čtenářských naučných stezek, dále studie popisuje výsledky pedagogického výzkumu vedeného formou terénního šetření ve školách a zaměřeného na analýzu a hodnocení efektivity těchto naučných stezek pro výuku žáků. Uplatněna je kombinace kvalitativních i kvantitativních metod sběru a analýzy dat. Základní zjištění dokládají pozitivní vliv naučné stezky na průběh učení u žáků v prostoru při pohybu v krajině i na jejich zvýšenou motivaci pro práci s autentickými texty. Studie obohacuje empirické poznání v oblasti kvality zážitkového učení a integrované výuky všech složek předmětu český jazyk a literatura s přesahy do dalších vzdělávacích oblastí. Jedná se o dílčí výstup projektu SGS-2025-005: „*Ověřování efektivity naučných stezek se zaměřením na čtenářství*“.

**Klíčová slova:** čtenářská gramotnost, integrovaná didaktika, multimodalita, naučná stezka, zážitkové učení

## **Annotation:**

The study focuses on educational trails designed to develop reading literacy among elementary and lower-secondary school pupils. It first introduces the concept of reading-oriented trails and then presents the results of a pedagogical research project conducted as a field survey in schools during the fall of 2025 with a research sample of 139 pupils and 5 teachers. A combination of qualitative and quantitative methods was employed for data processing. The main findings show a positive impact of the educational trail on pupils' learning processes in outdoor environments, as well as on their motivation to work with authentic texts. The study contributes to the understanding of experiential and integrated teaching of the Czech

language and literature, with cross-curricular connections. It is a partial output of project SGS-2025-005: "Verification of the effectiveness of educational trails focused on reading".

### **Keywords:**

educational trail, experiential learning, integrated didactics, multimodality, reading literacy

### **Úvod**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) již ve své původní verzi z roku 2005 deklaroval nutnost integrace jednotlivých složek vzdělávacího oboru český jazyk a literatura do funkčního celku. Tato tendence se plně uplatnila při revizi RVP ZV v roce 2025, kdy byly poprvé formulovány očekávané výsledky učení zahrnující jazykovou, komunikačně-slohovou i literární složku oboru český jazyk a literatura bez formálního rozdělení těchto složek.

V praxi českého školství však integrovaná výuka mateřského jazyka stále naráží na překážky v implementaci. Týdenní hodinová dotace pro předmět český jazyk a literatura bývá rozdělena na hodiny jazykové výchovy, slohově-komunikační výchovy a literární výchovy a rovněž učebnice pro základní školy jsou tradičně vydávány jako soubor obsahující učebnici jazyka (případně slohu a komunikace) a čítanku, která je samostatnou publikací.

RVP ZV (2025) rovněž deklaruje jako základní princip tzv. kompetenční přístup ke vzdělávání s široce pojatou integrací vzdělávacích obsahů napříč vzdělávacími obory. Tento princip se odráží jednak v popisu základních gramotností (čtenářská a pisatelská, logicko-matematická gramotnost), jednak ve formulaci tzv. průřezových témat. V RVP ZV jsou vymezena tři průřezová témata, konkrétně *Péče o sebe a druhé*, *Společnost pro všechny* a *Udržitelné prostředí*, která podporují nadoborový přístup ke vzdělávání a umožňují žákům porozumět světu v širších souvislostech a vzájemné provázanosti. Ve formulaci průřezových témat se tak odráží požadavek vzdělávat žáky trojím směrem – k sobě samému, k sobě ve společnosti a k sobě v prostředí (ve světě).

Chápeme-li jazyk jako nástroj myšlení, komunikace a vzdělávání ve všech oborech a současně literaturu v nejširším významu jako komunikaci mezi autorem a příjemcem sdělení, považujeme za nezbytné pojímat vyučovací proces tak, aby integroval všechny složky

vzdělávacího oboru český jazyk a literatura a zároveň usouvztažňoval (v souladu s definovanými průřezovými tématy) vzdělávání k osobnosti žáka, ke společnosti a k životnímu prostředí.

Výše nastíněný vývoj v oblasti kurikula a školské praxe byl v roce 2020 podnětem k zahájení systematické tvorby didaktických materiálů ve formě tzv. naučných stezek se zaměřením na čtenářství (podrobněji viz níže). V Plzeňském a Karlovarském kraji dosud vzniklo 9 těchto stezek a další každoročně přibývají.

Zajímalo nás, které konkrétní čtenářské dovednosti lze pomocí naučné stezky rozvíjet nejefektivněji. Proto jsme v roce 2025 zahájili terénní výzkum na základních a středních školách (dále jen ZŠ/SŠ) s cílem ověřit efektivitu již vytvořených naučných stezek pro rozvoj čtenářských dovedností žáků. Aplikačním cílem našeho výzkumu bylo poskytnout učitelům a ředitelům škol informace o účinnosti konceptu čtenářské naučné stezky, kterými by mohli argumentovat při zařazování těchto stezek do projektové výuky na své škole.

V této studii jsou prezentovány výsledky zaměřené na jednu z celkem tří zkoumaných naučných stezek.

## **1. Co je naučná stezka se zaměřením na čtenářství – přehled dosavadního výzkumu**

Jedná se o soubor didaktických materiálů navržených pro předem danou cílovou skupinu žáků obvykle zahrnující dva návazné ročníky ZŠ/SŠ. Při tvorbě naučných stezek se zaměřením na čtenářství je cílem propojit již existující a propracovanou metodiku tvorby naučných stezek v přírodě (např. Čeřovský, & Záveský, 1989; Kunt & Ezechel, 2013) s didaktickými zásadami, postupy a metodami uplatňovanými v integrované didaktice českého jazyka a literatury. Integrovaná výuka mateřského jazyka zdaleka není novým trendem posledních let. Na nutnost funkčního propojování vzdělávacích obsahů dlouhodobě upozorňují autoři v české (např. Čechová, 2008; Svobodová, 2021; Štěpáník & Šmejkalová, 2016) – i slovenské (např. Liptáková et al, 2022) didaktice mateřského jazyka.

Propojením metodiky tvorby naučných stezek v přírodě s poznatky oborové didaktiky mateřského jazyka a literatury vznikl učební model, v němž se žáci pohybují v daném mikroregionu, procházejí stezkou a plní zadání směřující k rozvoji jejich čtenářských dovedností. Nedílnou součástí činností na stezce je kooperace ve skupinách, rozvoj

vyjednávacích strategií a často i mluvená komunikace s mluvčími spojenými s prostředím, v němž je stezka navržena (např. pracovníci infocenter, knihovníci, faráři, pracovníci odborných a administrativních pracovišť apod.). Tím dochází ke komplexnímu zapojení komunikačních dovedností žáků, přičemž čtenářské dovednosti zde představují základní, nikoli však jediný konstituční prvek (Písková & Valečková, 2022).

Základním teoretickým konceptem uplatňovaným při tvorbě čtenářských naučných stezek je *konstruktivismus*, jenž „optimálním způsobem stimuluje kognitivní schopnosti dítěte“ (Svobodová, 2021, s. 15). Žáci při procházení stezky postupně sami získávají poznatky, které nakonec syntetizují do celistvého obrazu navštívené lokality, a současně jsou vedeni k uvědomění si čtenářských a logicko-kognitivních postupů, strategií a dovedností, s jejichž pomocí dosahují lepších výsledků v porozumění autentickým textům. Tímto způsobem tedy naplňují jednak oborové, jednak čtenářské výchovně-vzdělávací cíle.

Při stimulaci kognitivních procesů u žáků a rozvoji jejich čtenářských dovedností jsou uplatňovány poznatky *kognitivní lingvistiky*. Autentické texty jsou propojovány s konkrétním časoprostorem, ve kterém se ve chvíli čtení žáci nacházejí. Text i prostředí tedy mohou být vnímány současně při zapojení více smyslů a vztahovány k osobě čtenáře. Pojmy z textu jsou propojovány se smyslovými vjemy i věcnými poznatky. Na stezkách je hojně využíváno lokální lexikum a důvěrně známé skutečnosti, které však žáci často při procházení stezky poprvé čtou a vnímají v nových souvislostech (např. nápisy na pamětních deskách nebo mapy, kterých si předtím nevšimli). Stezky jsou v prvé řadě určeny žákům ze škol v místě, kde se stezka nachází, nebo v její dojezdové vzdálenosti. Důležitou roli zde hraje osobní vztah učitele i žáků k prostředí. Kognitivní lingvistika se ptá, „jaké je místo jazyka v myšlení a v orientaci člověka v prostředí, kde žije (...), co je univerzální pro všechny lidi a co je specifické pro mluvčí určitého jazykového společenství“ (Pacovská, 2021, s. 31) a tyto otázky jsou podstatné i pro tvorbu stezek se zaměřením na čtenářství.

Třetím teoretickým východiskem designu materiálů je *funkční strukturalismus*, který chápe jazyk především jako systém prvků a jejich vzájemných vztahů nabývajících různé komunikační funkce. Tento přístup přitom není stavěn do opozice ke kognitivnělingvistickému přístupu, nýbrž v návaznosti na J. Pacovskou (2021) je chápán jako vhodný k akcentování určitých vlastností použitého jazykového materiálu. Cílem přitom je, aby žáci pochopili jazykový systém a s oporou o něj se v porozumění textům dostali nad něj a za něj. Mají se

naučit jazykový systém funkčně využívat jako jeden z nástrojů užitečných pro vzájemné porozumění a vyjadřování myšlenek a propojit ho s danou komunikační situací, s prostředím, v němž se právě nacházejí, i se svou vlastní osobou. Skrze práci s jazykovými strukturami tedy hledají odpověď na základní otázku: *Kdo jsem já zde?* (Písková, 2025).

Při tvorbě stezek jsou metodicky využívány principy *gamifikace*. Stezky určené mladším žákům mají často podobu „cesty za pokladem“, pro starší žáky se stezky inspirojí modelem cesty za dobrodružstvím či za odhalením tajemství. Během cesty žáci získávají indicie, klíče k pokladu či části skládky. Důležitým gamifikačním principem je zde soupeření se sebou samým, nikoli se spolužáky (Aldemir et al., 2018).

V současnosti (leden 2026) je v tomto projektu vytvořeno devět naučných stezek se zaměřením na čtenářství a další jsou v přípravě. Každá z nich byla v době svého vzniku pilotována ve výuce na ZŠ/SS. Při pilotáži stezku absolvovala vždy jedna třída žáků společně s učitelem a autorem stezky. Následně byl obsah stezky finalizován na základě získané zpětné vazby od učitele i žáků. Teprve pak byl didaktický materiál zpřístupněn k užívání veřejnosti (zejména školám v daném mikroregionu).

Vzhledem k realizaci pilotáže každé jednotlivé stezky lze konstatovat, že učitelé i žáci považovali absolvování naučných stezek za přínosné pro rozvoj čtenářských dovedností žáků. Zároveň z písemné zpětné vazby i reflektivních rozhovorů s učiteli i žáky vyplynulo, že aktivity na stezkách byly vnímány jako zajímavé, zábavné a motivační pro četbu dalších textů a studium faktických informací o daném mikroregionu.

V tomto šetření jsme zjišťovali, ve kterých oblastech čtenářské gramotnosti představuje absolvování naučné stezky pro žáky největší přínos a v čem může být naopak čtení v prostoru nevýhodné, které čtenářské dovednosti se u žáků absolvováním stezky prokazatelně zlepšují a které nikoli, či které další faktory jsou významné pro přijetí stezky jako didaktického nástroje mezi učiteli i žáky.

## **2. Metodologie**

Položili jsme si následující výzkumné otázky: Které konkrétní čtenářské dovednosti se u žáků absolvováním čtenářské naučné stezky prokazatelně zlepšují a které nikoli? Které další faktory jsou významné pro přijetí stezky jako didaktického nástroje mezi učiteli i žáky?

## 2.1 Výběr stezek pro výzkum

Stanovili jsme následující kritéria pro výběr zkoumaných naučných stezek.

- a) Prostředí stezky (přírodní krajina / městská krajina) – zastoupeny měly být stezky procházející přírodním prostředím i stezky situované do městské krajiny.
- b) Cílová skupina žáků – zkoumány měly být stezky pro žáky mladšího i staršího školního věku.

Podle těchto kritérií jsme vybrali tři z devíti již existujících naučných stezek, pro účely výzkumu pojmenované *Stezka Staňkov*, *Stezka Plzeň* a *Stezka Bolevec*.

*Stezka Staňkov* je situována do katastru malého města Staňkov, prochází částečně městskou a částečně okolní přírodní krajinou. Je určena žákům 1. stupně ZŠ v rozmezí 4.–5. ročníku. Do výzkumného šetření zaměřeného na tuto stezku bylo zapojeno celkem 73 žáků a 4 učitelé ze čtyř tříd, konkrétně dvě třídy ze čtvrtého a dvě z pátého ročníku jediné místní základní školy. Tímto počtem zapojených žáků a učitelů byla kapacita této školy využitelná pro výzkumné šetření v daném školním roce vyčerpána.

*Stezka Plzeň* prochází historickým jádrem krajského města Plzeň. Je určena žákům 2. stupně ZŠ a příslušných ročníků víceletých gymnázií v rozmezí 8.–9. ročník ZŠ / tercie–kvarta víceletého gymnázia. Do výzkumného šetření zaměřeného na tuto stezku bylo zapojeno celkem 142 žáků a 4 učitelé ze šesti tříd tří různých škol. V jednom případě se jednalo o žáky osmého ročníku, dále se zúčastnili žáci čtyř devátých tříd a žáci kvarty z víceletého gymnázia.

*Stezka Bolevec* je situována v prostředí *Bolevecké rybníční soustavy*, tvořené rozsáhlým ekosystémem deseti rybníků na severním okraji města Plzeň. Stezka tedy prochází přírodní krajinou v těsné blízkosti velkoměsta. Je určena žákům na přelomu 1. a 2. stupně ZŠ a příslušných ročníků víceletých gymnázií v rozmezí 5.–6. ročník ZŠ / prima víceletého gymnázia. Do výzkumného šetření zaměřeného na tuto stezku bylo zapojeno celkem 139 žáků a 5 učitelů ze šesti tříd dvou různých základních škol.

V této studii jsou prezentována zjištění získaná sběrem a analýzou dat zaměřených na *Stezku Bolevec*.

## 2.2 Metody sběru dat

Vzhledem ke stanovené výzkumné otázce i k předpokládanému aplikačnímu využití výsledků šetření pro uplatnitelnost naučných stezek v projektové výuce na ZŠ/SŠ jsme přistoupili ke kombinaci kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod, mezi něž patřily konkrétně tyto:

- a) vstupní dotazníkové šetření realizované mezi žáky i mezi učiteli,
- b) výstupy získané od žáků pomocí dvou sad testovacích úloh,
- c) reflektivní rozhovory se žáky i učiteli po absolvování stezky.

### 2.2.1 Dotazníkové šetření mezi učiteli a žáky

Ke spolupráci byli osloveni učitelé působící na školách v dojezdové vzdálenosti daných stezek. Do testování byli zapojeni všichni učitelé, kteří projevíli zájem zúčastnit se se svojí třídou (případně několika třídami, v nichž vyučovali český jazyk a literaturu). Každý ze zapojených učitelů vyplnil na počátku šetření vstupní dotazník. V případě *Stezky Bolevec* se jednalo o 5 učitelů ze dvou různých škol (1x ZŠ, 1x víceleté gymnázium). Cílem dotazníku pro učitele bylo zmapovat situaci v jednotlivých třídách ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti z pohledu učitele a zjistit, se kterými typy textů žáci pracují a které metody jsou při práci využívány. Dále bylo nutné zjistit, s jak pokročilými čtenáři budeme následně na naučné stezce pracovat, jaké jsou jejich zkušenosti, naučené postupy a strategie při práci s texty. Data získaná od učitelů byla porovnána s daty získanými vstupním dotazníkovým šetřením od jejich žáků. Prezentace podrobných výsledků z obou dotazníkových šetření překračuje svým rozsahem publikační možnosti této studie. Detailní výstupy jsou součástí připravované monografie spolu s kompletními výsledky výzkumu všech tří naučných stezek.

Pro stanovení efektivity naučné stezky jsme uplatnili *třífázový model šetření*:

*1. fáze:* Proběhla anotace tříd, jejímž smyslem bylo zjistit celkový počet žáků a bližší informace o přítomnosti žáků se specifickými vzdělávacími potřebami relevantními pro oblast čtenářství a porozumění čtenému textu. Učitelé i žáci vyplnili vstupní dotazníky. Následně každý žák dostal za úkol samostatně ve škole vypracovat první sadu testovacích úloh.

*2. fáze:* V časovém odstupu cca 2 týdnů od vypracování první sady úloh žáci společně s učitelem a členkou výzkumného týmu absolvovali ověřovanou naučnou stezku. V této fázi probíhal vlastní proces učení, učitel a členka výzkumného týmu směřovali žáky k úspěšnému splnění zadání, didakticky na ně působili, instruovali je, poskytovali pomoc, vysvětlovali postupy a strategie, kterými by mohli žáci dosáhnout úspěchu. Žáci pracovali ve skupinách po

třech, mohli kooperovat, mezi spolužáky docházelo ke vzájemnému učení. Cílem bylo, aby se posunuli v úrovni svých čtenářských a komunikačních dovedností. S tímto cílem byli předem seznámeni, věděli, proč stezku absolvují. Bezprostředně po absolvování stezky proběhla společná reflexe.

3. fáze: S časovým odstupem přibližně dalších 2 týdnů byla žákům k samostatnému vypracování ve škole zadána druhá testovací sada úloh. Na konci této fáze hodnotili učitelé i žáci v závěrečné reflexi přínos všech aktivit, porovnávali práci ve třídě a v autentickém prostředí stezky, vyjadřovali se k postupům a strategiím, které se při plnění úloh naučili aktivně a vědomě používat, a hodnotili svůj celkový posun v oblasti čtenářských dovedností.

Při sběru a následné analýze dat jsme vycházeli z konceptu *triangulace* s nahlížením na výzkumné otázky z trojice úhlů pohledu žák – učitel – naučná stezka. Přitom tento koncept nepovažujeme „primárně za strategii k zajištění validity našeho výzkumu, nýbrž za strategii k ospravedlnění a podpoření poznatků získáním dalších informací“ (Švaříček et al., 2014, s. 204), od jejíhož použití jsme si slibovali obohacení a porovnání různých aspektů zkoumaného jevu, v našem případě efektivity využití čtenářské naučné stezky pro rozvoj čtenářských dovedností žáků. Uvědomujeme si, že každá z použitých metod má své silné a slabé stránky a že jejich kombinace může vést k určitému zkreslení výsledků výzkumného šetření.

### 2.2.2 Sady testovacích úloh

Byly vytvořeny dvě sady testovacích úloh, které svým obsahem i rozsahem kopírovaly vzdělávací obsah samotné stezky tak, aby byla testována úroveň čtenářských dovedností před absolvováním stezky (1. fáze testování) a po něm (2. fáze testování). Každá sada obsahovala pět úloh (Úloha A–E). Níže je uveden jejich popis.

Úloha A: *Seřadte jednotlivé části textu (A–E) tak, aby byla dodržena textová návaznost.* Obsahem úlohy byla práce s uměleckým (básnickým) textem.

Naučná stezka: Řazení básnického textu rozděleného na pět částí s nutností dodržení textové návaznosti a formálního (rýmového) schématu. Použit byl text Karla Jaromíra Erbena *Vodník*, učení probíhalo na hrázi rybníka, součástí bylo hledání částí textu ukrytých v terénu a jejich shromažďování.

Sada 1: Totéž zadání s využitím básně Františka Hrubína *Sviť, sluníčko, sviť*.

Sada 2: Totéž zadání s využitím básně Františka Hrubína *Perníková chaloupka*.

Ověřovaná čtenářská dovednost: syntéza textu na základě uplatnění textové koheze.

Úloha B: *Vyhledejte v textu a vypište požadované informace.*

Obsahem úlohy byla práce s populárně naučným multimodálním textem s relativně složitou strukturou.

Naučná stezka: Vyhledání podstatných informací v multimodálním sdělení ve formě tzv. zoologických karet s popisem živočichů vyskytujících se v biotopu *Kamenný rybník*, kde se žáci v tu chvíli nacházeli, za současného využití sekundárních definičních textů ve formě lemmat z výkladového slovníku, které ozřejmovaly význam odborných pojmů a současně měly vliv na úspěšné splnění zadání. Text obsahoval kromě požadovaných informací i několik distraktorů v podobě údajů irelevantních pro splnění úlohy. Struktura textu sestávala ze souvislé textové pasáže a dále nespojitého textu v podobě heslovitých poznámek. Typografické členění textu zahrnovalo rozdělení na odstavce, zvýraznění nadpisů a využití lomeného písma (kurziva) pro odborné pojmy.

Sada 1: Totéž zadání s využitím textu na téma *Nepenthes rajah* (láčkovka rádža) doplněného ilustrací rostliny. Vyhledány měly být tyto informace: český název rostliny, místo výskytu, jedna podrobnost o rodu láčkovek, informace o nejčastější potravě a o významu rostliny v přírodě.

Sada 2: Totéž zadání s využitím textu na téma *Axolotl mexický*. Struktura textu se shodovala s úlohou z první sady, oba texty se po formální stránce lišily pouze v prostorovém rozvržení jednotlivých komponent textu na stránce. Vyhledány měly být tyto informace: třída živočichů, barva v zajetí, informace o dýchání, role v přírodě, vysvětlení pojmu ekosystém.

Ověřovaná čtenářská dovednost: selektivní čtení (skipping), vyhledávání klíčových slov a podstatných informací ve textu.

Úloha C: *Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je pravdivé (ANO), či nikoli (NE).*

Naučná stezka: Hlubkové porozumění výkladovému textu na téma *Kolomazná pec*. Učení probíhalo u reálné kolomazné pece – technické památky postavené v dané lokalitě. Součástí textu byly i dva definiční texty obsahující vysvětlení cizích slov. Žáci pracovali s tabulkou tvrzení a rozhodovali o jejich pravdivosti či nepravdivosti.

Sada 1: Totéž zadání s využitím textu na téma *Národní technické muzeum*.

Sada 2: Totéž zadání s využitím textu na téma *Kostel sv. Jana Nepomuckého v Kladrubech nad Labem*. Typ textu, jeho struktura, náročnost i délka textu se shodovala s textem v první sadě.

Ověřovaná čtenářská dovednost: starické čtení (hloubkové čtení, pečlivé pročitání).

Úloha D: *Odpovězte na otázky za pomoci grafu a údajů v tabulce.*

Naučná stezka: Graf a tabulka obsahovaly informace z Meteorologické stanice Plzeň–Bolevec, u níž se v tu chvíli žáci nacházeli, a kombinovaly údaje čtyř různých typů (údaje o množství srážek, teplotě, výskytu sněhu a slunečných dnech) rozlišených pomocí sloupců a řádků tabulky a barev ve sloupcovém grafu.

Sada 1: Graf a tabulka obsahovaly informace na téma *Analýza týdenní prodejnosti vstupenek multikina* a rovněž kombinovaly údaje čtyř různých typů (název filmu, číslo sálu, cena za vstupenku a počet prodaných vstupenek) rozlišených pomocí sloupců a řádků tabulky a barev ve sloupcovém grafu.

Sada 2: Graf a tabulka obsahovaly informace na téma *Vytíženost a cenová analýza provozu plaveckého bazénu*. Po obsahové i grafické stránce se text podobal úloze z první sady.

Ověřovaná čtenářská dovednost: čtení věcného, nespojitého multimodálního textu, orientace v grafu a tabulce, vyhledávání specifických informací a souvislostí.

Úloha E: *Doplňte věty tak, aby dávaly smysl a obsahovaly pouze podstatné, pravdivé informace a fakta.*

Naučná stezka: Subjektivně zabarvený popis arboreta *Sofronka* se silnou motivační a persvazivní složkou. Učení probíhalo přímo v arboretu, žáci měli za úkol doplnit faktické informace obsažené v popisu a oprostit se od subjektivní a motivačně-persvazivní složky prezentovaného textu.

Sada 1: Autentický nabídkový list k nemovitosti z webové stránky realitní kanceláře obsahující půdorys stavby, spojitě textové informace, tabulku s číselnými údaji a propagační pasáž s persvazivní komunikační funkcí. Žáci měli za úkol doplnit pět vět, oprostit se od propagační pasáže, ověřit pravdivost tvrzení a uvést relevantní údaje.

Sada 2: Autentický nabídkový list ubytování typu *AirBnB* po obsahové i formální stránce srovnatelný s textem z první sady.

Ověřovaná čtenářská dovednost: odhalení komunikačního záměru autora na základě porozumění textu, vyhledání relevantních informací, ověření pravdivosti informací.

### **2.3 Metody zpracování dat**

Data z dotazníkového šetření byla vyhodnocena pomocí programu Google Forms a obsahové analýzy odpovědí. Data získaná z obou testovacích sad byla digitalizována,

proběhlo jejich kódování a kvantifikace, při čemž byly odpovědi žáků převedeny do binární podoby „správně/špatně“ (1/0) a indexovány tak, aby bylo možné sledovat odpovědi každého jednotlivého žáka v první a druhé testovací sadě úloh, tedy před absolvováním stezky a po něm. Data byla následně zpracována za pomoci programu MS Excel.

Data získaná při vlastním procházení stezky a při závěrečných reflektivních rozhovorech se žáky a učiteli byla zaznamenána v terénu, následně digitalizována, indexována a kódována pro obsahovou analýzu, aby je bylo možné filtrovat a usouvztažnit ke škole, třídě i jednotlivému žákovi.

Žákovské výstupy byly dále kategorizovány podle toho, zda konkrétní žák absolvoval všechny tři fáze šetření, či pouze některé z nich. Vznikly tak tři dílčí soubory dat, a to:

- Soubor A: výstupy od žáků, kteří vyplnili obě testovací sady a zúčastnili se práce na stezce (102 žáků).
- Soubor B: výstupy od žáků, kteří vyplnili obě testovací sady, ale práce na stezce se nezúčastnili (17 žáků).
- Soubor C: výstupy od žáků, kteří vyplnili pouze první nebo pouze druhou testovací sadu a absolvovali práci na stezce (20 žáků).

Při interpretaci výsledků šetření jsme se zaměřili na soubory A a B, tedy na data získaná celkem od 119 žáků. Soubor A představuje hlavní výzkumný soubor dat, zatímco soubor B považujeme za kontrolní skupinu žáků, která neměla možnost těžit při rozvoji svých čtenářských dovedností z aktivit v autentickém prostředí naučné stezky ani z pedagogického působení učitele, členky výzkumného týmu a spolužáků, přitom však dvakrát pracovala s úlohami z testovacích sad. Předpokládali jsme, že vyhodnocením dat ze souboru B bychom mohli získat zpřesňující poznatky o vlivu opakované expozice daným typům úloh. Jelikož žáci ze souboru B vyplňovali dvě sady typově shodných úloh, bylo nutné počítat s určitou mírou zlepšení i u nich. Zajímalo nás, zda se zlepšení žáků projeví v různé míře u obou analyzovaných souborů, a tedy zda se přesněji projeví působení činností, jimž byli žáci vystaveni na samotné naučné stezce.

### 3. Výsledky

Data získaná z obou testovacích sad pro soubor A a soubor B jsou prezentována v tabulkách níže pro každou z pěti úloh samostatně. Tabulka vždy uvádí celkové výsledky kategorizované následovně:

- bezchybné řešení v obou sadách: (tito žáci se nemohli zlepšit, protože podali stoprocentní výkon);
- zlepšení ve 2. sadě: počet žáků, kteří se zlepšili ve druhé testovací sadě;
- zhoršení ve 2. sadě: počet žáků, kteří se zhoršili ve druhé testovací sadě;
- shodný výsledek v obou sadách: Tito žáci nepodali bezchybný výkon, mohli se zlepšit, ale nezlepšili se.

#### Úloha A: řazení textu básně

Jak ukazují výsledky v Tabulce 1, tato úloha byla pro žáky relativně snadná. Zhruba 39 % žáků ji plnilo v obou sadách bezchybně a dalších 46 % ji bezchybně vypracovalo ve druhé sadě. Podobná distribuce výsledků se projevila i v kontrolní skupině (Soubor B), lze tedy konstatovat, že i pouhá opakovaná expozice tomuto typu úlohy přispívá ke zlepšení výsledků žáků.

Úloha A: řazení textu básně	Soubor A	Soubor B
bezchybné řešení v obou sadách	39,2 %	47 %
zlepšení ve 2. sadě	46,1 %	47 %
zhoršení ve 2. sadě	2,1 %	0 %
shodný výsledek v obou sadách	12,6 %	6 %

Tab. 1: Výsledky obou testovaných souborů žáků v úloze A.

Z reflektivních rozhovorů se žáky i učiteli vyplynulo, že tuto úlohu, pojatou jako úvodní seznámení s lokalitou a se systémem práce s texty v krajině, považovali za vhodnou počáteční úlohu, obsahově nepříliš složitou, ale přesto zajímavou. V komentářích se shodovali, že práce s básnickým textem ve třídě nebývá vždy příliš záživná, kdežto v autentickém prostředí (téma básně odpovídalo prostředí rybníční hráze a postavy Vodníka) „*to nebyla taková nuda*“. S povděkem kvitovali zejména pohybovou složku zadání. Jak vyplývá z výsledků obou

testovacích sad, pro rozvoj čtenářských dovedností žáků celkem nezáleží na prostředí, v němž je tato úloha plněna.

#### Úloha B: vyhledání relevantních informací v populárně naučném textu

Výsledky uvedené v Tabulce 2 naznačují, že tento typ úlohy je pro žáky obecně náročný, protože pouze zhruba 5 % žáků dokázalo tuto úlohu vyřešit v obou testovacích sadách bezchybně. Všichni tito žáci patří do souboru A. Soubor A také vykazoval menší míru chybovosti ve 2. testovací sadě (zhruba 24 % oproti 30 % v souboru B) a současně se více žáků z tohoto souboru ve 2. sadě zlepšilo (50 % oproti 41 % v souboru B). A konečně v souboru A zůstalo na stejné úrovni 21 % žáků, kdežto v souboru B se kvalitativně neposunulo zhruba 30 % žáků.

Úloha B: vyhledání informací	Soubor A	Soubor B
bezchybné řešení v obou sadách	5,1 %	0 %
zlepšení ve 2. sadě	50,1 %	41 %
zhoršení ve 2. sadě	23,7 %	29,5 %
shodný výsledek v obou sadách	21,1 %	29,5 %

Můžeme konstatovat, že absolvování stezky mohlo mít vliv na úspěšnost žáků v této úloze. Z reflektivních rozhovorů s učiteli i žáky vyplynulo, že provázanost obsahu úlohy realizované na stezce s konkrétní lokalitou, kde výuka v tu chvíli probíhala (biotop *Kamenný rybník*), vnímali žáci i učitelé jako podnětné. Snažili se pozorně sledovat okolí a najít živočichy, o kterých četli v textovém materiálu. Při této činnosti objevovali i dosud neviděné, skryté skutečnosti o lokalitě. U souboru A bylo zřejmé zaměření na detaily a podrobnosti, které mohlo přispět k výraznějšímu zlepšení ve zpracování druhé testovací úlohy, jelikož se žáci naučili pozorněji posuzovat podrobnosti v textu.

#### Úloha C: hodnocení pravdivosti tvrzení na základě hloubkového porozumění odbornému textu

Výsledky žáků v této úloze se v hlavním výzkumném souboru (soubor A) výrazně lišily oproti kontrolní skupině (soubor B). Jak ukazuje Tabulka 3, i tento typ úlohy byl pro žáky náročný, protože opět pouze 5 % žáků vyřešilo úlohu v obou testovacích sadách správně.

Všichni tito žáci opět pocházeli ze souboru A, a zároveň se jednalo o pět jiných žáků než u předchozí úlohy. Zatímco v souboru A došlo ke zlepšení zhruba u 35 % žáků, v souboru B to bylo pouze 23,5 %. Nejvýraznější rozdíl spatřujeme v počtu zhoršení. Zatímco u souboru A došlo ke zhoršení výsledku zhruba u 36 % žáků, v kontrolní skupině došlo ke zhoršení u 70,5 % žáků. Zároveň 23,4 % žáků v souboru A podalo kvalitativně stejný (nikoli bezchybný) výkon, zatímco v souboru B to bylo pouze 6 % žáků.

Úloha C: hloubkové porozumění textu	Soubor A	Soubor B
bezchybné řešení v obou sadách	5,1 %	0 %
zlepšení ve 2. sadě	35,3 %	23,5 %
zhoršení ve 2. sadě	36,2 %	70,5 %
shodný výsledek v obou sadách	23,4 %	6 %

Výše uvedené skutečnosti mohou znamenat, že v tomto případě mělo absolvování naučné stezky na výkon žáků výrazný vliv. Zaujetí úlohou v prostoru (možnost hodnotit fakta uvedená v textu přímo v terénu) společně s intenzivním pedagogickým působením se u žáků projevily při zpracování úlohy z druhé testovací sady, která, jak se ukázalo, byla mírně obtížnější než odpovídající úloha v 1. sadě. Pro upřesnění konstatujeme, že ani míra zhoršení u žáků ze souboru A nebyla nijak výrazná – většinou se pohybovala kolem 20 %, což odpovídalo jedné chybě, kdežto u žáků z kontrolní skupiny se jednalo o mnohočetné chyby, výjimkou nebylo ani zhoršení z 80 % na 20 %, což znamená, že zatímco v první sadě daný žák udělal pouze jednu chybu, ve druhé sadě byly čtyři jeho odpovědi z pěti chybné.

Při reflektivních rozhovorech také učitelé hodnotili právě tuto úlohu jako nejcennější z hlediska provázání s prostorem a míry názornosti, která zde byla uplatněna.

Úloha D: zpracování odpovědí na základě práce s grafy a tabulkami

Výsledky získané v této úloze byly opět výrazně odlišné u obou testovaných souborů žáků. Tentokrát však k výraznějšímu zlepšení (70,6 %) došlo u souboru B, zatímco v souboru A se zlepšilo pouze zhruba 46 % žáků. Zhoršení se vyskytlo v obou skupinách zhruba stejně

často, v souboru A se navíc objevilo přibližně 9 % žáků, kteří se ani při opakované expozici kvalitativně neposunuli.

Úloha 4: práce s grafy a tabulkami	Soubor A	Soubor B
bezchybné řešení v obou sadách	25,5 %	17,6 %
zlepšení ve 2. sadě	46,1 %	70,6 %
zhoršení ve 2. sadě	19,6 %	11,8 %
shodný výsledek v obou sadách	8,8 %	0 %

Z poznatků získaných při reflektivních rozhovorech s učiteli vyplynulo, že práci s detailními informacemi prezentovanými v grafech a tabulkách považují za obtížnější na vysvětlování v terénu. Autentické prostředí v tomto případě může odvádět pozornost žáků a do jejich učení se tak nemusí promítnout pedagogické působení učitele. Žáci si také při závěrečné reflexi tento typ úlohy obvykle nespojovali s prožitkem ze stezky. O tomto typu úlohy jsme tak dospěli k závěru, že její zařazování do formátu naučné stezky není příliš efektivní z hlediska rozvoje čtenářských dovedností žáků. Může být nicméně motivační pro poznání vlastního regionu. Žáky bavilo zpracování úlohy u meteorologické stanice, seznámili se s jejím fungováním, tuto zkušenost však považovali za jedinečnou, nedokázali ji výrazněji propojit se svými čtenářskými dovednostmi.

Úloha E: odlišení faktů od motivačně persvazivní složky v inzerci a propagaci

Získané výsledky v této úloze odhalily zejména to, že mezi testovanými žáky nebyl ani jeden žák, který by tuto úlohu dokázal vyřešit bezchybně (na 100 %) v první sadě testovacích úloh. Dále jsme byli svědky výrazného zlepšení v obou skupinách žáků, konkrétně v souboru A se zlepšilo zhruba 83 % žáků, v souboru B dokonce 88 %. V souboru A došlo k mírnému zhoršení u čtyř žáků, u každého z nich však byla zaznamenána pouze jedna chyba z celkového počtu sedmi odpovědí, což nepovažujeme za významné zhoršení. V souboru B u žádného z žáků ke zhoršení nedošlo, takže celkově lze výsledky obou skupin považovat za velmi podobné.

Úloha 5: inzerce a propagace	Soubor A	Soubor B

bezchybné řešení v obou sadách	0 %	0 %
zlepšení ve 2. sadě	83,3 %	88,2 %
zhoršení ve 2. sadě	4,9 %	0 %
shodný výsledek v obou sadách	11,8 %	11,8 %

Z reflektivních rozhovorů se žáky i učiteli vyplynulo, že zařazení této úlohy do naučné stezky považovali za významné a kladně hodnocené ve vztahu k poznávání vlastního regionu, protože v prostoru arboreta *Sofronka* se seznamovali s fungováním tohoto arboreta. Rozvoj jejich čtenářských dovedností v oblasti odlišování faktů od názorů s motivačně persvazivní komunikační funkcí byl v tomto případě považován za vedlejší efekt jejich návštěvy arboreta. Z porovnání výsledků obou souborů lze usuzovat, že žáci se s tímto typem textů a s využíváním této konkrétní čtenářské dovednosti ve škole běžně nesetkávají, ale expozice tomuto učivu u nich vede k výraznému a rychlému rozvoji čtenářských dovedností zaměřených na odlišování faktů od názorů a informační funkce textu od funkce motivačně persvazivní. Toto považujeme za důležité zjištění jednak ve vztahu k obsahu běžné školní výuky, jednak k zařazování tohoto typu úlohy mezi texty na naučných stezkách.

## Diskuse

Výsledky výzkumného šetření potvrzují, že absolvování naučné stezky se zaměřením na čtenářství představuje pro žáky významný didaktický impuls, který přispívá k rozvoji čtenářských dovedností i k posílení jejich vztahu k autentickým textům i vlastnímu regionu. Nejvýraznější posun byl zaznamenán v úlohách B a C, které ověřovaly schopnost žáků vyhledávat relevantní informace v populárně naučných textech a porozumět výkladovému textu hloubkovým čtením. V obou případech se prokázalo, že práce s textem v autentickém prostředí a možnost propojit jazykový a poznávací kontext s bezprostředním prožitkem vedou k efektivnějšímu učení. Tento závěr koresponduje s poznatky konstruktivistické didaktiky, podle níž se poznání rozvíjí prostřednictvím aktivní činnosti a reflexe (Svobodová, 2021; Liptáková et al., 2022), a rovněž s výsledky našeho dřívějšího šetření zaměřeného na využití naučné stezky při rozvoji čtenářské gramotnosti (Písková & Valečková, 2022).

Určitou disproporci vykazovala úloha D, v níž žáci pracovali s grafy a tabulkami. Tato aktivita se ukázala být méně vhodná pro terénní formát učení, pravděpodobně v důsledku

zvýšené kognitivní zátěže a distrakčních vlivů prostředí. Učitelé v reflektivních rozhovorech poukazovali na obtížnost udržení pozornosti žáků v terénu. Tato úloha dokládá, že ne všechny typy čtenářských úloh jsou vhodné k zařazení do naučné stezky. Naproti tomu v úloze E, zaměřené na odlišování faktů a persvazivních prvků v textu, se projevilo výrazné zlepšení v druhé testovací sadě u obou souborů žáků. Výsledky v tomto případě naznačují, že žáci se s tímto typem úloh ve výuce běžně nesetkávají, ale jakmile jsou mu vystaveni, rychle si osvojují strategie nutné k efektivnímu čtení a porozumění. Šetření tak naznačuje nutnost systematického začleňování tohoto typu úloh do výuky českého jazyka a literatury.

Za důležité považujeme také zjištění, že efektivita stezek nespočívá pouze v samotné práci v autentickém prostředí, ale i v didaktické transformaci činností, která umožňuje propojit prožitek, reflexi a vědomé osvojování čtenářských strategií. Z reflektivních rozhovorů vyplynulo, že žáci si po absolvování stezky dokázali lépe uvědomit své postupy při porozumění textům. Prokazovali tak posun od intuitivního čtení k metakognitivnímu uvědomění, které je důležitou součástí čtenářské gramotnosti (srov. Johns & Davies, 1983).

Je však nutné zmínit i limity výzkumu. Výsledky se opírají o data ze šesti tříd v jednom regionu a všechny se vztahují k jedné naučné stezce. Nelze je tedy zobecňovat. Výzkum dále probíhal v časově omezeném období, které neumožnilo sledovat dlouhodobější dopad absolvování stezky na čtenářský vývoj žáků. Určitým omezením je také kombinace kvantitativních a kvalitativních metod, jež sice poskytla komplexní pohled na zkoumanou problematiku, ale mohla vést k určitému zkreslení interpretace (Švaříček et al., 2014). A je třeba zmínit i vliv osobnosti učitele a členů výzkumného týmu na průběh aktivit, který nelze zcela eliminovat.

Celkově lze říci, že čtenářská naučná stezka se ukázala jako funkční nástroj rozvoje čtenářských dovedností zejména v oblasti porozumění multimodálním textům, selektivního a hloubkového čtení a v rozvíjení schopnosti vnímat text v prostoru a v souvislostech.

## **Závěr**

Analýza dat získaných výzkumným šetřením na *Stezce Bolevec* potvrdila, že naučná stezka se zaměřením na čtenářství svým obsahem a formou efektivně doplňuje portfolio aktivit, metod a didaktických postupů běžně užívaných ve školách k rozvoji čtenářských dovedností žáků. Pozitivní vliv byl prokázán zejména u zadání spojených s vyhledáváním specifických

informací v textu, s hloubkovým čtením a rozlišováním komunikačních funkcí textu. Žáci vykazovali při absolvování stezky obecně vyšší míru angažovanosti a schopnosti aplikovat čtenářské strategie v nových situacích a oceňovali zážitkovou formu učení.

Výzkumným šetřením bylo prokázáno, která zadání vykazují vyšší závislost na prostředí, v němž jsou plněna, ať již v pozitivním, či v negativním smyslu, a že soustředění žáků na text a jejich schopnost učit se novým strategiím je u různých typů zadání a různých textových forem různá. K těmto zjištěním bude v budoucnu přihlíženo při tvorbě dalších naučných stezek stejně jako k poznatkům vztahujícím se k motivační a gamifikační povaze jednotlivých zadání.

Pro další výzkum by bylo vhodné pokračovat v dlouhodobém sledování efektivity těchto stezek na různých stupních vzdělávání. Tento úkol si stanovujeme jako podnět pro návazný výzkum. Závěrem můžeme konstatovat, že na základě tohoto šetření považujeme čtenářské naučné stezky za efektivní nástroj komplexního rozvoje čtenářské gramotnosti, který integruje poznávání, prožitek, pohyb a komunikaci v autentickém prostředí. Tyto stezky propojují učivo jednotlivých předmětů skrze čtenářskou gramotnost a komunikační klíčovou kompetenci, a naplňují tak požadavky kurikulární reformy na integraci vzdělávacích obsahů i na podporu gramotností napříč vzdělávacími oblastmi.

## Použité zdroje:

- Aldemir, T., Celik, B., & Kaplan, G. (2018). A Qualitative Investigation of Student Perceptions of Game Elements in a Gamified Course. *Computers in Human Behavior*, Vol. 78, 235–254. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.001>.
- Čechová, M., Krčmová, M., & Minářová, E. (2008). *Současná stylistika*. (4th ed.). Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-961-4.
- Čeřovský, J., & Závěský, A. (1989). *Stezky k přírodě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-22378-8.
- De Veirman, M., Hudders, L., & Nelson, M.R. (2019). What Is Influencer Marketing and How Does It Target Children? A Review and Direction for Future Research. *Frontiers in Psychology*. 10:2685. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02685
- Johns, T., Davies, F. (1983). Text as a Vehicle for Information: The Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading of Foreign Language. *Reading in a Foreign Language*, 1/1, 1–19.
- Kaderka, P. (2017). Multimodální komunikace. In Karlík, P., Nekula, M., Pleskalová, J. (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [https://www.czechency.org/slovník/MULTIMODÁLNÍ\\_KOMUNIKACE](https://www.czechency.org/slovník/MULTIMODÁLNÍ_KOMUNIKACE)
- Kunt, M. & Ezechel, M. (2013). *Tvorba školních naučných stezek a jejich využití k EVVO a k udržitelnému rozvoji*. 2. ed. Česká zahradnická akademie Mělník. ISBN 978-80-87610-13-8.
- Liptáková, L., et al. (2022). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. (3rd ed). Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2951-6
- Metelková Svobodová, R. (2020). Princip komplexnosti očima učitele češtiny z praxe. *Didaktické studie*, 12(1), 51–66. ISSN 2571-0400.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vydáný Opatřením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. MSMT-20704/2024-5 dne 14. 1. 2025, ve znění Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. MSMT-11173/2025-4 ze dne 24. 6. 2025*. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>
- Pacovská, J, Nebeská, I., Röhrich, A., & Vaňková, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. (1st ed.). Akropolis. ISBN 8074704009.

- Písková, R. (2025). Regionem po stezkách ke čtenářství. In Čechová, M. Chýlová, H. (Eds.), *Region v nás, my v regionu*. (pp. 238–255). Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-1299-0. <https://doi.org/10.24132/ZCU.2025.13003>
- Písková, R., & Valečková, Z. (2022). Využití naučných stezek k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základní školy. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, 12(1), 46–60. <http://hdl.handle.net/11025/51668>.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-8568-8.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuky mateřštiny*. Ostravská univerzita. ISBN 8070421754.
- Svobodová, J., et al. (2021). *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika*. Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7599-259-8.
- Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2016). *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha. Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-949-0.
- Švaříček, R., et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (2nd ed.). Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- Vášová, L. (1995). *Úvod do bibliopedagogiky*. ISV. ISBN 80-85866-07-2.
- Vužňáková, K., Gogová, E. (2023). Porozumenie multimodálního textu. In L. Liptáková, (Ed.), *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. (pp. 201–286). Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-3206-6.

Tato studie je dílčím výstupem z projektu *SGS-2025-005: „Ověřování efektivity naučných stezek se zaměřením na čtenářství“* realizovaného na katedře českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

# Od společenského okraje k literární funkci: *kmotr kat* v beletrii o Václavu IV.

Hana Hroudová

hanhroudova@gmail.com

## **Anotace:**

Studie se zaměřuje na motiv králova kata v beletristických zobrazeních Václava IV. v první polovině 19. století. Vychází z předpokladu, že obraz tohoto panovníka je v české narativní tradici mimořádně proměnlivý a že právě figura kata patří k motivům, které jeho podobu významně spoluutvářejí. Text sleduje, jak je tento tradičně negativně konotovaný motiv přetvářen v prózách Klicpery, Máchy, Tyla a Sabiny a jak se mění jeho význam v závislosti na poetice, žánru a ideovém zaměření jednotlivých děl. Cílem studie je ukázat, že kat nefunguje pouze jako historický relikv či koloristický prvek, ale jako pružný narativní prostředek, skrze nějž literatura modeluje vztah mezi panovníkem, mocí a „lidovým“ světem a zároveň proměňuje obraz Václava IV. v kulturní paměti.

## **Klíčová slova:**

historická beletrie 19. století, Václav Kliment Klicpera, Karel Hynek Mácha, motiv kata, narativní tradice, Josef Kajetán Tyl, Karel Sabina, Václav IV.

## **Annotation:**

The study focuses on the motif of the king's executioner in literary representations of Wenceslas IV in the first half of the nineteenth century. It proceeds from the assumption that the image of this ruler is highly variable in the Czech narrative tradition and that the figure of the executioner plays a key role in shaping his literary profile. The text follows the transformations of this traditionally negative motif in works by Klicpera, Mácha, Tyl, and Sabina, and considers how its meaning changes according to the poetics, genre, and ideological orientation of individual texts. The aim is to show that the executioner functions not merely as a historical relic or decorative element, but as a flexible narrative device through which literature models the relationship between the ruler, power, and the “popular” world, while simultaneously reshaping the image of Wenceslas IV in cultural memory.

## Keywords:

19th-century historical fiction, Václav Kliment Klicpera, Karel Hynek Mácha, motif of the executioner, narrative traditions, Josef Kajetán Tyl, Karel Sabina, Wenceslas IV

Postava Václava IV. je v narativní tradici od dob svých současníků zatížena výrazně negativním hodnocením. Je líčen jako panovník selhávající ve výkonu vlády, neschopný naplnit očekávání královského úřadu a ovládaný osobními sklony. Tento obraz se formuje již ve středověkých textech a vzniká na průsečíku různých hodnotových, institucionálních a politických perspektiv: katoličtí autoři zdůrazňují jeho problematický vztah k církevní autoritě, zahraniční kronikáři pasivitu a politickou neobratnost, zatímco domácí kritika reaguje především na konkrétní zásahy do správy Prahy. Václav IV. se tak stává interpretační figurou, skrze niž různé skupiny artikuluji vlastní hodnotové a politické zájmy.

Literární obraz Václava IV. se vyznačuje značnou variabilitou. Vedle převládajících negativních hodnocení, opakujících motivy krutosti, opilství či smilstva, se objevují i náznaky pozitivních rysů, jako je vzdělanost, diplomatická obratnost či snaha potírat bezpráví. Václav tak nevystupuje jako ustálený typ, nýbrž jako proměnlivý konstrukt, opakovaně přetvářený podle autorských záměrů a ideových potřeb jednotlivých období. Jak upozorňuje Kamil Činátl v souvislosti s dílem Palackého, Václav IV. patří k literárně nejoblíbenějším postavám českých dějin právě pro svůj mimořádný narativní potenciál: jeho příběh se opakovaně rozbíhá k lidovým motivům králova kata, šaška či k legendě o Janu Nepomuckém, které jej emblematicky jako problematického, až démonizovaného panovníka.<sup>21</sup>

Na počátku 19. století se Václav IV. vrací do literatury jako romanticky přitažlivá, vnitřně rozporuplná postava na pomezí moci a selhání. Součástí tohoto obrazu se stává i motiv králova kata jako symbol dramatických kontrastů krutosti a intimní blízkosti k panovníkovi. Dobovou podobu Václavova obrazu shrnuje Karel Krejčí následovně: „Byla to pověstná postava kata krále Václava, která měla dokumentovat zvrhlost a ukrutnost degenerovaného syna Karla IV. Václav IV. byl určitými vrstvami společnosti, jichž mluvčími byli kronikáři, prudce nenáviděn. Nenáviděli jej především příslušníci vyšších stavů pro jeho

---

<sup>21</sup> ČINÁTL, Kamil. *Dějiny a vyprávění: Palackého Dějiny jako zdroj historické obraznosti národa*. Praha: Argo, 2011, s. 75. ISBN 978-80-257-0390-8.

konflikty s panstvem a nadržování nižším vrstvám, pak Němci pro dekret kutnohorský a malou péči o německé císařství, konečně katolíci, zvláště v době protireformační, pro jeho ne dost energické stanovisko vůči počínajícímu husitismu, které bylo někdy interpretováno přímo jako jeho favorizování. Z těchto předpokladů byla vytvořena legenda, tradovaná většinou kronik německých i českou kronikou Hájkovou, vyjadřující smýšlení českého katolického panstva, jak se Václav v průvodu ‚kmotra kata‘ po nocích toulal po pražských hospodách, bratřil se s lůzou a jak krutě a nespravedlivě dával popravovat své politické odpůrce z řad vyšších stavů; s tím byla pak spojena i legendární historie mučení a utopení svatého Jana Nepomuckého, v níž Václav vystupoval dokonce i sám v roli kata, protože prý vlastnoručně mučil odbojného církevního hodnostáře.“<sup>22</sup>

V 19. století, v kontextu národního obrození, se Václav IV. znovu objevuje v literatuře jako historická postava otevřená novému výkladu. Jeho obraz je přehodnocován podle ideových potřeb doby, se zvýrazněním vazby k českému prostředí a k počátkům reformního myšlení. V anachronickém klíči je mu přisuzován i sklon k „demokratickému“ jednání, vyvozovaný z konfliktů s vyššími stavy a z kontaktu s pražským lidem. Václav IV. je tak postupně rehabilitován jako panovník lidsky přitažlivý, avšak slabý a neschopný plně porozumět dějinné situaci, která jej přesahuje,<sup>23</sup> přičemž soubor jemu připisovaných vlastností jej zároveň činí postavou atraktivní pro zábavné čtení.

Autoři historické beletrie první poloviny 19. století pracují s ustáleným repertoárem motivů spojených s postavou Václava IV., jehož flexibilita umožňuje různé funkce. Václav tak vystupuje odlišně v sentimentálně preromantických textech (Klicperův *Točnick*, Máchův *Křivoklad*), v moralistickém a vlasteneckém vyprávění (Tylovy povídky *Zlatníková milenka*, *Dekret kutnohorský* a *Růže z keře nízkého*), jako hybatel komického děje (Tylův *Dekret kutnohorský*, pověst J. B. Malého *Čarodějník Židek*) i jako figura zábavného, místy brakového čtení (Herlošův román v češtině vydaný pod názvem *Husité čili Čechy od roku 1414–1424*, Sabinovy *Obrazy ze čtrnáctého a patnáctého věku*). Jeho podoba se proto vždy přizpůsobuje potřebám konkrétního narativu. Bez ohledu na typ vyprávění je Václav IV. zřídka zobrazován bez svých výše zmíněných ustálených atributů (pes, víno, kat, impulzivita, lenost, lázně, noční toulky, lov), které fungují jako rozpoznatelné signály aktivující jeho tradiční „pověst“. Tyto motivy nejsou pouze charakterizační, ale často přímo hybatelé děje a zároveň legitimizují

---

<sup>22</sup> KREJČÍ, Karel. *Symbol kata a odsouzení v Máchově díle*. In: KRÁLÍK, Ondřej a GREBENÍČKOVÁ, Růžena, ed. *Realita slova Máchova*. Praha: Československý spisovatel, 1967, s. 236-237.

<sup>23</sup> *Tamtéž*, s. 237.

královu přítomnost mimo oficiální prostor panovnické reprezentace. I v textech usilujících o reinterpretaci postavy zůstávají nadále v oběhu a strukturují její literární obraz.

Vedle ustálených atributů je obraz Václava IV. utvářen i okruhem pravidelně se vracejících postav. Patří k nim osoby z dynastického zázemí (Johana, Žofie, Karel IV., Zikmund) i výrazné paměťové figury, jako Jan Hus, Jan Nepomucký či Jan Žižka. Tyto postavy neslouží jen jako partneři historického děje, ale především jako symbolické uzly, skrze něž je Václavův obraz napojován na klíčové narativy doby: náboženský konflikt, legitimitu moci a vztah panovníka k „hlasu lidu“. Jejich přítomnost tak vypovídá méně o historii než o způsobech stabilizace Václavovy postavy v kolektivní paměti. Okruh „blízkých“ postav nepůsobí jen jako kulisa, ale jako důležitý prostředek nepřímé charakteristiky Václava IV. To, kým je obklopen a jaké hodnotově zatížené figury se v jeho blízkosti objevují, zásadně utváří jeho významový profil. Obklopení světců, reformátory či charismatickými vůdci tak funguje jako hodnotící gesto, které nepřímo vypovídá o panovníkově povaze, legitimitě i historické roli a ukazuje, jak je jeho obraz konstruován podle dobových představ o moci a morálním řádu.

Následující část studie se zaměřuje na postavu kata, která se v narativech o Václavu IV. objevuje v těsné blízkosti panovníka a zároveň zaujímá okrajovou pozici v sociálním řádu středověku. Kat vstupuje do vyprávění prostřednictvím ustálených motivů a situačních schémat, přičemž jeho přítomnost souvisí s utvářením negativního obrazu Václava. Právě skrze tuto figuru je panovník opakovaně spojován s prostředím trestu, tělesnosti a neoficiálních forem moci, aniž by bylo nutné v této fázi předjímat konkrétní interpretační důsledky těchto vazeb. Cílem následující analýzy je sledovat způsoby, jimiž je postava kata do vyprávění začleňována, a její narativní funkce v rámci obrazu Václava IV. na materiálu beletrie první poloviny 19. století.

## Václavův *kmotr* – *kat*

Motiv kata je v evropské kulturní tradici spojen se silně negativním významovým polem, vycházejícím z jeho okrajového postavení ve středověké společnosti. Kat byl řazen k „ponižujícím živnostem“ spojeným s tělesností, násilím a smrtí a vystupoval jako nezbytný, avšak společensky diskvalifikovaný vykonavatel spravedlnosti. Tento obraz přetrvává do raného novověku a vytváří stabilní interpretační rámec, z něhož čerpají i literární reprezentace středověku.<sup>24</sup>

Mezi normativním vymezením těchto povolání a jejich faktickým fungováním však existoval rozdíl: sociální status kata se lišil regionálně a v některých oblastech mohl dosahovat relativně váženého postavení.<sup>25</sup> Negativní hodnocení jeho profese se formovalo z různých sociálních pozic a neznamenovalo nutně úplnou izolaci, přesto se stigma přenášelo i na jeho rodinu, zejména na potomky. Pozoruhodné je, že v 18. století se společenský odsudek kata v některých ohledech spíše prohluboval, a to navzdory oslabování oficiálního diskurzu o jeho nepočestnosti.<sup>26</sup>

Narativní spojení Václava IV. s postavou kata se formuje již v pramenech pozdního 15. století a postupně se stabilizuje jako součást jeho negativního obrazu. Už Engelbert Wusterwitz líčí Václava jako panovníka krutě nakládajícího s odpůrci a obklopeného osobami nízkého původu; motiv „kmotra kata“ zde personifikuje výkon trestní moci a přibližuje jej přímo postavě krále. Podobně laděné prvky se objevují i u Edmunda z Dynteru a řezenského kanovníka Ondřeje, kde se kat stává samozřejmou součástí Václavova okolí.<sup>27</sup> K výraznému narativnímu zesílení dochází u Václava Hájka z Libočan, který motiv rozvíjí v dramatických scénách jako znak panovnické svévole a Václavovy nepodobnosti ideálnímu modelu vlády.<sup>28</sup> V raně novověkých a osvícenských textech (např. Gundling, Fassmann) se pak motiv uvolňuje do anekdotické a moralizující roviny a stává se součástí karikaturního obrazu „špatného krále“.<sup>29</sup> Na konci 18. století jej už František Martin Pelcl reflektuje jako ustálenou tradici: Václavův obraz je redukován na několik opakovaných motivů, mezi nimiž má „kmotrovství

<sup>24</sup> GEREMEK, Bronisław. *Člověk na okraji ve středověku*. In: LE GOFF, Jacques, ed. *Středověký člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad, 1999, s. 304. ISBN 80-7021-274-8.

<sup>25</sup> *Tamtéž*, s. 304-305.

<sup>26</sup> DÜLMEN, Richard van. *Bezectní lidé: o katech, děvkách a mlynářích: nepočestnost a sociální izolace v raném novověku*. Praha: Dokořán, 2003, s. 49. ISBN 80-86569-43-8.

<sup>27</sup> KRAUS, Arnošt. *Husitství v literatuře zejména německé: Husitství v literatuře prvních dvou století svých*. Česká akademie císaře Františka Jozefa pro vědy, slovesnost a umění, 1917, s. 83-87.

<sup>28</sup> *Tamtéž*, s. 213.

<sup>29</sup> KRAUS, Arnošt. *Husitství v literatuře zejména německé: Husitství v literatuře barokní a osvícenské. Část II. Česká akademie císaře Františka Jozefa pro vědy, slovesnost a umění, 1918, s. 131-132.*

s katem“ pevné místo.<sup>30</sup> Motiv tak přetrvává spíše setrvačností vyprávěcí konvence než na základě historické argumentace.

Postavě královského kata Václava IV. byla v odborné literatuře věnována pozornost především v souvislosti s interpretacemi Máchova *Kata*. V českém prostředí k nim patří zejména studie Karla Krejčího *Symbol kata a odsouzení v díle Karla Hynka Máchy*,<sup>31</sup> stejně jako novější práce Michala Charypara,<sup>32</sup> který sleduje výkladové linie Máchova textu (*Máchovské interpretace*) i jeho ohlas u Karla Sabiny (*Karel Sabina: „Epigon“ a tvůrce*). Naopak jiným zpracováním této látky, například Tylovým povídkám (*Tvůrčí cesta J. K. Tyla M. Otruby a M. Kačera*)<sup>33</sup> či textu Karla Herloše (*Dvojlomná zrcadlení: dílo Karla Herloše-Herloßsohna v českém literárním kontextu Z. Urválkové*),<sup>34</sup> byla dosud věnována pozornost spíše okrajově.

### **Kat v Klicperově Točníku**

Klicperova povídka *Točník* (1828), inspirovaná dobovým modelem historické prózy po vzoru Waltera Scotta, zachází s historickým materiálem volně. Text působí spíše jako emocionálně vypjatá, baladicky laděná fraška, jejíž účinek je založen především na práci s prostředím (hrad, podhradí, kříž, hrobka), nikoli na systematickém historickém výkladu. Postavy jsou typizované a historické události se objevují jen epizodicky, spíše jako vsuvky než jako integrální součást narativu. Stejným způsobem je konstruována i závěrečná scéna s motivem kata, který zde funguje jako tradiční, nikoli historicky motivovaná figura.

V tomto kontextu je příznačné, že jak Václav, tak kat jsou v povídce vykresleni v rozporu s tradičně negativním obrazem. Václav vystupuje jako romanticky rozervaný, avšak rozhodný panovník schopný výkonu spravedlnosti. Tato částečná rehabilitace se promítá i do figury kata, jenž v závěrečné scéně vystupuje jako loajální a profesionální vykonavatel panovnické moci, vědomý kontinuity svého úřadu. Rozhodující je přitom pojetí výkonu trestu: poprava neprobíhá jako akt osobní msty, ale jako institucionální procedura zprostředkovaná katem, který zde funguje jako garant řádu a práva.

---

<sup>30</sup> *Tamtéž*, s. 147-150.

<sup>31</sup> KREJČÍ, K. *Symbol kata a odsouzení v Máchově díle*.

<sup>32</sup> CHARYPAR, Michal. *Máchovské interpretace*. Mnemosyne. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-7308-331-1; CHARYPAR, Michal. *Karel Sabina - "epigon" a tvůrce: textová příbuzenství jako zdroj smyslu a poznání*. Literární řada. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1831-1.

<sup>33</sup> OTRUBA, Mojmir a KAČER, Miroslav. *Tvůrčí cesta Josefa Kajetána Tyla*. 1961.

<sup>34</sup> URVÁLKOVÁ, Zuzana. *Dvojlomná zrcadlení: dílo Karla Herloše-Herloßsohna v českém literárním kontextu*. Literární věda. Praha: ARSCI, 2009. ISBN 978-80-86078-96-0.

Kat je zde zobrazovaný jako statný padesátiletý muž, který svým vzezřením (vousy, černé oblečení) budí pocit strachu, současně ale působí jako hrdý a čestný muž. Pozoruhodná je v této pasáži i letmá zmínka o dědičnosti řemesla: kat sám odkazuje na „stará práva“, podle nichž po „vysloužení svého věku“ odevzdává úřad synovi, „pakli jakého syna má“. Tento motiv odpovídá dobové realitě, v níž bylo předávání katovského řemesla v rámci rodiny běžnou praxí, a současně ukazuje, že beletristický text tuto skutečnost reflektuje jako samozřejmou součást sociálního řádu. Právě taková zdánlivě marginální zmínka může fungovat jako inspirační zárodek pro další literární zpracování, což se mohlo stát v případě díla Karla Sabiny, kde sledujeme dokonce tři generace katů.

### **Kat v Máchově Křivokladu**

Máchův *Křivoklad*, publikovaný roku 1834 v časopise *Květy*, byl zamýšlen jako součást širšího cyklu s názvem *Kat*.<sup>35</sup> Text vychází z epizody národních dějin, konkrétně z věznění Václava IV. na Křivoklátě, přičemž historické a politické souvislosti zůstávají v pozadí. Vyprávění se soustřeďuje na psychologickou a vztahovou rovinu postav, jejímž jádrem je ambivalentní vztah mezi Václavem IV. a katem, vystupujícím jako králův důvěrník i zrcadlový protějšek, narušený motivem bliženectví a konkurence (kat jako levoboček Václava III.). Do tohoto vztahového pole vstupuje Miláda, neteř hradního pána, dcera Václavovy oběti a matka katova dítěte, jejíž zpěv tesklivých písní funguje jako melancholický komentář k úpadku přemyslovské dynastie. Kat je naopak vykreslen jako uzavřená a melancholická postava nesoucí tíhu nejasného původu a morální ambivalence své role. Miláda napomůže králi i katovi k útěku na Vyšehrad, čemuž následuje katova noční zpověď Janu Husovi; po návratu na Křivoklát je však Miláda nalezena mrtvá, což příběhu dodává tragické vyústění a podtrhuje jeho symbolický rozměr.

Postava Václava IV. je od počátku vyprávění exponována v těsném sepětí s katem, přičemž Mácha tento vztah nejprve zprostředkovává nepřímo, skrze řeč postav z lidového prostředí. V dialogu Jaroše a Duchoně se král i kat objevují pouze jako objekty klepů a fabulací, jimiž kolektivní hlas formuje jejich obraz. Právě touto perspektivou je kat představen nikoli

---

<sup>35</sup> Máchův zamýšlený cyklus *Kat* bývá v odborném diskurzu redukován právě především na jedinou dokončenou část, novelu *Křivoklad*, zpravidla doplněnou o autorův doslov (oboje otištěno v *Květech* r. 1834). Ostatní torza cyklu, dochovaná ve značně fragmentární, místy až jen náčrtové podobě, jsou tradičně zmiňována pouze okrajově, a to navzdory tomu, že se dochovala v Máchových autografech. Sporné jsou pouze tzv. „plány“ k nedochovaným částem, které známe výlučně ze Sabinova podání v dodatku *Úvod povahopisný*, v jeho máchovské monografii (1845). Určitou roli v pozdější skepsi hrála i skutečnost, že právě v této době Sabina připravoval vlastní prozaický cyklus *Obrazy ze XIV. a XV. věku* (1844), který *Křivokladem* patrně silně inspirován byl, nicméně od koncepce „plánů“ uvedených v *Úvodu* se nakonec výrazně odchyluje. (CHARYPAR, M. *Máchovské interpretace*, s. 139.)

jako anonymní vykonavatel moci, ale jako panovníkovi výjimečně blízká postava, dokonce označovaná za jeho „kmotra“, čímž je zároveň zesílen obraz Václava jako krutého, výstředního a morálně rozkolísaného vladaře. Lidové vyprávění dále redukuje vztah krále a kata na groteskně zmechanizovaný denní rytmus, v němž se rozhodování a exekuce stávají články opakující se sekvence. Karikaturní obraz symbiózy moci a násilí posouvá kata z role nástroje spravedlnosti do pozice králova společníka a spoluúčastníka viny. Tato perspektiva poddaných tak nejen deformuje historickou realitu, ale zároveň předjímá jednu z klíčových linií textu: kata jako figuru stojící na pomezí instituce trestu, osobní blízkosti k panovníkovi a morální ambivalence. Tuto strategii lze chápat jako práci s narativní tradicí, která je nejprve prezentována skrze kolektivní řeč, zatímco pozdější přiblížení k vnitřní perspektivě Václava i kata otevírá jejich jednání odlišný interpretační rozměr.

Pro srovnání lze uvést obdobnou scénu z fragmentu Valdek, původně zamýšleného jako předehra ke Křivokladu, kde dialog dvou postav z lidového prostředí (hutníka a uhlíře) reprodukuje hájkovské pojetí Václava jako panovníka, jenž bez rozmyslu dává popravovat nevinné, nese vinu na smrti Jana Nepomuckého a zvýhodňuje Němce na úkor Čechů. Není však zřejmé, jak by tato pasáž zapadala do celku románu, neboť postava kata je zde naznačena jen velmi vágně a fragment sice opakuje kritickou perspektivu lidového vyprávění, ale nerozvíjí ji do psychologické a významové ambivalence typické pro Křivoklad. Dochované plány dalších částí navíc ukazují, že kat měl zůstat ústřední postavou, nakonec sám popravenou, což odpovídá jeho pojetí v Křivokladu i ve zlomku Karlova Tejnu, aniž by přibývaly nové významové rysy. Interpretaci Křivokladu dále osvětluje autorův dovětek v Květech, stylizovaný jako dialog studentů, do něhož se prolínají útržky kázání kapucína, čímž vzniká vícevrstevnatá struktura naznačující skrytý smysl a práci s nedořečeností; podobně působí i Sabinou zprostředkovaný Máchův výrok o kondenzovaném významu několika slov („O králi, dobrou noc!“), který však známe jen z pozdní pamětní reprodukce.<sup>36</sup>

V *Křivokladu* vstupuje Václav IV. na scénu až po zmíněném úvodním rozhovoru, a i zde je jeho expozice je koncipována v těsném sepětí s postavou kata. Vyprávění zdůrazňuje kontrast obou jezdců: Václav je představen jako mladý, ušlechtilý muž slavnostního vzhledu, jehož oděv a výbava jej stylizují do podoby nositele panovnické důstojnosti v paradoxní situaci

---

<sup>36</sup> KREJČÍ, K. *Symbol kata a odsouzení v Máchově díle*, s. 241.

vězně, zatímco kat, charakterizovaný temnou barevností, hroživou zbrojí a plamenným pohledem, funguje jako jeho stín a neoddělitelný, funkčně nezbytný protějšek.

Mácha kata konstruuje především prostřednictvím vizuálních vjemů. Jak upozorňuje Karel Krejčí, v textu se objevuje jako „rudá skvrna na černém pozadí“, přičemž opozice černé, červené a bílé prostupuje nejen popisy postavy, ale i okolního prostoru a světelných motivů. Tento barevný princip vytváří trvalou symbolickou linii evokující násilí a zánik a podstatně přispívá k významové výstavbě katovy postavy i k celkovému napětí textu. Krejčí zároveň poukazuje na výraznou plastičnost a sošnost katovy figury, která se uplatňuje jak v dynamice pohybu, tak v klidových polohách. Mimořádně bohatě je rozvinuta také jeho fyziognomie, zejména motivy očí, zubů a vlasů, jež se v textu opakují s důslednou pravidelností a jemnými obměnami podle vnitřního rozpoložení postavy. Grimasa, v níž se střetává výsměšný smích s hlubokým smutkem, se tak stává místem trvalého napětí mezi ironií a tragikou. Rozpor mezi vnějším výrazem a vnitřním prožitkem je místy dále zesilován metaforickými obrazy (sopka, moře, hrobka), které posouvají katovu tvář z roviny realistického popisu k symbolickému obrazu potlačeného, avšak stále hrozícího výbuchu vnitřního napětí.<sup>37</sup>

Výše popsaná juxtapozice Václava a kata posiluje motiv jejich paradoxního spojenectví a předznamenává ambivalenci vztahu oscilujícího mezi blízkostí a rivalitou. Tento motiv zapadá do poetiky evropské romantiky, která se programově obracela k propojování protikladů, a má zároveň širší literární tradici: objevuje se již u Waltera Scotta (např. *Ivanhoe*, *Quentin Durward*), na což upozorňuje i Karel Krejčí.<sup>38</sup> Růžena Grebeníčková zasazuje dvojici král–kat do širšího filosofického rámce, když její genealogii spojuje s hegelovskou dialektikou pána a raba a naznačuje její kořeny již v osvícenské literatuře, zejména u Diderota (*Jacques le fataliste*), kde vztah pána a sluhy slouží k reflexi vzájemné závislosti obou pólů moci.<sup>39</sup>

V Křivokladu se Mácha sice hlásí k romantickému vzorci, ale posouvá jej do roviny vnitřního dramatu. Paradox vztahu krále a kata tu není jen tématem, nýbrž strukturujícím principem vyprávění. Úvod i historický rámec naznačují, že hlavní postavou bude Václav IV., postupně se však ukazuje, že skutečným středem příběhu je kat, což dokládá i název celého zamýšleného souboru. Zatímco král je podán jako poměrně typová a předvídatelná postava, kat vystupuje jako rozporuplná, tajemná a tragicky hluboká figura. Právě on se díky svému původu,

---

<sup>37</sup> *Tamtéž*, s. 241-244.

<sup>38</sup> KREJČÍ, K. *Symbol kata a odsouzení v Máchově díle*, s. 236.

<sup>39</sup> GREBENÍČKOVÁ, Růžena. *Máchovské studie*. Praha: Academia, 2010, s. 321. ISBN 8020018646.

vztahům i vnitřnímu konfliktu stává nositelem hlavního dramatického napětí, zatímco král ustupuje do pozadí.

Obě postavy – Václav IV. i kat – vystupují v textu jako symbolické figury, jejichž význam přesahuje rovinu příběhu. Jak upozorňuje Charypar,<sup>40</sup> Mácha katovy ambice nepojmenovává přímo nejen z historických důvodů, ale především s ohledem na svůj umělecký záměr: text je vystavěn z náznaků, symbolů a záhad a kat své tajemství částečně odhaluje až v závěru, který zpětně motivuje jeho jednání. Symbolické čtení postav podporuje i způsob jejich ztvárnění: vypravěčova perspektiva je proměnlivá, selektivní a „zvnějšku snímaná“, jak ji Jan Mukařovský přirovnává k filmovému vyprávění.<sup>41</sup> Vypravěč není vševědoucí a místy pouze odhaduje nedostupné skutečnosti. Psychologizace je záměrně redukována a probíhá skrze gesta a fyzické projevy – skřípání zubů u Václava či katův obličej „plný výsměchu“. Tato vnější charakterizace posiluje alegorickou funkci obou figur jako nositelů významových pólů v kompozici textu.

Krejčí poukazuje na Máchův typický prvek autostylizace, založený na napětí mezi smíchem a smutkem (známém i z verše „Na tváři lehký smích, hluboký v srdci žal“), který nachází i v katových promluvách, zejména ve zpovědi u Jana Husa parafrázující pasáž z Máchova deníku, čímž se autorova ambivalentní sebereflexe přenáší do fikční postavy. Katův smutek přitom nevykládá jako osobní rozpor ani důsledek jeho řemesla či nenaplněné lásky, ale jako jev společensky podmíněný: právě společenská degradace jej k této roli přivádí. Tomu odpovídá i dvojznačná symbolika meče, jenž může znamenat jak znak královské moci, které kat slouží, tak emblém jeho ponížení; krátká možnost vzestupu, snad spojená s Miládou, je její smrtí zmařena a kat se vrací na společenské dno.<sup>42</sup>

Václav je pojímán jako symbolický kat přemyslovských Čech, což podtrhuje zrcadlové obrácení výkřiků „Králi kate!“ / „Kate králi!“. Tím se ustavuje paralela mezi oběma postavami: stejně jako kat je i Václav nástrojem destrukce, ovšem v politickém a symbolickém smyslu. Kat jako poslední „Přemyslovec“ pouze dovršuje královu vůli a současně pečeti vlastní osud, čímž

---

<sup>40</sup> CHARYPAR, M. *Karel Sabina*, s. 149.

<sup>41</sup> KOTEN, Jiří. *Autorita vypravěče a její role v utváření dobových žánrů – Mezi Pravdou a Prášilem*. In: JEDLIČKOVÁ, Alice. *Narativní způsoby v české próze 19. století*, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2022, s. 45.

<sup>42</sup> KREJČÍ, K. *Symbol kata a odsouzení v Máchově dile*, s. 245-246.

jejich vztah nabývá podoby temné spoluviny, v níž se stírá hranice mezi mocí a jejím nástrojem.<sup>43</sup>

Ústředním symbolem spjatým s postavou kata je jeho meč. Jeho odebrání při Václavově uvěznění vyvolává katovo zjevné rozrušení, jehož význam jako jediná chápe Miláda. Meč přebírá do úschovy a kat se s ním znovu setkává až u její mrtvoly, kdy jej oslovuje slovy „Meči, obraze můj!“. Symbolika meče je dále rozvinuta v následující scéně na Vyšehradě, kde se kat zpovídá Janu Husovi a odhaluje svůj původ coby nelegitimní vnuk Václava III., tedy poslední Přemyslovec. Husovo proctví o nedosažitelnosti předků bezprostředně rámuje návrat Václava IV., jenž z královského okna přihlíží výkonu katovy služby. Meč zde propojuje motiv osobní identity, dynastického dědictví i výkonu moci.<sup>44</sup>

V Máchově podání kat přestává být pouhým atributem Václavovy špatné pověsti či koloritem středověké krutosti a stává se významovým těžištěm vyprávění. Vztah krále a kata zde už nefunguje jen jako převzatý motiv, ale jako základní osa symbolické výstavby textu: oba vystupují jako zrcadlové, paradoxně blízké figury, které zároveň vládou i podléhají silám přesahujícím jejich individuální vůli. Kat v sobě soustřeďuje napětí mezi mocí a jejím výkonem, mezi osobním osudem a dějinným zlomem, a jeho rozpolcenost, nejasný původ i společenské vyloučení mu propůjčují výrazný tragický rozměr. Máchův kat tak nepředstavuje jen variaci na tradiční motiv, ale ústřední symbol, skrze nějž je obraz Václava IV. i celé epochy nahlížen jako problém, nikoli jako hotová historická danost.

### **Kat v Tylových povídkách**

V obou sledovaných prózách Josefa Kajetána Tyla – povídce *Zlatníková milenka* (1838, *Květy*) a povídce *Dekret kutnohorský* (1841, *Květy*) – je historická látka využita nikoli jako prostředek interpretace či reflexe minulosti, nýbrž především jako rámec pro moralistně, místy až fraškovitě laděné vyprávění s jednoznačně vymezenou významovou pointou. Historická kulisa zde plní funkci fikční autenticity: má dodat příběhu punc dějinnosti a vážnosti, aniž by se však otevíral prostor pro hlubší problematizaci historických okolností nebo pro komplexnější psychologickou výstavbu postav. Minulost je v těchto textech spíše scénou než předmětem výkladu.

---

<sup>43</sup> CHARYPAR, M. *Karel Sabina*, s. 150.

<sup>44</sup> KREJČÍ, K. *Symbol kata a odsouzení v Máchově díle*, s. 240-241.

Tomu odpovídá i způsob zacházení s historickými figurami, zejména s postavou Václava IV., nebo i motivem kata. Obě tyto postavy jsou v Tylových prózách důsledně podřízeny didaktickému záměru vyprávění a vystupují spíše jako typy než jako individualizované charaktery. Václav IV. zde nefunguje jako historicky problematická či vnitřně rozporná osobnost, nýbrž jako součást schematického dějového uspořádání, jehož cílem je potvrzení jednoznačného morálního poselství textu. Stejným způsobem je konstruován i obraz kata.

Kat sice v obou povídkách zaujímá podružnou roli, přesto se objevuje opakovaně a vždy v bezprostřední blízkosti panovníka. V tomto smyslu nefunguje pouze jako součást dějového inventáře, ale zároveň jako identifikační prvek, který přispívá k jednoznačnému rozpoznání postavy Václava IV. v souladu s ustálenou narativní tradicí: stejně jako další atributy spojené s panovnickou mocí pomáhá stabilizovat jeho obraz a ukotvit jej v kolektivně sdíleném repertoáru představ. Jeho přítomnost má především motivickou a funkční povahu: dotváří atmosféru moci, trestu a řádu, aniž by se sám stal nositelem samostatného významového napětí. Tylův kat má sice temnější vzezření, odpovídající tradičním představám o této profesi, zároveň je však vykreslen jako loajální služebník panovníka, který mu věrně „hlídá záda“ a v některých náznacích vystupuje i jako jeho důvěrník či přítel. Tento obraz neproblematizuje katovu roli ve společnosti ani etické ambivalence spojené s výkonem jeho povolání; naopak jej začleňuje do stabilního řádu světa, v němž má každý své pevně dané místo.

V tomto smyslu lze říct, že jak obraz Václava IV., tak obraz kata procházejí v Tylových prózách určitou rehabilitací, avšak pouze v rámci ustáleného repertoáru vlastenecko-didaktického vyprávění a ustálených motivů, které se s tímto panovníkem již pojí v dřívější narativní tradici. Nejde o rehabilitaci založenou na reinterpetaci historických pramenů či na narativní pluralitě, nýbrž o potvrzení typových rysů, které jsou čtenáři snadno rozpoznatelné a významově jednoznačné. Kat zde není individualizovanou historickou postavou, ale funkčním prvkem schématu – součástí dekorativního aparátu, který podporuje autoritativní vypravěčskou perspektivu a morální pointu příběhu.

Právě tato silná vypravěčská dominance a důsledná typizace postav podle Kamila Činátla omezují možnost ambivalence či otevřenější práce s dějinným obrazem. Činátl v této souvislosti upozorňuje, že Tyl „stále implicitně apeluje na nutnost přijetí kolektivně závazných struktur národní dějinnosti, a tím čtenáři bere prostor osobní svobody“, což může být jedním

z důvodů menší čtenářské rezonance jeho próz ve srovnání například s texty Karla Herloše.<sup>45</sup> Historická figura se v tomto pojetí zbavuje individualizačních rysů a proměňuje se v nástroj schematického dějového vedení, jehož hlavním účelem je upevnění jednoznačného, předem daného významu.

Motiv kata v obou Tylových povídkách tak nepůsobí jako nositel alternativního pohledu na minulost ani jako prvek narušující idealizovaný obraz panovnické moci. Naopak potvrzuje stabilitu morálního a hodnotového rámce vyprávění. Kat zde není problémem, otázkou ani výzvou k interpretaci, ale součástí ustáleného typologického inventáře, který slouží didaktickému a vlasteneckému cíli textu, v tomto smyslu zůstává jeho funkce čistě instrumentální.

Děj povídky *Zlatníková milenka* Tyl situuje do roku 1406. Pracuje zde s tradiční pověstí o Václavu IV. a lazebnici Zuzaně, kterou výrazně přetváří.<sup>46</sup> Václav je zde konstruován jako lidový panovník, který se dokáže projevovat bodře, srdečně, ale i rázně. Současně se vypravěč nevyhýbá jeho povahovým nedostatkům: krále nudí panování a běžný život královského dvora, což vede k paradoxnímu obrazu panovníka, jenž sice vládne, ale do vládnutí se mu příliš nechce. Vedle pokusu o rehabilitaci a zlidštění Václava se však v povídce objevuje i výrazně problematická rovina jeho stylizace. Tyl zachovává některé tradičně negativní rysy této postavy: Václav se i nadále rád pohybuje v prostředí, které bylo dobovou i pozdější tradicí vnímáno jako společensky pochybné. Blízkost lazebnic a královského kata, s nímž sdílí noční toulky Prahou, není jen sentimentalizovaným koloritem – vytváří také napětí mezi nově konstruovanou královskou důstojností a jeho neustálým vybočováním z normy. Zejména motiv nočních výprav v přestrojení, kdy se král pohybuje po městě inkognito, prohlubuje dojem dvojího života: na jedné straně panovník schopný spravedlivého rozhodnutí a skutečné autority, na straně druhé muž, který si libuje v dobrodružstvích na hraně společenské akceptovatelnosti. Kat vystupuje v podstatě epizodicky jako panovníkův důvěrník, doprovázející jej na noční výpravě.

V Tylově povídce *Dekret kutnohorský* vystupuje postava kata jako výrazně stylizovaný, spíše dekorativní prvek, jehož funkce nespočívá v rozvíjení děje, ale v dotváření atmosféry

---

<sup>45</sup> ČINÁTL, K. *Dějiny a vyprávění*, s. 234.

<sup>46</sup> Postava lazebnice Zuzany, která podle Hájkovy kroniky pomáhá Václavovi z vězení a stává se jeho souložnicí, patrně vychází z dobových ikonografických motivů (např. fresek na Karlově mostě či iluminací ve Václavově bibli); výrazněji je tento motiv rozpracován v románu Benedikty Naubertové *Hermann von Unna* (1788), kde jsou Zuzana i Václav líčeni převážně negativně. (KRAUS, A. *Husitství v literatuře, zejména německé*, 1918. s. 213.)

a významového kontrastu. Kat je neustále přítomen v bezprostřední blízkosti Václava IV., avšak zůstává stranou dění: sedí v koutě, mlčky „v hlubokých myšlenkách tonouc“, působí výhružně svou profesí i fyzickou přítomností, a přece se usmívá, je jakoby melancholický, zahleděný do sebe. Tento obraz má zřetelné máchovské intence, především v kontrastu melancholie a temné vnitřní soustředěnosti na jedné straně a královy otevřené, bezstarostné veselosti na straně druhé. Václav je v ukázce představen jako panovník, který se baví hrou se psem, směje se a lehkovážně komentuje situaci kolem sebe, aniž by cokoli hlubšího promýšlel; kat naproti tomu mlčí, reaguje úsporně a ironicky, čímž vytváří tichý, ale významný protipól královy rozpustilosti. Právě toto napětí mezi veselím a melancholií, mezi hlučnou otevřeností a mlčenlivým usebráním, činí z kata nikoli plnohodnotnou dramatickou postavu, ale symbolický prvek, který má podtrhnout Václavův charakter a celkový tón vyprávění.

Za zmínku stojí i scéna, v níž se král obrací na kata s otázkou, zda poznává určitou osobu. Kat je zde opět nositelem významového kontrastu: ačkoli se pohybuje v bezprostřední blízkosti panovníka, sám tuto blízkost relativizuje vědomím své společenské nepřijatelnosti („neboť ačkoliv se z milosti tvé raduji, není předce nikde kat hostem vítaným.“). Tato zdrženlivá, melancholicky zabarvená sebereflexe, blízká máchovské stylizaci, dále posiluje jeho funkci symbolického protipólu královy lehkovážnosti a podtrhuje celkový tón scény.

V Tylových prózách má motiv kata odlišné postavení a funkci, než u Klicpery a Máchy. Přestože lze místy postřehnout ozvuky romantické stylizace známé z Máchova podání, například v náznacích melancholie či ve zdůrazněné blízkosti ke králi, kat zde nevystupuje jako symbolicky zatížená a vnitřně rozporuplná figura. Jeho přítomnost není zdrojem existenciálního či historického napětí, ale součástí přehledného morálního rámce vyprávění. Blízkost krále a kata tak neotevívá otázky po povaze moci nebo vině, nýbrž funguje jako ustálený prvek historického koloritu a prostředek snadné charakterizace panovníka. Kat je především loajálním vykonavatelem a doprovodem krále, pevně začleněným do světa, jehož hodnotový řád text v zásadě potvrzuje, nikoli problematizuje.

### **Kat v Obrazech ze XIV. a XV. století Karla Sabiny**

Karel Sabina původně zamýšlel vytvořit rozsáhlý román *Husité*, který však pod tlakem cenzury publikoval ve formě několika kratších povídek propojených souvislým historickým dějem a společnými jednajícími postavami. Tyto texty vyšly souhrnně roku 1844 pod názvem *Obrazy ze čtrnáctého a patnáctého století* s podtitulem *Život Jana Žižky z Trocnova*. Jednotlivé

části nesou názvy *Kat krále Václava*, *Schůzka na Karlovu Týně*, *Lásky žalosti a blahosti* a *Číšník*. Sabinovy texty sdílejí s Máchovými zlomky stejné historické období, které tvoří základ dějové fabule, i postavy Václava IV. a jeho kata jako klíčové nositele vyprávění, přesto se celkové schéma děje shoduje pouze okrajově. Sabina rozvíjí především kronikářské motivy a epizody, podobně jako Mácha například v dialogu ve Valdeku, zatímco ostatní povídky rámuji známé historické události, jako je upálení Jana Husa, svržení městských konšelů či smrt Václava IV.<sup>47</sup>

Motivická inspirace Máchou je u Sabiny nejsilnější v úvodních částech, postupně však ustupuje a autor se od původního dějového i ideového schématu vzdaluje. Sabina opouští ústřední postavu i její problematiku, rozvíjí nové dějové linie, vrství záhady a často je násilně uzavírá; opakování motivů v různých obměnách a nedůsledná charakteristika postav přitom zatemňují ideologické vyznění jednotlivých epizod. Nad historickou složkou fabule tak postupně převládá „divoká romantika hrůzy“ dobových rytířských a loupežnických románů. To se týká i postavy kata: zatímco zpočátku je zřetelně inspirována Máchou v rovině dějové, charakterizační i sociálně symbolické, postupně se tato koncepce oslabuje, a nakonec zcela rozplývá.<sup>48</sup>

Další odchylka spočívá v tom, že hlavní postavou se nakonec nestává kat, ale Jan Žižka. Ten není zahalen tajemstvím, naopak jde o postavu dobře čitelnou a již pevně zakotvenou v předchozích tradicích. Žižka vystupuje jako kladná postava české národní tradice a kolem něj jsou soustředěny i ostatní pozitivně koncipované figury. Proti tomuto pólu je vymezen tábor nepřátel, a to jak v rovině osobní, tak ideové. Mezi těmito protikladnými skupinami se pak pouze „potácí“ postava Václava IV., která není jednoznačně integrována ani k jedné ze stran.<sup>49</sup>

Také postava kata, respektive celé „hnízd“ katů, je jednoznačně přiřazena k národnímu a lidovému táboru. Jejich první uvedení je silně máchovské: otec a syn projíždějí lesem v červených pláštích a černých přilbách s krvavými péry, obestřeni tajemstvím a temnou osudovostí. Přízvisko „z Hrobu“ působí symbolicky a vyznačuje jejich hraniční postavení mezi životem a smrtí.<sup>50</sup> Také Sabinův kat je nadán královským původem: jeho babička byla manželkou posledního z Dipoldovců, spřízněných s Přemyslovci, avšak zapuzenou ženou, která tajemství původu svěřila vnukovi až na smrtelném loži. Pozdější kat „z Hrobu“ si své

---

<sup>47</sup> KREJČÍ, K. *Symbol kata a odsouzení v Máchově dile*, s. 254–255.

<sup>48</sup> *Tamtéž*, s. 255.

<sup>49</sup> *Tamtéž*, s. 256.

<sup>50</sup> CHARYPAR, M. *Karel Sabina*, s. 126.

neodpovídající společenské postavení ve vznešené společnosti trpce uvědomuje; jeho odpor ke světu se prohlubuje jak vědomím rodového původu, tak následným zchudnutím a vyúsťuje v otevřeně misantropické postoje. Tento kat je však již v rané fázi románu zavražděn.<sup>51</sup> Zde je zajímavé, že Hynek už o svém výjimečném původu neví, a tak se motiv dědictví Přemyslovců vytrácí.<sup>52</sup> Hynek byl záměrně vychováván k nehumánnímu myšlení a jednání, proto se mstí řadě osob a následně i Václavovi IV., domnělému svůdci své ženy; král však dříve umírá a z Hynka zůstává vyčerpaná ruina.

Klíčem k interpretaci je interference s románem Karla Herloše *Jan Hus*, kde je epizodní kat nejprve označen jako „kmotr Jan“, později však nemotivovaně přejmenován na Hynka; vinou tohoto lapsu se v Sabinových *Obrazech* z jednoho kata patrně staly dvě postavy, mezi nimiž je nově domyšlen generační vztah. Máchovsky stylizovaný je spíše starší z katů, vyznačující se láskou k přírodě a pohrdáním lidstvem, zatímco mladší Hynek již o svém výjimečném původu neví a je cíleně vychováván k misantropii, čímž se motiv přemyslovského dědictví přesouvá z rodové paměti do destruktivního etického postoje.<sup>53</sup> Nastupuje třetí generace katů, nyní v podobě nemanželského syna Václava IV., čímž se text oklikou vrací k původnímu máchovskému motivu. Hynek mu dává jméno Bolemil a vychovává jej v opačném duchu, Sabina však i tuto postavu nechává nakonec úkladně zavraždit. Celek je rámován silnějším národním hlediskem, místy připomínajícím podobenství revolučního roku 1848; národní promluvy jsou přitom rozděleny mezi více postav, včetně Žižky, krále i kata.<sup>54</sup>

Sabinovy *Obrazy* zpětně formují představu Máchova kata, a to zejména nápadnou blízkostí k Máchovým nedokončeným plánům, známým především ze Sabinova *Úvodu povahopisného*, které jsou proto s nejistotou někdy považovány za podvrh.<sup>55</sup> Jako celek Sabinovy *Obrazy* ukazují, jak může být máchovský inspirační podnět převzat a rozvinut v odlišném žánrovém i ideovém rámci, aniž by však dospěl k vnitřně soudržnému tvaru. Motiv kata sice nese zřetelnou stopu Máchovy koncepce, postupně se však rozmělnuje v dějové roztržitosti, násobených zápletkách a schematickým národním patosu. Nejde tedy o promyšlenou transformaci původního modelu, nýbrž spíše o jeho nevyvážené přeskupení,

---

<sup>51</sup> KREJČÍ, K. *Symbol kata a odsouzení v Máchově díle*, s. 258.

<sup>52</sup> CHARYPAR, M. *Karel Sabina*, s. 126.

<sup>53</sup> *Tamtéž*.

<sup>54</sup> KREJČÍ, K. *Symbol kata a odsouzení v Máchově díle*, s. 258.

<sup>55</sup> CHARYPAR, M. *Karel Sabina*, s. 127.

v němž se původní symbolická síla rozpadá pod tlakem žánrových konvencí i autorovy kompoziční neukázněnosti.

V beletrii první poloviny 19. století se postava kata v příbězích o Václavu IV. neobjevuje jako pouhý relikv stáří tradice, ale jako mimořádně tvárný literární prvek, jehož význam se proměňuje podle poetiky, žánru i ideového zaměření jednotlivých textů. Motiv blízkosti krále a kata sice vychází z dlouhodobě ustáleného obrazu panovníka spojovaného s krutostí a svévolí, v nové literární produkci však tento vztah přestává mít jednotný význam. Romanticky orientovaná próza jej dokáže proměnit v prostor symbolického napětí, v němž se vztah panovníka a vykonavatele trestu stává prostředkem úvah o moci, vině, osudu a historickém zlomu. Jinde je tentýž motiv začleněn do stabilnějšího, didakticky či vlastenecky orientovaného rámce, kde především pomáhá ukotvit čtenářsky srozumitelný obraz panovníka a potvrdit existující hodnotový řád. V populárněji laděných textech pak může fungovat především jako atraktivní součást historického koloritu a zdroj dějové dramatičnosti, aniž by nesl výraznější symbolickou zátěž.

Postava kata tak v těchto narativech nevypráví pouze o představách spojených se středověkým výkonem spravedlnosti, ale především o způsobech, jakými literatura 19. století zachází s historickou látkou a jak skrze okrajovou, sociálně stigmatizovanou figuru modeluje vztah mezi panovníkem, mocí a „lidovým“ světem. Zároveň se však motiv blízkosti krále a kata ukazuje jako jeden z relativně stabilních identifikačních znaků, prostřednictvím nichž je postava panovníka napojena na předcházející narativní tradici. I v textech, kde kat neplní výraznější dějovou ani symbolickou funkci, může jeho přítomnost sloužit k rychlému potvrzení čtenářsky známého obrazu Václava IV. a k signalizaci kontinuity sdílené představy o jeho vládě. Jako relativně stabilní prvek se proto objevuje i ve vyprávěních, kde kat žádnou výraznější roli nemá a funguje spíše jako úsporný prostředek historické identifikace, což je zvláště patrné v kratších prózách (např. povídka *Královský ochránce* (1838), publikovaná anonymně v časopise *Česká včela*, a próza J. B. Malého *Čarodějník Žitek*, vydávaná roku 1844 v témže časopise). Právě v této variabilitě funkcí se zřetelně ukazuje, že i obraz Václava IV. zůstává v beletrii 19. století otevřeným konstruktem, jehož význam se rodí vždy z konkrétního vypravěčského a hodnotového kontextu, nikoli z jedné závazné tradice.

## **Použité zdroje:**

### **Primární literatura:**

KLICPERA, Václav Kliment. *Točník: historická povídka ze století XIV*. V Praze: Frant.

Bačkovský, 1905. Dostupné také

z: <https://www.digitalniknihovna.cz/nkp/uuid/uuid:b1213750-4524-4ab9-8920-d151e9d424be>

K...R (?), Královský ochránce, *Česká včela*. 1838, V, č. 9-10.

MALÝ, J. B. Čarodějník Žítek, *Česká včela*. 1844, XI, č. 21-23.

MÁCHA, Karel Hynek. *Marinka a jiné prózy*. Edice českých autorů. Praha: Levné knihy KMa, 2002. ISBN 80-7309-020-1.

SABINA, Karel. *Kat krále Wáclawa: obraz z času mládektví Jana Žižky*. W Praze: F.E. Sandtner, 1844.

TYL, Josef Kajetán, MACEK, Emanuel (ed.). *Historické povídky*. II, (1836-1840). Knihovna klasiků. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1959. Dostupné také z: <http://www.ndk.cz/>.

TYL, Josef Kajetán. *Historické povídky*. 3, (1841-1844). Knihovna klasiků. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1961.

### **Sekundární literatura:**

ČINÁTL, Kamil. *Dějiny a vyprávění: Palackého Dějiny jako zdroj historické obraznosti národa*. Historické myšlení. Praha: Argo, 2011. ISBN 978-80-257-0390-8.

DÜLMEN, Richard van. *Bezectní lidé: o katech, děvkách a mlynářích: nepočestnost a sociální izolace v raném novověku*. Přeložil Josef BOČEK. Bod. Praha: Dokořán, 2003.

GEREMEK, Bronisław. Člověk na okraji ve středověku. In: LE GOFF, Jacques, ed. *Středověký člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad, 1999,

GREBENÍČKOVÁ, Růžena. *Máchovské studie*. 2010. ISBN 8020018646.

CHARYPAR, Michal. *Karel Sabina: "Epigon" a tvůrce: textová příbuzenství jako zdroj smyslu a poznání*. Praha: Academia, 2010. ISBN 802001831X.

CHARYPAR, Michal. *Máchovské interpretace*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 9788073083311.

KOTEN, Jiří. *Autorita vypravěče a její role v utváření dobových žánrů – Mezi Pravdou a Prášilem*. In: JEDLIČKOVÁ, Alice. *Narativní způsoby v české próze 19. století*, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2022.

KRAUS, Arnošt Vilém. *Husitství v literatuře, zejména německé*. Část I, Husitství v literatuře prvních dvou století svých. Rozpravy České akademie císaře Frant. Josefa pro vědy, slovesnost a umění v Praze. V Praze: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1917.

KRAUS, Arnošt Vilém. *Husitství v literatuře, zejména německé*. Část II., Husitství v literatuře barokní a osvícenské. Rozpravy České akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění. Praha: Česká akademie, 1918.

KREJČÍ, Karel. *Symbol kata a odsouzení v Máchově díle*, in: *Realita slova Máchova*, edd. Oldřich Králík-Růžena Grebeníčková

OTRUBA, Mojmír a KAČER, Miroslav. *Tvůrčí cesta Josefa Kajetána Tyla*. 1961.

URVÁLKOVÁ, Zuzana. *Dvojlomná zrcadlení*. Praha: ARSCI, 2009. ISBN 8086078965.

# Socializace dítěte během literární výchovy v nemocničním prostředí

Mgr. Magdalena Havlínová

magdahavlinova@seznam.cz

## **Anotace**

Studie se zabývá problematikou socializačních funkcí literární výchovy ve zcela specifických podmínkách nemocniční školy. Hospitalizace dítěte (obzvláště potom dlouhodobá) přináší rizika sociální izolace, ztrátu běžných vrstevnických (v některých případech také rodinných) vazeb a posun v sebepojetí dítěte – nikoliv kamarád, žák, student, člen fotbalového týmu, ale zejména pacient. Literární výchova v nemocnici není nahlížena jen jako edukační disciplína, ale také nástroj psychosociální podpory. Literární výchova nabízí hospitalizovanému dítěti prostor pro socializaci, možnost otevřeného dialogu s vyučujícím či dalšími hospitalizovanými žáky i nástroj pro zachování kontinuity se světem mimo nemocnici.

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo analyzovat a porovnat vnímání socializačních přínosů nemocniční literární výchovy z pohledu pedagogů a hospitalizovaných žáků. Teoretická část práce definuje tři roviny socializace: rozvoj komunikačních kompetencí vyučovaného žáka, prožívání izolace u hospitalizovaného dítěte a metodika výuky literatury v nemocničním prostředí. Empirická část vychází z analýzy dvou typů strukturovaných dotazníků – respondentem je nemocniční žák a nemocniční učitel.

Vyvozená interpretace získaných dat poukazuje na vysokou míru shody mezi oběma skupinami v otázce vnímání literární výchovy v nemocničním prostředí jako bezpečného prostoru pro ventilaci emocí.

## **Annotation**

This study looks at how literature classes help children socialize in hospital schools. When children stay in a hospital for a long time, they can feel lonely. They lose contact with friends and family. They stop seeing themselves as students or teammates and start feeling more like patients. Literature classes in hospitals are not just for learning; they also offer psychological support. These classes give children a space to talk openly with teachers and other young patients, helping them stay connected to the outside world. The goal of this research

was to compare how teachers and hospitalized students perceive these social benefits. The theoretical part defines three areas: the progress of communication skills, the feeling of isolation, and methods for teaching literature in hospitals. The practical part uses two questionnaires filled out by hospital students and by a hospital teacher. The results show that both groups agree on one major point: literature classes provide a safe space to share emotions.

### **Klíčová slova**

literární výchova, socializace, hospitalizace dítěte, nemocniční pedagogika, psychosociální podpora, paliativní podpůrná péče, katarze, biblioterapie

### **Key words**

literary education, socialization, child hospitalization, hospital pedagogy, psychosocial support, palliative supportive care, catharsis, bibliotherapy

### **Úvod**

Vzdělávání hospitalizovaných dětí představuje v systému současného českého školství specifickou disciplínu na pomezí pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Hospitalizace v důsledku závažného onemocnění či úrazu vytrhává dítě z jeho přirozeného prostředí a podrobuje ho vysoké míře psychosociální zátěže. Dětský pacient je izolován od vrstevnického kolektivu, často separován od rodiny a je vystaven existenciální nejistotě. V tomto specifickém prostředí přestává literární výchova plnit pouze funkci edukační, ale stává se významným terapeutickým a socializačním nástrojem. Klíčovým aspektem nemocniční výuky je kontinuální udržení vzdělávacího procesu, který pro hospitalizované dítě představuje často jedinou vazbu na vnější svět mimo nemocnici. Zachování statutu žáka vedle statutu pacienta napomáhá udržení pocitu normality a stability. Kontinuita ve vzdělávání posiluje sebejistotu (spolužáci jsou na srovnatelné úrovni dosažených znalostí a dovedností jako on) a tím zásadně usnadňuje následnou reintegraci žáka do jeho kmenové školy. Specifické postavení v rámci kurikula nemocničních škol zaujímá literární výchova, která díky vysoké míře individualizace přerůstá v disciplínu se širokým podpůrným psychosociálním potenciálem. Práce s literárním textem a následný dialog mezi pedagogem a žákem mohou vytvářet bezpečný komunikační prostor, ve kterém se žák dokáže otevřít a verbalizovat témata, jež jsou v běžné rodinné či klinické komunikaci tabuizována. Před rodiči dětský pacient tato témata často záměrně nezmiňuje ze snahy ušetřit rodiče další emocionální zátěží. V komunikaci se zdravotním personálem pro takové rozhovory chybí časová kapacita. Literární text slouží

jako most, jehož prostřednictvím žák v dialogu s pedagogem otevírá nejcitlivější aspekty své situace, jako jsou vlastní smrtelnost, existenciální nejistota, intenzivní strach z bezprostřední lékařské diagnózy či prognózy vývoje stavu, akceptace limitů a hendikepů, které s sebou nemoc a léčba může přinášet.

### **Teoretická východiska**

#### **Socializace a rozvoj komunikačních kompetencí v literární výchově**

Literární výchova funguje jako socializační médium, které se v prostředí třídy vyobrazuje skrze sociální kontakty. Podle Lukáše Urbana vstupuje člověk prostřednictvím své existence přes společnost a sociální skupiny do kontaktu s ostatními lidmi (Urban, s. 111, 2017). Během vyučování tak dochází k sociální interakci. Tu autor definuje jako souhrn vzájemných aktivit mezi dvěma či více jedinci (Urban, s. 111, 2017). Jak dále Urban (2017, s. 111) vysvětluje, žák se v těchto situacích stává jejím „*aktivním nositelem*“. Při interpretaci textu, práci ve skupinách či řízeném dialogu pak žák rozvíjí své komunikační kompetence přímo během výuky.

Tato komunikace napomáhá dosahovat socializačních cílů. Urban (s. 111, 2017) tvrdí, že základním prvkem interakce je komunikace, která následně formuje psychické kvality, jako jsou emocionální stavy, postoje či hodnoty. Socializace má navíc podle jeho slov hodnotově normativní charakter, jelikož si jedinec v jejím průběhu osvojuje společenské zvyky, chování a normy (Urban, s. 105, 2017). K internalizaci těchto norem pak dochází při učení se sociálním rolím a novému sociálnímu prostředí, kdy člověk postupně přijímá skupinové hodnoty a normy za své (Urban, s. 105, 2017). Interakce s učitelem a spolužáky nad literárním dílem umožňuje žákovi interiorizovat sociální role v bezpečném prostředí třídního kolektivu.

Žák však ve výuce není pouze pasivním příjemcem norem. Urban zdůrazňuje, že „*by bylo mylné chápat socializovaného člověka jako pasivního tvora, jako tvora bez vlastních snů a představ o smyslu života, jako tvora neschopného vzdoru, který je kýmisi „obráběn“ do pečlivě vyprojektovaných tvarů*“ (Urban, s. 105, 2017). Člověk dle něj naopak oplývá schopností originální adaptace a má být schopen konstruktivní rebelie, vzdoru zapouzdřeným elitám i kritické reflexe nabubřelých pravd (Urban, s. 105, 2017). Během literární výchovy se tato aktivita manifestuje ve chvíli, kdy žák explicitně sdílí odlišný názor a argumentuje. Jak autor dále vysvětluje, školní interakce směřuje k vytvoření více či méně koherentní představy o vlastní osobě, což označuje za proces personalizace (Urban, s. 106, 2017). Pokud totiž dítě

dostatečně nevrstí do světa vztahů a neobjeví je jako něco, co je třeba respektovat v radikální odlišnosti, nedokáže podle Urbana (s. 106, 2017) objevit ani své vlastní já.

Na toto pojetí socializace navazuje pohled Gillernové a Krejčové, které zmiňují konkrétní formy sociálního učení, jimiž se výše zmiňované socializační procesy během výuky přímo manifestují. Samotný proces vyučování představuje specifický komunikační prostor, v němž během výuky nezvratně a intenzivně probíhají socializační procesy spojené s osobnostním rozvojem každého žáka. Gillernová s Krejčovou zdůrazňují, že různé druhy a formy sociálního učení během vyučování nepůsobí odděleně, ale propojují se a ovlivňují se navzájem (Gillernová, Krejčová a kol., s. 17, 2012).

Výuka generuje pro dítě náročné překážky a vyžaduje od něj adaptaci na stanovená pravidla (Gillernová, Krejčová a kol., s. 18, 2012). Dosavadní volnost žáka je přitom omezována zavedeným řádem, což se projevuje nutností sedět v uspořádaných lavicích, zachovávat klid nebo se hlásit o slovo zvednutím ruky (Gillernová, Krejčová a kol., s. 18, 2012). Podle autorek výuka představuje nestálý proud podnětů, ve kterých se dítě současně učí komunikovat, respektovat institucionální požadavky a fungovat v kolektivu svých spolužáků (Gillernová, Krejčová a kol., s. 18, 2012).

Klíčovým socializačním mechanismem během vyučování je sociální zpevnování. Jak uvádějí Gillernová a Krejčová a kol. (s. 18, 2012), celou řadu způsobů sociálního chování si osvojujeme pod vlivem vnějšího prostředí, až se nakonec stanou přirozenou součástí našeho jednání. Významným činitelem může být pro žáka také sociální odměna. Tou může být samotný fakt, že je učitelem vyvolán a získá prostor se vyjádřit, případně pochvala za žádoucí chování (Gillernová, Krejčová a kol., s. 19, 2012). Autorky vysvětlují, že díky těmto procesům žák směřuje od vnějšího řízení a kontroly k seberegulaci, sebevýchově a k odpovědnosti za sebe sama (Gillernová, Krejčová a kol., s. 17, 2012).

Nezvratnost a trvalost tohoto vývoje se projevuje v tom, že vyučování přímo formuje vnitřní nastavení žáka a jeho „*potenciál chování, který vyjadřuje pravděpodobnost, s níž konkrétní osoba zvolí příslušné chování*“ (Gillernová, Krejčová a kol., s. 20, 2012). Tato pravděpodobnost je přímo ovlivněna předchozí zkušeností a očekáváním zisku (Gillernová, Krejčová a kol., s. 20, 2012). Vedle přímého zpevnování se v hodině uplatňuje sociální učení napodobením a identifikací. Skrze ně děti pozorují a přebírají chování, uvažování i prožívání nejrůznějších vzorů ve svém okolí (Gillernová, Krejčová a kol., s. 21, 2012).

Výsledkem je kognitivní obraz o činnosti a chování vzoru, podle něhož jedinec s různým časovým odstupem i rozdílnými způsoby svůj vzor napodobuje (Gillernová, Krejčová a kol., s. 22, 2012). Rozhodování, zda žák toto sledované chování v budoucnu skutečně zopakuje, závisí na takzvané zástupné odměně – tedy zda vidí, že chování bylo u jeho vzoru příznivě oceněno (Gillernová, Krejčová a kol., s. 22, 2012). Tento princip učení může podle autorek regulovat chování celých skupin žáků (Gillernová, Krejčová a kol., s. 22, 2012) a postupně přechází do fáze identifikace, která je pevně spjata s vnitřním přijetím motivů a způsobů chování daného vzoru (Gillernová, Krejčová a kol., s. 23, 2012). Permanentní sociální učení ve vyučování, podpořené procesy sebeposílení a sebehodnocení, pak poskytuje žákovi motivaci k seberozvoji, upevnění vlastní identity a zdravého sebevědomí, díky němuž dítě dokáže respektovat hranice druhých lidí a zachovávat si své vlastní (Gillernová, Krejčová a kol., s. 22–23, 2012).

### **Psychosociální aspekty hospitalizace a sociální kontinuita**

Onemocnění vážně narušuje sociální život člověka a významně transformuje jeho fungování. U dětských pacientů je hlavním důsledkem dlouhodobého pobytu v nemocnici hluboká sociální izolace, která s sebou nese rizika rezignace, ztráty motivace či hospitalismus (Kuzníková, s. 99, 2011). Tato izolace, nahlížená skrze bio-psycho-sociální model nemoci, přímo zasahuje a deformuje společenskou rovinu života dítěte (Šobáň, s. 104, 2011). Odloučení od přirozeného prostředí mění společenskou roli dítěte a způsobuje dlouhodobou absenci v kmenové škole, což vede k neúspěchu ve výuce a ztrátě kontaktu s vrstevníky (Kuzníková, s. 97, 101, 2011).

Důsledkem této odloučenosti je ztráta vazeb, kterou lze zmírnit hledáním náhradních činností a silnou oporou blízkých. Podle Kuzníkové by měla být mezi příbuznými hospitalizovaného dítěte citelná snaha snížit „*četnost projevů soucitu a stigmatizace ze strany okolí nemocného*“ (Kuzníková, s. 102, 2011). Pokud není sociální izolace včas zachycena a zmírněna iniciativou rodiny, pedagogů a podpůrných organizací již v nemocnici, její negativní dopady přetrvávají i po propuštění (Kuzníková, s. 101, 2011). Nedostatečné naplánování následných služeb a každodenního chodu po odchodu z nemocnice, včetně resocializace do kmenové školy, může vést k dlouhodobé izolaci a k nižší životní spokojenosti dítěte (Kuzníková, s. 103, 2011).

Sociální izolace v důsledku nemoci nemusí vždy skončit společně s propuštěním ze zdravotní instituce, neboť s sebou často nese vážné následky v podobě změny vzhledu

či používání podpůrných pomůcek (Kuzníková, s. 102, 2011). Izolovanost dítěte dále zhoršují dopady nálepkování a stigmatizace, kdy dochází k vyčlenění dětí z kolektivu (Kuzníková, s. 102, 2011). Autorka vysvětluje, že toto vyčlenění může být dopadem nedostatečné informovanosti kolektivu nemocného dítěte a správnou osvětou by ho v některých případech bylo možné zvrátit. Dopady izolace se šíří i do rodiny, kde narušují její výchovné funkce i celkovou dynamiku. Vedou k tomu, že rodina v krizi omezí vnější kontakty, čímž osamocení dítěte od širšího světa ještě neúmyslně zvýší (Kuzníková, s. 101, 2011).

Vážné onemocnění se u dítěte projevuje především skrze transformaci jeho společenského postavení a proměnou jeho dosavadních sociálních rolí. V situaci, kdy do života dítěte či dospívajícího vstoupí závažná diagnóza, dochází k dramatickému narušení této rovnováhy. Kontakty mimo rodinu, jako jsou spolužáci, kamarádi a učitelé (Kupka, s. 113–114, 2014), které dosud formovaly identitu jedince, jsou náhle utlumeny. Tento výpadek ze standardních vazeb vede k vynucenému přijetí nové, specifické pozice. Aktivní role jsou nahrazeny pasivní, stigmatizující rolí pacienta. V ní nemocný člověk „*má něco, co nechce mít (nemoc a její projevy), je někde, kde být nechce (zdravotnické zařízení), dělá něco, co nechce (léčebné procedury), a nemůže se chovat zcela přirozeně a dělat vše, na co je zvyklý*“ (Kupka, s. 105, 2014). Tato nucená transformace sociálního statusu do role pacienta má hluboké dopady na prožívání a identitu nemocného, který velmi citlivě dokáže z reakcí okolí poznat vážnost situace (Kupka, s. 110, 2014).

Ztráta společenských rolí může vést k závažné krizi identity, což v kontextu progresu choroby potvrzuje i Kupka, podle něhož je formující se identita mladého člověka nemocí „*vážně ohrožená a deformovaná*“ (Kupka, s. 114, 2014). Nemocný jedinec tak začíná vnímat sebe sama primárně skrze stigmatizující status pacienta, čímž přestává být nahlížen jako celistvá lidská bytost. Jak dále Kupka uvádí, interakce s okolím začíná být ostatními aktéry i nemocným samým vnímána výhradně jako „*nástroj proti osamělosti*“ (Kupka, s. 51, 2014). Pokud institucionální okolí nekomunikuje otevřeně, nová pasivní role pacienta jedince izoluje od možnosti vyjádření pocitů, jako je strach, obavy či zlost, což vede k rozvoji hospitalismu a sociální frustraci (Kuzníková, s. 105, 2011).

V kontextu sociální izolace, která s sebou hospitalizaci dítěte neodmyslitelně přináší, hraje klíčovou roli zachování kontinuity vzdělávacího procesu a příprava na následnou resocializaci do kmenového kolektivu. Tento náročný přechod zpět do běžného života vyžaduje systematickou součinnost obou vzdělávacích institucí. Komunikace mezi kmenovými

a nemocničními školami vykazuje z povahy dlouholeté praxe vysokou úroveň. Nemocniční školy informují školy kmenové o progresu žáka v každém jednom vyučovaném předmětu. Ve výběru probírané látky v hodinách literární výchovy proto záleží na domluvě mezi učitelem českého jazyka ve škole kmenové a nemocniční. V případě, že jsou dílčí cíle a probíraná díla ve shodě, můžeme předpokládat plynulejší reintegraci žáka do hodin literární výchovy, protože tento žák nemá faktické nedostatky v probírané látce oproti svým spolužákům.

Ovšem není nezbytně nutné, aby četba v nemocnici byla striktně synchronizována s kmenovou třídou. Nejdůležitějším faktorem je skutečnost, že dítě nepřerušuje vzdělávací proces jako takový, což navozuje pocit normality a usnadňuje návrat, který by byl po úplném přerušení výuky mnohem náročnější. Právě vysoká míra individualizace témat u lůžka navíc často vede k prohloubení literárního vhledu a probuzení nadšení pro literaturu, což se při návratu stává výraznou edukační výhodou. Přestože je reintegrace klíčová, v českém prostředí se jedná o dosud nedostatečně prozkoumanou oblast. Školy zpravidla postrádají jednotný, empiricky podložený postup, jak návrat žáka citlivě a didakticky funkčně podpořit, přičemž právě absence systematické metodické podpory způsobuje, že odborná doporučení zůstávají roztráštěná či obtížně přenositelná do běžné školní praxe. Právě zde se otevírá prostor pro literární výchovu jako klíčový prostředek reintegrace, který dokáže propojit hospitalizační pedagogiku s didaktikou a nabídnout pedagogům kmenových škol konkrétní podpůrné postupy pro práci s navrátilivším se žákem i jeho třídním kolektivem.

### **Didaktika literatury v nemocničním prostředí a biblioterapeutický přístup**

Výuka v specifickém nemocničním prostředí přináší režim jeden na jednoho mezi učitelem a žákem, v němž dochází k zásadní transformaci pedagogické komunikace. V tomto individualizovaném uspořádání se komunikace vyučujícího a vyučovaného oprošťuje od úkolu řízení celé skupiny a orientuje se výhradně na personalizované potřeby konkrétního jedince. Učitel se stává partnerem v dialogu a nabízí bezpečný prostor pro otevírání hraničních témat, jako je vlastní smrtelnost či osamělost. Vzhledem k izolaci od přirozeného třídního kolektivu toto uspořádání přirozeně eliminuje horizontální tlak vrstevníků, díky čemuž může být výuka plně uzpůsobena k největšímu prospěchu konkrétního žáka. Jak uvádí Slowík, potřeby tělesně a zdravotně postižených lidí jsou stejné jako potřeby ostatních, ovšem jejich naplnění vyžaduje často neobvyklé postupy a prostředky (Slowík, s. 105, 2016).

Absence sociálního srovnávání v rámci heterogenní skupiny může dále vést k eliminaci strachu ze školního selhání, čímž se u lůžka vytváří bezpečné edukační prostředí. S touto

změnou klimatu během literární výchovy bezprostředně souvisí eliminace klasického srovnávacího hodnocení, které implicitně staví na komparaci výkonů mezi spolužáky. Tento proces odklonu od tradičního pojetí výuky zaměřené na výkon podporuje i Hník, podle kterého má literární výchova přes literární dílo jako svůj vlastní vzdělávací obsah možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus (Hník, s. 12, 2014).

Vzdělávání žáků v nemocničním prostředí vyžaduje specifický přístup, který reflektuje jejich aktuální zdravotní stav i psychosociální potřeby spojené s prožíváním mezní situace. Žák na druhém stupni základní školy se v důsledku nemoci ocitá v izolaci od přirozeného vrstevnického kolektivu a čelí vysoké míře stresu, separace, úzkosti a nejistoty. V těchto nepřirozených podmínkách jsou tradiční didaktické postupy nahrazovány individuálním přístupem u lůžka a specifickými metodami výuky, jako je didakticky zaměřená biblioterapie, poetoterapie, tvořivé psaní se zaměřením na úvahovost či dramatizace děl. Jako klíčová copingová strategie slouží právě biblioterapie, jejímž cílem je, aby použité texty reflektovaly psychický a zdravotní stav člověka (Müller a kol., s. 198, 2014). V situacích vysoké psychické zátěže a únavy, které léčba i hospitalizace přináší, je navíc vhodné využít literaturu jako nástroj escapismu, k čemuž slouží neřízená relaxační biblioterapie cílená na celkové uvolnění žáka (Müller a kol., s. 198, 2014). Nemocniční edukace tak není pouze stimulem rozumových schopností, ale rozvojem všech stránek lidské osobnosti, což žákovi v nemocnici poskytuje prostor pro zpracování své situace a udržení vědomí vlastní identity.

Využití uměleckého textu a doprovodných metod v tomto prostředí funguje jako významný projektivní nástroj pro bezpečné vyjádření a regulaci vnitřních emocí. Literární postava překonávající iniciační zkoušky slouží pro žáka jako projekční plátno, které mu umožňuje bezpečně a jemně zpracovávat vlastní situaci skrze identifikaci a následnou katarzi pomocí uměleckého díla (Müller a kol., s. 198, 2014). Celý tento edukační proces může být také podpořen prací s vizuálním kódem, například mandalou, která působí jako nástroj pro vizualizaci hlubokého prožitku z četby a ukotvení pozornosti. Tato metoda, v kombinaci s prvky autogenního tréninku uzpůsobenou Schultzovou metodou, pomáhá žákovi navodit pocity klidu a bezpečí, čímž zvyšuje jeho schopnost soustředit se na text navzdory přítomné bolesti, medikaci či četným rušivým aspektům léčebného oddělení. Klíčovým mechanismem zvládnutí strachu a krize je zde proces distance, který dítěti umožňuje chránit se symbolizací. Jak uvádějí Valenta a Humpolíček: „*Proces distance umožňuje ve hře dítěti regulovat emocionální zaangażování. Když dítě cítí, že se ho téma příliš dotýká, že není dostatečně chráněné symbolizací, hru obmění tak, aby poskytovala dostatečný odstup.*“ (Valenta,

Humpolíček, s. 187–188, 2017). Tato schopnost regulace emocí a rozvoj „*vlastní tvořivé potence klienta*“ (Müller a kol., s. 201, 2014) skrze komplexní propojení slova, obrazu, akce i relaxace je v hospitalizačním prostředí zásadní pro zmírnění negativních dopadů hospitalizace a udržení psychické stability žáka.

Ukotvení role nemocničního pedagoga v rámci širší psychosociální péče o dětského pacienta vyžaduje specifický přístup, který se odklání od tradičního pojetí výuky zaměřené na výkon. Vzdělávání hospitalizovaných dětí představuje disciplínu na pomezí pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie, kde je nezbytné dosáhnout úzké spolupráce medicínských, sociálních a pedagogických složek. Podle Slowíka je u jedinců se zdravotním znevýhodněním klíčové vycházet z konceptu ucelené rehabilitace, která vedle medicínské péče současně zahrnuje i složku pedagogickou a psychologickou (Slowík, s. 105, 2016). V tomto systému tvoří práce nemocničního učitele doplňkovou složku ucelené péče, přičemž pedagog musí vnitřně přijmout hodnotový žebříček nemocničního prostředí, v němž je vyučování vždy a za všech podmínek v podřízeném postavení vůči léčbě. Pro rozpoznání nevědomých přenosových manipulací a překonání rizik nevhodného jednání zdravotnického i nezdravotnického personálu s dítětem (Kuzníková a kol., s. 109, 2011) je nezbytná také osobnostní vyzrálost nemocničního pedagoga a jeho schopnost uplatňovat značnou míru empatie.

Mezioborová spolupráce mezi pedagogem a zdravotnickým personálem slouží jako zásadní prostředek pro udržení psychosociální stability žáka, podporu jeho kvality života a zmírnění negativních dopadů hospitalizace. Pedagog musí být schopen spolupráce napříč obory a své působení citlivě začlenit do léčebného řádu a chodu nemocničního oddělení. Jak v této souvislosti shrnuje Slowík, „*moderní pohled na vzdělání není pouze výsledkem rozumových schopností, ale rozvojem všech stránek lidské osobnosti*“ (Slowík, s. 104–105, 2016). Právě v logice tohoto celistvého rozvoje lidské osobnosti doplňuje úspěšná nemocniční výuka lékařskou péči o rozměr lidské identity, přičemž učitel navíc do procesu metodicky a emociálně integruje rodiče, aby vzdělávání fungovalo jako společný stabilizační prvek celého rodinného systému v tak citlivém prostředí, jako je nemocnice.

## **Metodologie výzkumu**

Předkládaná metodologie výzkumného šetření se věnuje cíli výzkumu, specifikaci výzkumných otázek, charakteristice výzkumného prostředí a vzorku, metodám sběru dat a postupům jejich analýzy. Hlavním cílem šetření je vyobrazit, jakým způsobem literární

výchova v nemocničním prostředí napomáhá psychosociální stabilitě dítěte a jeho reintegraci do společenského kontextu. K naplnění cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem přispívá individuální výuka literární výchovy v nemocničním prostředí k socializaci a psychosociální stabilitě hospitalizovaného žáka z perspektivy pedagogů i samotných žáků?

Vedlejší výzkumná otázka 1: Do jaké míry existuje shoda mezi pedagogy a žáky ve vnímání literární interpretace jako prostoru pro autentický a rovnocenný dialog, který přesahuje běžný rámec školního hodnocení?

Vedlejší výzkumná otázka 2: Nakolik jsou literární témata a diskuse o nich vnímány oběma skupinami respondentů jako efektivní nástroj pro zachování kontinuity s běžným životem a pro přípravu žáka na návrat do vrstevnických skupin kmenových škol?

Vedlejší výzkumná otázka 3: Jaký význam přisuzují aktéři výuky projekci do literárních postav jako bezpečné metodě pro verbalizaci emocí a zmírnění pocitu sociální izolace během hospitalizace?

Vedlejší výzkumná otázka 4: V jakém smyslu vnímají respondenti specifika nemocničního prostředí a individuální formy výuky jako výhodu či limit pro rozvoj komunikačních kompetencí žáka?

Pro naplnění cílů bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření formou kvalitativně vyhodnocených dotazníků. Výzkumné šetření probíhalo v prostředí *Fakultní nemocnice v Motole*. Výběr respondentů byl záměrný, s cílem postihnout co nejširší spektrum klinických kontextů. Výzkumný vzorek tvoří dvě skupiny respondentů. Skupinu pedagogů představuje jedna učitelka nemocniční školy s dlouholetou praxí v oboru. Skupinu žáků tvoří 5 žáků 2. stupně ZŠ napříč léčebnými odděleními, kterými jsou psychiatrie, onkologie, nefrologie, neurologie a hematologie. Toto složení zahrnuje žáky v různých fázích léčby. Je plně uchována anonymita respondentů.

Jako hlavní metoda a nástroj sběru dat byla zvolena analýza dvou paralelních dotazníků – jeden byl určen pro učitele a druhý pro žáky. Sběr dat byl v průběhu šetření realizován diferencovaně podle možností obou skupin respondentů. U skupiny žáků byly dotazníky předloženy v tištěné podobě bezprostředně po ukončení vyučovací jednotky literární výchovy (zvoleno pro zajištění čerstvosti prožitku). Na *Dětské psychiatrické klinice* byla distribuce plně

anonymní. U žáků na lůžkovém oddělení byla plná anonymita limitována technickými podmínkami lůžkového pokoje. U pedagoga byl dotazník zaslán v elektronické podobě e-mailem. Tato elektronická forma umožnila respondentce dostatečný časový prostor pro formulaci expertních odpovědí.

Pro zpracování získaných dat byla zvolena metoda triangulace dat. Tento přístup umožňuje konfrontovat expertní pohled pedagoga s bezprostředními prožitky žáků. Získaná data byla podrobena kvalitativní analýze. V rámci tohoto postupu byly odpovědi respondentů seskupeny do čtyř kategorických bloků, kterými jsou komunikační rovina, resocializace, emocionální aspekty a metodika. Tyto vytyčené kategorie odpovědí byly následně v analytické části výzkumu vzájemně komparovány a komentovány.

### **Dotazník s otevřenými otázkami cílený na pedagogy má toto přesné znění:**

#### Interaktivní a komunikační rovina (vztah učitel–žák)

Nakolik vnímáte individuální výuku literatury jako prostor pro navázání autentického dialogu se žákem, který přesahuje rámec plnění RVP?

Považujete interakci se žákem během interpretace literárního díla za rovnocennou výměnu postojů, která posiluje žákovo sebevědomí v komunikaci?

Do jaké míry podle Vás individuální forma výuky v nemocničním prostředí přispívá k prohloubení vzájemné důvěry mezi pedagogem a žákem?

Vytváříte v hodinách záměrně prostor pro to, aby žák mohl svobodně artikulovat své subjektivní interpretace a kritické soudy bez obav z chybné odpovědi?

#### Resocializační funkce literatury (vztah k vnějšímu světu)

Domníváte se, že literární témata, která se žákem vybíráte, efektivně napomáhají k zachování jeho kontinuity s běžným životem a společenským děním mimo nemocnici?

Snažíte se v textech akcentovat situace a sociální role, které jsou pro žáka aplikovatelné v jeho budoucím návratu do kmenové školy a vrstevnických skupin?

Pozorujete u žáků tendenci sdílet probíraná literární témata s jejich blízkým okolím (rodinou, personálem) jako formu sociálního kontaktu?

Považujete literární výchovu v nemocničním kontextu za klíčový nástroj pro udržování orientace žáka v celospolečenských hodnotách?

#### Psychosociální aspekty a prožívání (emocionální socializace)

Využíváte záměrně projekci do literárních postav jako metodu, která žákovi umožňuje bezpečněji verbalizovat emoce spojené s jeho aktuálním zdravotním stavem či hospitalizací?

Jak hodnotíte vliv Vašich společných hodin literatury na zmírnění pocitu sociální izolace a deprivace u hospitalizovaného žáka?

Považujete společnou analýzu textu za faktor, který u žáka prokazatelně kultivuje schopnost empatie a sociálního porozumění?

Do jaké míry podle Vašeho pozorování přispívá individuální edukace v literatuře k posílení žákova pocitu sounáležitosti se širším kulturním prostředím?

#### Formální a metodické podmínky edukace

Vnímáte specifické prostředí nemocničního pokoje jako limitující faktor pro rozvoj hlubší sociální interakce a otevřené komunikace se žákem?

Považujete individuální přístup v nemocniční výuce za efektivnější nástroj pro rozvoj komunikačních kompetencí žáka, než jakým disponuje běžná kmenová škola?

Dotazník s otevřenými otázkami pro žáky má toto přesné znění:

#### Rozhovor s učitelem (interakční rovina)

Máš pocit, že si při hodině literatury s učitelem skutečně povídáte, a nejde jen o zkoušení a známky?

Vnímáš učitele při rozboru knihy jako partnera, který se zajímá o tvůj osobní názor?

Pomáhá ti individuální výuka (jeden na jednoho) k tomu, abys s učitelem mluvil/a otevřeněji a bez trémy?

Máš v hodině dostatek prostoru říct, co si o příběhu nebo postavách opravdu myslíš?

### Propojení se světem venku (resocializační funkce)

Pomáhají ti příběhy, o kterých se učíme, zůstat v kontaktu s běžným životem mimo nemocnici?

Nacházíš v knihách situace, které by se ti mohly hodit v budoucnu, až se vrátíš domů nebo do své školy?

Máš po hodině literatury chuť o knize nebo tématu mluvit se svými kamarády nebo rodinou?

Pomáhá ti čtení a diskuse o knihách lépe porozumět tomu, jak fungují vztahy mezi lidmi?

### Pocity a prožívání (psychosociální aspekty)

Je pro tebe snazší mluvit o pocitech literárních postav než přímo o tvých vlastních pocitech v nemocnici?

Máš pocit, že díky hodinám literatury se v nemocnici cítíš méně osamělý/á?

Pomáhá ti čtení příběhů k tomu, abys lépe chápal/a, jak se cítí druzí lidé?

Cítíš se díky hodinám literatury stále součástí světa kultury a vzdělávání, i když jsi teď v nemocnici?

### Prostředí výuky (podmínky edukace)

Máš v nemocničním pokoji nebo učebně dostatek klidu na to, abys mohl/a s učitelem volně mluvit?

Myslíš si, že se díky individuální výuce v nemocnici naučíš lépe vyjadřovat své myšlenky než v běžné škole?

### **Analýza a interpretace dat**

V rámci interakční roviny výzkumu byla provedena komparativní analýza dat zaměřených na proces budování důvěry a rozvoj dialogu v kontextu individuální literární výchovy. Srovnání edukačních snah pedagožky a její reálné reflexe ze strany hospitalizovaných žáků ukázalo na silnou shodu v oblasti partnerského přístupu a eliminace formálního tlaku. Paní učitelka záměrně cílí na aktivitu žáka a rozbor díla jako rovnocennou výměnu postojů, žáci toto úsilí plně potvrzují. Respondenti z řad žáků jasně potvrzují, že v hodinách jde primárně o ně samotné, pocítují skutečný zájem o svůj názor a silně vnímají rozdíl oproti běžné škole, neboť výuka v nemocničním prostředí zcela eliminuje tlak výkon.

Pedagožka sice v dotaznících zmiňuje značné zklamání z nedostatku času, který by mohla věnovat budování vztahu se žáky a poskytování prostoru pro jejich sebevyjádření, avšak přisuzuje to limitujícím faktorům nemocniční výuky – vysoké fluktuaci žáků, špatnému zdravotnímu či psychickému stavu žáků a všudypřítomnému nemocničnímu ruchu. Plně ovšem respektuje, že zdravotní stav a léčebný proces je vždy prioritní. Žáci individuální formu výuky „jeden na jednoho“ hodnotí jako bezpečnou, což jim pomáhá jednat s učitelem otevřeněji, zcela bez trémy, a poskytuje jim dostatek vnitřní jistoty pro svobodnou artikulaci vlastních myšlenek. Subjektivní obavy učitelů se tak v prožívání žáků neprojevují a individuální přístup pro ně představuje optimální komunikační prostředí.

V rámci resocializační funkce výzkum odhalil výrazný rozdíl ve vnímání totožné situace mezi vyučující a hospitalizovanými žáky. Učitelka vyjadřuje skepsi ohledně schopnosti literatury udržovat kontinuitu s vnějším světem, neboť se domnívá, že žáci primárně řeší svůj zdravotní stav a probíraná témata s okolím dále nesdílejí. Úspěch této interakce podmiňuje individualitou dítěte, potřebou maximální citlivosti při výběru textů. Opět zmiňuje limity, které jí v osobním cílení literatury činí nedostatek času a neustále se zkracující doba hospitalizace žáků.

Žáci však vnímají přínos literární výchovy zcela opačně a připisují jí silný socializační potenciál. Příběhy v knihách jim pomáhají chápat okolní svět, čímž překonávají izolaci uzavřeného nemocničního prostoru a vlastní limitující prožitky. Probíraná témata pro ně navíc reálně fungují jako komunikační most. Žáci deklarují, že o knihách následně rádi hovoří s rodiči a využívají je jako podklad pro udržení sociálního kontaktu s vrstevníky v kmenovém třídním kolektivu. V rovině psychosociálních aspektů a prožívání nahlíží vyučující na literaturu primárně jako na nástroj relaxace a uvolnění ze stresu, nikoli jako na prostředek záměrné terapeutický či socializační. Učitelka se v některých případech cíleně vyhýbá otevírání hlubokých osobních témat a volí spíše texty pro zklidnění, přičemž obecný socializační přínos spatřuje v tom, že se žáci skrze sledování jednání literárních postav přirozeně učí porozumět chování druhých lidí. Tento relaxační charakter výuky žáci potvrzují, avšak literární texty vnímají aktivněji, neboť v datech deklarují občasnou identifikaci s postavami a přiznávají, že je na pozadí příběhů často napadají zcela nové úvahy využitelné pro jejich vlastní život.

Analýza dále odhalila specifické vnímání pocitu osamělosti a izolace během hospitalizace. Žáci sice shodně uvádějí, že se díky výuce cítí méně osamělí, tento benefit však nepřisuzují samotné literatuře. Hlavním důvodem je pro ně lidská přítomnost vyučující bez

ohledu na vyučovaný předmět. Data ukazují, že literatura u žáků rozvíjí hlavně osobní úvahy. Klíčový psychosociální efekt a zmírnění osamělosti v nemocnici však pramení ze samotného kontaktu s pedagogem.

V rovině formálních a metodických podmínek edukace se vyučující i hospitalizovaní žáci shodují na tom, že specifické prostředí nemocničního pokoje představuje zásadní limit pro průběh výuky. Učitelka i žáci silně vnímají neustálé vyrušování nemocničním chodem, jako jsou vizity, všudypřítomný ruch a neočekávané situace. V otázce rozvoje komunikačních kompetencí vyučující uvádí, že individuální přístup může žáka v některých oblastech rozvinout více než běžná škola, avšak v jiných ho může zpomalit, přičemž efektivitu podmiňuje diagnózou, průběhem léčby, sociálním zázemím dítěte a dalšími rozličnými faktory. Žáci sice potvrzují, že se díky individuální formě mohou naučit lépe formulovat své myšlenky, zároveň však citlivě vnímají odlišnost oproti běžné třídě, jelikož jim chybí interakce s vrstevníky a diskuse nad literaturou probíhá výhradně s dospělou osobou.

	POHLED ŽÁKA	POHLED PEDAGOGA
INTERAKČNÍ ROVINA	vnímán přínos vyučovacích jednotek	vnímán nedostatek prostoru pro navázání důvěry a otevírání osobnějších témat
RESOCIALIZAČNÍ FUNKCE	Probíhá	neprobíhá
EMOČNÍ SOCIALIZACE	literatura vnímána jako bezpečný prostor pro ventilaci emocí	literatura vnímána spíše jako nástroj relaxace, ne jako nástroj socializace
VLIV PROSTŘEDÍ	velmi limitující	velmi limitující

## Diskuze

Při komparaci získaných dat s teoretickými východisky se v první řadě ukazuje shodu v oblasti psychosociálních dopadů hospitalizace a kompenzační role výuky. Odborná literatura (Kupka, Kuzníková) popisuje, že závažná diagnóza uvrhá dítě do pasivní role pacienta

a hluboké izolace. Získaná data potvrzují, že individuální literární výchova v režimu „jeden na jednoho“ funguje v souladu s předpoklady Gillernové a Krejčové nebo Hníka – jako bezpečné prostředí, které eliminuje výkonový tlak a strach ze selhání. Žáci v dotaznících potvrdili, že skrze literaturu aktivně rozvíjejí své úvahy, a probíraná témata pro ně představují socializační nástroj a sblížující prostředek pro komunikaci s rodinou i spolužáky. Data tak ukazují, že výuka literatury pomáhá žákovi překonávat pasivitu a nacházet vnitřní jistotu i kontinuitu s vnějším světem.

Zásadní rozpor mezi teorií a současnou realitou však nastává v samotné možnosti budovat vztah mezi pedagogem a dítětem, což v teoretických východiscích považujeme za samozřejmý a klíčový pilíř úspěchu. Stavíme zde totiž na předpokladu stabilního interpersonálního kontaktu – současná praxe však tento ideál výrazně zpochybňuje. Jak v dotazníku otevřeně uvedla vyučující, pro reálné využití biblioterapie, poetoterapie a literatury jako plnohodnotného nástroje socializace chybí v systému pravidelný časový i prostorový rámec. Doby hospitalizací se neustále zkracují a velká část pacientů – a to i na dlouhodobých léčebných odděleních – dnes funguje v ambulantním režimu. Kvůli vysoké fluktuaci dětí, nedostatku času a neustálým provozním změnám je pro nemocničního učitele mimořádně obtížné vytvořit se žákem hlubší, kontinuální vztah, se kterým teoretická východiska bezvýhradně počítají jako se základním výchozím faktorem.

Další specifický rozpor se objevuje v samotném didaktickém pojetí literární výchovy a v roli učitele. Teorie (např. Müller) nahlíží v takto náročném prostředí na literaturu jako na cílený projektivní nástroj, kdy učitel záměrně využívá biblioterapii, uplatňuje psychologické mechanismy distance a otevírá s žákem hraniční témata osamělosti či smrtelnosti. Vyučující však v dotazníku výslovně uvedla, že se otevírání těchto hlubokých osobních témat záměrně vyhýbá, terapeutické ambice odmítá a literaturu vnímá čistě jako nástroj relaxace a zklidnění. Teorie dále předpokládá, že zmírnění osamělosti přichází skrze obsah vyučovaného předmětu, avšak žáci v datech odhalili, že samotná literatura v tomto procesu nehraje zásadní roli. Pocit bezpečí a snížení dopadů izolace přisuzují samotné přítomnosti učitelky bez ohledu na konkrétní vyučovaný předmět. Závěrem lze tedy konstatovat, že individuální výuka v nemocnici sice kmenovou školu v šíři skupinové interakce nepředčí, ale i přes moderní systémové překážky poskytuje žákovi v době nemoci zásadní psychosociální zázemí.

## Závěr

Předkládaný výzkum mapoval specifika socializace žáků během individuální literární výchovy v nemocničním prostředí z perspektivy vyučující i hospitalizovaných žáků. Na základě provedené analýzy a diskuse lze na výzkumné otázky odpovědět následovně:

VO 1: Do jaké míry existuje shoda mezi pedagogy a žáky ve vnímání literární interpretace jako prostoru pro autentický a rovnocenný dialog, který přesahuje běžný rámec školního hodnocení?

Mezi vyučující a žáky panuje silná shoda. Partnerský dialog nad literárním dílem vytváří rovnocenné prostředí bez známkování a zkoušení. Tato eliminace výkonového tlaku pomáhá hospitalizovanému dítěti bez stresu z hodnocení udržet statut žáka a aktivně tak překonávat pasivní roli pacienta.

VO 2: Nakolik jsou literární témata a diskuse o nich vnímány oběma skupinami respondentů jako efektivní nástroj pro zachování kontinuity s běžným životem a pro přípravu žáka na návrat do vrstevnických skupin kmenových škol?

V této oblasti existuje rozpor. Učitelka je skeptická a domnívá se, že žáci témata s okolím nesdílejí. Žáci však literaturu vnímají jako přímý socializační most – o knihách následně velmi rádi hovoří s rodiči a využívají je jako podklad pro komunikaci s vrstevníky, což usnadňuje jejich budoucí reintegraci do třídního kolektivu.

VO 3: Jaký význam přisuzují aktéři výuky projekci do literárních postav jako bezpečné metodě pro verbalizaci emocí a zmírnění pocitu sociální izolace během hospitalizace?

Učitelka vidí význam projekce do postav zejména v rovině relaxace a uvolnění ze stresu. Žáci však texty prožívají aktivněji, s postavami se identifikují a na pozadí příběhů generují nové úvahy pro vlastní život. Snížení pocitu izolace a osamělosti ale nepřisuzují samotné literatuře, nýbrž lidské přítomnosti vyučující.

VO 4: V jakém smyslu vnímají respondenti specifika nemocničního prostředí a individuální formy výuky jako výhodu či limit pro rozvoj komunikačních kompetencí žáka?

Ruch nemocničního pokoje a chod oddělení vnímají obě skupiny jako limit. Žákům navíc při socializaci chybí horizontální interakce s vrstevníky. Výhodou individuální formy „jeden na jednoho“ je však prokazatelné odbourávání trémy a rozvoj schopnosti samostatně

formulovat myšlenky, přičemž cílené úsilí učitelky dokáže vnější ruchy pokoje úspěšně kompenzovat.

Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem přispívá individuální výuka literární výchovy v nemocničním prostředí k socializaci a psychosociální stabilitě hospitalizovaného žáka z perspektivy pedagogů i samotných žáků?

Individuální výuka literární výchovy funguje jako socializační nástroj, který žákovi poskytuje bezpečný komunikační prostor. Z perspektivy vyučující výuka plní nezbytnou relaxační funkci doplňující léčbu. Z perspektivy žáků jim literární dialog a přítomnost učitelky pomáhají zpracovávat vnitřní emoce, udržovat kontakt s rodinou i kmenovou školou a překonávat sociální izolaci. Z hlediska celkové šíře socializace sice tato edukace kmenovou školu nepředčí, je však nezastupitelným stabilizačním prvkem bránícím sociálnímu a komunikačnímu úpadku.

## Použité zdroje:

*Everything is Better Together.* Online. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/19485506251364333>. [cit. 2026-05-22].

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-8194-5. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/socialni-dovednosti-ve-skole-1922/>.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie nemoci*. Psyché. Praha: Grada, 2002. ISBN 8024701790.

KUPKA, Martin. *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Psyché. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4650-0.

KUZNÍKOVÁ, Iva. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3676-1.

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

*Pohled na hospitalizaci očima dětských pacientů*. Online. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2022/01/15.pdf>. [cit. 2026-05-22].

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

URBAN, Lukáš. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-3056-6.

VALENTA, Josef. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-10-1. Dostupné také z: <http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:91afe850-5758-11e3-ac69-005056827e51>.

VALENTA, Milan, Petr HUMPOLÍČEK a kol. *Hra v terapii*. Praha: Grada, 2017. Psychosomatika. ISBN 978-80-271-0082-8.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Knihovnictví. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-85866-07-2.

# Recenze

## Řečí, gesty i skutky pobýváme ve svých sémantických galaxiích

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

harak@post.cz

V minulém roce konečně také i v českém překladu (zásluhou Anny Kareninové) vydaná próza jednoho z mála spisovatelů, kteří pocházeli z Česka a dosáhli světového věhlasu, nedávno zesnulého Milana Kundery jako by už patřila k těm, jimiž se odstříhl od země a řeči svého původu a definitivně se přihlásil k příslušnosti ke kultuře francouzské: Totožnost (původně *L'identité* z roku 1997) je autorovou druhou francouzsky napsanou delší prózou, od česky psaných Kunderových románů se odlišuje komorním rozsahem (co se týče délky i počtu jednajících postav: takže raději než o románu bychom o ní hovořili jako o novele; pokud by to – zejména ve frankofonním prostředí – neznamenal, že ji tím z literatury umělecké přesouváme do té zábavné). A navíc v ní *na první dobrou* nenajdeme odkazy k českým tradicím či dějinám (cele se odehrává na západní výspě evropské civilizace: ve Francii a v Londýně).

Komorní příběh dvou nerovných, stárnoucích milenců Chantal a Jeana-Marca můžeme na jedné straně chápat jako vcelku realisticky podaný text o vztahu sice lásky-plném, ale také poněkud neupřímném, možná i přezrálém. Vztahu dvou osob obávajících se toho druhého ztratit, ale také neschopných plného porozumění a plné důvěry (dokonce k sobě samým). Přiznává-li Chantal (a jistě se to netýká jenom rozporu mezi tím, že pracuje v reklamní agentuře – a tím, že touto profesí opovrhuje; ale zase díky ní vydělává mnohem víc než Jean-Marc), že má „dvě tváře“, a je-li gestem obligátního pozdravu mezi milenci „políbit se na obě tváře“, docela možná, že její pravá podoba i povaha zůstávají skryty (introspekci, pohledům – Jean-Marc si ji přece splete s jakousi postarší ženou – i polibkům). Slova servírky, která Chantal obsluhuje – „někdo, koho milujete, zmizí a vy se nikdy nedovíte, co se s ním stalo“ – si pak v druhém plánu můžeme vyložit také jako ztrátu lidské identity, rozplynutí se lidské bytosti do slov a gest, masek a rolí. Tím, co zůstává autentické, jsou nakonec toliko naše fyziologické pochody a projevy, přehoušť slin při polibcích, zrudnutí ve tváři ze studu – anebo z návalu horka (signalizujícího ženské stárnutí). Přes veškerou snahu osvobodit se „od veškerého dohledu, od veškerého špehování“ (únik z ujařmujících spárů manželovy širší rodiny přináší Chantal – Kunderou ovšem jen velmi zběžně a nevěrojatně podaná – smrt jejího

pětiletého syna; a možnost rozvodu) zůstáváme nakonec „odsouzeni k jídlu, k souloži, k toaletnímu papíru.“

Když jsem ale nad slovy i skutky hlavních protagonistů posledního česky knižně vydaného Kunderova textu přemýšlel trochu déle, napadlo mne, nakolik tento ilustruje slova Vladimíra Papouška o tom, že prozaický dialog podobá se v novější próze velmi často spíše rozporu či rozepři. Takovéto ne-porozumění je ovšem možno vztáhnout právě i na ony skutky, jejichž průběh i cíl se dokonale míjí s (vypravěčem) deklarovaným záměrem. Jako by tu (zahrneme-li i tento typ interakce do mezilidské komunikace) absentovala stabilizace vstupních předpokladů, která je nezbytná pro porozumění. Snaha o pochopení toho druhého, o takovou komunikační strategii, která by vedla k úspěchu, naráží na nemožnost průniku nespojitých množin, oddělených sémantických galaxií. Hradba mezi nimi je pak utvořena rolami a maskami, jež jsou nám tu vnucovány (druhými, kteří nás obklopují), tam je z dobré vůle, z pohodlnosti či z důvodů čistě pekuniárních přijímáme za své sami (a někdy si toto ani plně neuvědomujeme). Nakonec zůstáváme zajatci vlastních představ a vlastních interpretací. „Konvence se kdykoli může stát provokací a provokace konvencí.“ „Protože všechna tvrzení a stanoviska mají stejnou cenu, mohou se o sebe navzájem otírat, křížit se, hladit se, mísit se, mazlit se, ohmatávat se, kopulovat.“ I napadlo mne, zdali všechny ty masky a role, všechny hříčky a všechno (občas i z dobré vůle se dějící) předstírání nejsou příliš teatračními, manýristickými, literárními...?

Zda tu, zejména v osobě Chantalině, jaksi nakonec literatura nepředchází před životem: chce-li tato *realizovat* ve vztazích k mužům jeden z motivů vyčtených kdysi v básni. Jakubem Češkou jsme v doslovu Chantal jako neprozrazená čtenářka *Monologiů* upozorněni ještě i na to, že se (a nejen v tomto případě) jedná o perzifláž motivických řetězců objevujících se v posledním z knižně vydaných básnických opusů Milana Kundery (v *Monolozích*). Dozvídáme se také o intertextových vazbách ke Kunderově povídkové tvorbě. Totožnost nám dozajista motivem role, která (ač zprvu slibovala osvobození) nakonec identitu člověka natolik překryje, že se jí není možné ani tehdy, když už se stala svazujícím břemenem, zbavit, připomene povídku Falešný autostop z Prvního sešitu směšných lásek. Chantal se přece vzdaluje ne jen „od veškerého dohledu;“ ale také: „od svého života.“ Podobných vazeb bychom ovšem našli ještě více; a nakonec i takových, které se vztahují už také ke Kunderovým česky psaným románům: Češka připomíná Nesnesitelnou lehkost bytí, mně zase Totožnost motivem žertu, který se – (možná dobře míněn a) nepochopen – obrátí vůči svému autorovi (anonymní

dopisy psané Jeanem-Marcem Chantal proto, aby jí pozvedl sebevědomí) upomene na Kunderovu románovou prvotinu.

Jako bychom se tedy pohybovali také v (nově interpretovaných) starších Kunderových textech; ale jako bychom zároveň tušili možný další autorův myšlenkový vývoj; je-li totiž: „naším údělem bezvýznamnost všeho.“ Nejsem si však jist, zda je toho všeho mocen také čtenář francouzský (který jen stěží za zmínkou o možná německé skupině básníků píšících ve 20. letech 20. století poezii všedního dne nalezne ono generační uskupení, v jehož rámci kdysi Milan Kundera ve druhé půli padesátých let minulého století dozrával v Čechách ve skutečného tvůrce, totiž *květnáky*). A zda takováto procházka, přestože nás může přivést k úvahám, kolik tváří že tedy nosíme a kolik rolí hrajeme, nakolik a kým se tomu druhému/těm druhým jevíme, nešustí příliš papírem. To už je však poznámka určená čtenáři současnému a českému.

Milan Kundera: *Totožnost*. Atlantis. Brno 2024. Překlad Anna Kareninová. Doslov Jakub Češka. 1. české vydání. Náklad a cena neuvedeny. 136 stran.

# Opavský literární historik pokračuje v mapování polsky psané literatury s kořeny v současné České republice

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

harak@post.cz

Možná bude pro někoho překvapením, že vedle česky psané literatury vzniká na našem území pořád ještě literatura psaná v polštině: mající za sebou více než stoletou tradici kvalitních textů i autorů významně ovlivňujících také vývoj literatury v zemi jejich mateřské řeči: jedním z posledních *velkých* byl rodák z Karviné Wilhelm Przewzek (1936 – 2006); který se navíc dokázal prosadit – překlady svých básní i *klíčového* románu *Hudba z nebe/Kazinkowe granie* – také v literatuře české.

Autorem některých překladů, avšak zejména rozsáhlé monografie o životě a díle této významné osobnosti (nejen slezského regionu) je krnovský (1965) rodák, básník, překladatel a vysokoškolský pedagog, literární vědec Libor Martinek. Jehož překladatelské aktivity a odborný zájem se valnou měrou soustřeďují na problematiku původně ne-české literatury kořenící v regionu na severovýchodní výspě území našeho státu, zejména pak v (také) polskojazyčné (byť nikoli výhradně: jedna z Martinkových monografií je zasvěcena osobnosti v *laštině* písíciho Ondry Lysohorského; svoji pozornost však M. věnuje tolikéž tvorbě autorů písícih česky – a dokonce i literatuře psané na Jesenicku umělci přicházejícími po roce 1948 z Řecka) oblasti nyní českého Slezska.

Dlužno podotknout, že ve svých předchozích monografiích se Martinek věnoval osobnostem, které (části své tvorby) zůstávají – také díky kvalitě svých uměleckých textů – živou součástí literárního kontextu alespoň regionálního (Kubisz, Jasiczek – u nějž je však nízká míra současné recepce v českojazyčném prostředí zapříčiněna absencí novějšího vydání jeho prací), ovšem také značně širšího (Przewzek, Sikora, Lysohorsky – u posledně jmenovaného jde /přes novější edice Marvanovy/ spíše o zájem *zasvěcených*), dokonce přeshraničního.

Zdálo by se, že bychom do něj mohli zařadit tvorbu poslední z osobností (slezského) regionu, již Libor Martinek věnoval svoji pozornost. Nota bene, jedná-li se v daném případě (výhradně) o prozaika. Texty Gustava Morcinka byly svého času přeloženy (z polštiny) do řady cizích jazyků... Pro českého čtenáře může však být (zprvu) s podivem, že do češtiny žádná

z jeho rozsáhlých prací přeložena nebyla, zato však nalezneme dva Morcinkovy romány vydané ve slovenštině...

Podiv se záhy promění v pochopení: Totiž tehdy, zjistí-li, že karvinský rodák (1891 – 1963) prožil (s výjimkou pobytu v koncentračním táboře za druhé světové války a pozdějšího léčení jeho následků v Itálii a ve Francii) většinu svého života v Polsku ve slezském Skoczówě. Možná i proto, že se po skončení 1. světové války angažoval ve prospěch toho, aby valná část dnes českého Slezska připadla Polsku – a že je řada jeho knih plná protičeských (často ahistorických; jak správně – se znalostí faktů – ukazuje Martinek) invektiv.

Až na výjimky (Rusinský) téměř úplná absence recepce a reflexe tvorby dalšího z významných, polsky píšících karvinských rodáků není jediným z problémů, jimž se Martinkova monografie Gustav Morcinek věnuje. Vzhledem k výše uvedenému jde navíc o záhadu velmi snadno vyložitelnou. O něco těžší to bude s problémem, proč je dnes autor kdysi tak populární současnému (polskému) čtenáři téměř neznám. A také, zda a nakolik adekvátně byly jeho texty v zemi jeho mateřštiny interpretovány a hodnoceny; zda totiž nemůže takovéto hodnocení být ovlivněno ideologií, k níž se ten či onen literární kritik nebo historik hlásí, a také jeho ukotvením v konkrétním regionu.

K výrazným pozitivním rysům (nejen) této Martinkovy monografie patří zevrubná znalost zkoumaného materiálu, primární i sekundární literatury, schopnost s prameny pracovat a tyto mezi sebou komparovat tak, aby bylo možno vyvrátit soudy dobově, krajově a ideologicky podmíněné. Což je v Morcinkově případě obzvláště důležité; neboť z těch, kdož se jeho dílu věnovali, patří Nawrocki a Hierowski mezi kritiky (i historiky) marxistické orientace, Heska-Kwaśniewicz je profesorkou Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Nejpůsobivější je Martinkova práce tehdy, pokud (pracuje-li např. se starší morcinkovskou monografií Nawrockého) dospívá k vlastním interpretacím a vlastnímu hodnocení Morcinkovy tvorby.

Tehdy velmi spolehlivě poukazuje na to, že Morcinek ve svých textech často a rád využívá postupů literatury populární, zábavné. Zručnost v jejich aplikaci mu pak umožňuje bez vážnějších problémů přecházet od někdy až naturalisticky temperovaného regionalismu jeho předválečné tvorby přes katolicky modulovanou mystiku oné raně poválečné po socialistický realismu práz z padesátých let minulého století.

Vrcholem Morcinkových uměleckých snah je podle Martinka autorova tvorba pro dětského čtenáře: „ve své době byly a také nyní jsou vysoce hodnoceny jeho práce pro děti a mládež, kdežto co se týče tvorby pro dospělé, jde o autora patřícího především do sféry regionální nebo populární (...) literatury“ (s. 302).

Některé problematické rysy Morcinkových próz si jistě zasluhují dalšího (a nikoli jen literárněvědného) studia: „V tematicko-motivickém plánu jeho děl nacházíme (...) prvky rasismu, nacionalismu, antisemitismu, voyerismu, neurastenie, xenofobie (negrophobie), homofobie, pedofilie (zejména hebefilie a efébofilie), satyriasis (resp. donchuanismus) – rejstřík různých deviací a neuróz je u něj poměrně pestrý (...), avšak tyto excesy zůstávají bez výraznějšího autorského komentáře“ (s. 308).

V případě této první česky psané (leč v Polsku vydané) monografie o spisovateli Gustavu Morcinkovi se zjevně nejedná o připomenutí neprávem zapomenutého, v Čechách (bohužel) nevydáváného autora. Daleko spíše jde o potvrzení i korekci někdejších (kritických) polských soudů o Morcinkovi a jeho tvorbě pohledem spoza řeky Olše/Olzy. Pohledem užitečným také jako doplnění mozaiky tvořící povědomí o polskojazyčné literatuře na našem území vznikající, zde kořenicí nebo život na samém severovýchodním úkrají naší země tematizující.

Samozřejmě bychom uvítali komplexní a diachronní podání polské literatury u nás; jak však správně podotýká Libor Martinek: v takovém případě by muselo jít o dílo kolektivní, česko – polské. Pokud k němu někdo buduje základy, je to právě on – svými monografiemi.

Libor Martinek: *Gustav Morcinek*. ATUT. Wrocław 2023. 1. vydání. Náklad a cena neuvedeny. 364 stran.

## Lehké letní čtení?

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

harak@post.cz

Maje před sebou druhou knihu mladé autorky, studentky královéhradecké univerzity Martiny Abrahámové přemýšlím, kam se od své prvotiny Budoucí úča... – tematizující studium matfyzu, zkušenost začínajícího učitele či ohledávání zákrutů počínajícího se partnerského vztahu v textech balancujících na hraně mezi fejetonem a črtou – její autorka zatím posunula.

Také Snílkova kavárna (aneb Příběhy zaslechnuté u cappuccina) vydává své texty za povídky; tento žánr ovšem nalezneme v knize zastoupený toliko jedenkrát: (jako *bonus*) v závěru knihy parátující prózou Mezi řádky. Jinak se setkáváme s dobře nám již známými texty na pomezí fejetonu; což je dáno zejména performovanou autobiografičností a zdůrazňováním referenční funkce v knize přítomných (quasi)objektů bezprostředním jich vztahem k předmětnému světu – a črty; přičemž k tomuto pólu jsou texty přitahovány přítomností narace a upozaděním složky úvahové, snahou utvářet text po zákonu epických žánrů (zejména expozice bývají velmi nápadité; kdežto závěr často otevřený – proto také hovoříme o črtách) nebo i přítomností určité *modelovosti* tam, kde je expozice textu zasazena do prostředí kavárenského.

Zdá se mi, že právě ono mohlo být – a nejen co látkový a inspirační zdroj – využito ještě více. Až si říkám, že bych se docela rád (pokud bych to směl a svedl) spolu s autorkou probíral příběhy, životními peripetiemi (náhodných) návštěvníků kavárny, z útržků jejichž vět posléze naslouchající (a tyto obsluhující) vypravěčka/interní autorka rekonstruuje jejich příběhy. Čímž tedy říkám především to, že – po mém soudu – mělo u tohoto prostředí a modu operandi (pozorující a naslouchající vypravěčka – zaujetí tím, co návštěvník či návštěvníci konají nebo říkají – cesta k příběhu a osudu /skrze empatii a dialog/) zůstat. Že bych tedy vynechal texty, které s takovým prostředím vůbec nesouvisí. A že bych nad to u promlouvajících a jednajících postav zastřel jejich vztah k vypravěčce: že bych jim zkrátka ponechal více prostoru i tajemství (a nedopovídal za ně; z pozice *zasvěceného*).

Sluší se pochválit autorčin jazykový cit: zřetelný z vtipně pointovaných dialogů, z jazykové a situační komiky samozřejmě plynoucí z řečeného či z průběhu vyprávění. Soudím,

že Martina Abrahámová má na to, aby psala i víc než jen ono *lehké letní čtení*. Přestože ani ve výše zmíněné knize nejde pod míru vkusu a vykazuje nemalou sečtělost a řemeslnou zručnost, soudím také, že se dále a výše dostává zatím jenom performovanými informacemi z rozličných oborů (tedy něčím, co nemusí být čtenáři zábavné literatury zatímně známo). Dlužno popravdě dodat, že takovýchto informací je nicméně v textu funkčně využito.

Autorčina sečtělost se však místy ukazuje býti nikoli jen kvádrem náročným, leč i kamenem úrazu: tehdy totiž, pokud pisatelka volí takové pasáže, které sice do kontextu bez problému zapadnou, zároveň však jsou již poněkud (v literatuře) obehnanými, ne-novými, klišéovitými; jako například: „dlouhé, tiché chvílky pod hvězdami“ (s. 71). Tady bych raději volil bolest hledání; i s tím rizikem, že výsledný tvar se nakonec bude zdát hůře opracovaný (než onen původně nalezený).

A pokud jsem už naznačil, že bych (například oproti hlasu vypravěččinu) ponechal více prostoru jednotlivým postavám, domnívám se, že důvody lze velmi dobře demonstrovat na jedině v knize přítomné povídce a v ní na konfliktu mezi rozcházející se dvojicí: v něm je velmi dobře podána ona fáze, v níž (/neoprávněně/ si vědom své převahy) Viktor nutí ostatní, aby se přidali na jeho stranu. Téměř úplně ale absentuje psychologicky věrojetné podání předchozího vývoje vztahu a především toho, proč tento dospěl až k otevřené Viktorově nenávisti k partnerce, která se s ním rozešla; a koneckonců i toho, proč jej Lenka opustila.

Takto zůstávají postavy jen jakousi funkcí konkrétní vyprávěcí situace, když z nich v samotném textu ožívá nakonec jenom to, co lze v dané chvíli a daném prostředí využít. Ne vždy to bývá ku prospěchu; zůstávají přece – třeba i skrytě – přítomny také v dalších situacích? Tady bych se nebál text poněkud *zatížit*.

Martina Abrahámová ani svojí druhou knihou nenudí; a je-li její čtení pořád ještě *lehké*, je také *letní*. Slunné nejen tím, že autorka vidí (přes všechny problémy svých protagonistů) spíše onu přivrácenou, zatím nemnohými vráskami zbrázděnou tvář života. Podstatnou je pro mne zejména její *radost z psaní*, z nápadů, které může svým čtenářům servírovat (už jsem zde zmínil invenční jazykovou komiku; ale také to, že každý z textů začíná úplně jinak). Ital by se mnou asi nesouhlasil, ale tohle *latěčko* si klidně dám i podruhé.

Martina Abrahámová: *Snílkova kavárna aneb Příběhy zaslechnuté u cappuccina*. Pointa. Praha 2023. 1. vydání. Náklad a cena neuvedeny. 136 stran.

## Vzpomínání ohledávající podstatu věcí a jevů

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

harak@post.cz

Jako student pedagogické fakulty brněnské univerzity (tehdy zvané UJEP – dnes MU) jsem se vždycky trochu obával výuky, kterou jsme měli na fakultě filozofické. Obával, ale také jsem se na ni těšil. Možná proto, že za pozdní normalizace disponovala tato přece jen více osobnostmi; na některé z nich vzpomínám dodnes s vděčností. Pozdějšího docenta Mirka Čejku (1929 – 2017), který také pro nás z „pajdáku“ vedl přednášky z Úvodu do studia češtiny, si obzvláště pamatuji pro něco, co bych nazval vstřícnou přísností, která – čemuž se až divím, neb dobře vím, co jsme to tehdy byli za *sebranku* – vycházela z jeho optimistického pohledu na věc: tedy z přesvědčení, že „na to máme“ a budeme-li se o trochu víc snažit (a zopakuje-li nám látku podruhé, potřetí: obšírněji a jaksi názorněji), budeme sto vidět problémy stejně jasně a zmáhat je s touž radostí, jako se to dařilo jemu.

Trochu jsem jej podezíral, že malounko fantazíruje, ba že se – na zapřenou – pokouší o něco, oč jsem tehdy usiloval sám: býti básníkem. Nyní snad mohu říci, že se mu i toto podařilo; byť možná malounko jinak, než jak si ono *vyrábění poezie* většinou představujeme. Předně se sluší říci, že Čejkova posmrtně vydaná vzpomínková kniha *Obrazy Bystřice* pod Hostýnem ve vzpomínkách Mirka Čejky není psána krátkými řádky. Za druhé potom poznamenat, že zůstává (nakolik to lze tam, kde vypravěčův hlas imituje úžas někdejšího - věci vezdejšího světa poprvé objevujícího - dítěte) věrna faktům a (subjektivně poznané i podané) pravdě. Snad nás i zamrzí, jsou-li tato fakta podle našeho soudu zmíněna jen zběžně (řekli bychom: konstatována, ale – neprožita): jako například poválečný odsun Němců.

Onu poezii jsme však našli skrytu ve způsobu podání a ohledávání stavu věcí, v němž se rytmus řeči snoubí s obrazností, vědomé komponování celku s postupným rozkrýváním faktů, úcta k tajemství se snahou o vyjadřovací přesnost. Vy-tvořenost, fikčnost textu je příznána tam, kde jeho autobiografický vypravěč konstatuje neúplnost poznání, subjektivnost výběru, podmíněnost hodnocení: „A právě proto se o tom tak špatně píše. (...) A když se o tom psát začne, připadá ti, že to musíš trochu přehánět, aby o tom stálo za to psát, a pak ti to počne připadat trochu násilné, a pak se ti to, cos napsal, začne zdát trochu falešné a máš pocit,

jako bys to nepsal ty, skutečný proživatel, ale nějací druzí lidé, kteří to kdysi (...) říkali, a já jsem to jen slyšel a zachytil“ (s. 21).

Docela však možná, že jde (jak už jsme naznačili výše) o strategii vypravěče, který takto zároveň vytváří i zaceluje trhlinu mezi někdejším dítětem či mladíkem na samém prahu dospělosti, prožívajícím prvorepublikové dětství v prostředí relativní hmotné i kulturní stability (leč i názorové diskrepance mezi moudře ustupující věřící matkou a poněkud agresivně ateistickým otcem) tehdejšího maloměsta/Bystřice pod Hostýnem, krizové okamžiky na konci třicátých let či události válečné (včetně bombardování Zlína nebo těžkého onemocnění v samém závěru války) – a mluvčím nahlédajícím někdejší problémy či chyby vlastní i cizí pohledem vzdělaného, sečtělého, osudy rodiny, města, země (konečně i ty své) bilancujícího vysokoškolského pedagoga (stojícího na konci vědecké a životní dráhy). Příznávajícího, že duchovní klima jeho rodičů bylo (a pozitivně!) formováno ještě Rakouskem-Uherskem, zatímco to jeho *masarykovskou* první republikou.

...možná jej i toto vede k přesvědčení, na něž má (autor) jistě právo, přestože ne každému bude dnes po chuti. Týká se jak vykreslení role matky (tvořící citové, rodinné zázemí) a otce (který je „světem zákona, pořádku a kázně“ a „ukazuje /.../ cestu do světa“; s. 31). A také rodiny: „středem světa a hlavním ohniskem vlastního bytí i první a poslední záchranou života je domov“ (s. 59). K takovému pohledu tolikéž patří „chlapecká kamarádství: hlavně s Květoslavem Chvatíkem a Liborem Štukavcem“ (s. 53).

Postupné zrání mluvčího je performováno vzrůstem kritičnosti vůči vůkolnímu dění; včetně pohledu na otcovo autoritativní chování, které náhle postrádá opory v osobní zkušenosti nebo racionální úvaze: „Co otec rozhodl, to platilo bez výhrad a odmlouvání“ (s. 63); což se nakonec týká i samotného vypravěče/autora, který je otcem – namísto gymnazijních studií – odeslán do Zlína do učení na knihkupce.

Přestože si zanedlouho připomeneme už desáté výročí Čejkova odchodu, znějí zejména některé ze závěrečných pasáží jeho vzpomínkové knihy nanejvýš aktuálně (neboť jako varování). Prvními vojáky, kteří vstoupili po konci války do Bystřice pod Hostýnem, byli příslušníci 4. brigády 1. československého armádního sboru. Tito varovali obyvatele městečka: „abychom si dali pozor na Rusy, (...) abychom všechno cenné dobře ukryli , protože Rusi kradou – hlavně hodinky a kola“ (s. 76-77). Přes odlišnou barvu bývají si totalitářské režimy nadmíru podobné: „To naprosté opovrhování cenou lidského života, života jednotlivce, to byl

společný jmenovatel obou dvou režimů, které se právě u nás střídaly“ (s. 78). „Jednu okupaci vystřídala druhá okupace“ (s. 79).

Jestliže jsem se přiznal k tomu, že jsem byl ku četbě Čejkovy vzpomínkové knihy osobně motivován, dodávám také, že její umělecké kvality i aktuální platnost řečeného k ní mohou přivést také další (zdánlivě nezasvěcené) čtenáře: jistě budou také oni Čejkově kolegyni Evě Pallasové vděčni za to, že knihu (ze zřejmě rozsáhlejšího rukopisného – původně jen Čejkovým blízkým určeného – materiálu) připravila a vybavila ji náležitým komentářem. Autorovu adoptivnímu rodišti, v němž tento strávil (narodil se v olomoucké porodnici) své dětství a mládí (totiž Bystřici pod Hostýnem), pak patří dík za vydání celé publikace.

Mirek Čejka: *Obrazy Bystřice pod Hostýnem ve vzpomínkách Mirka Čejky*. Vydalo město Bystřice pod Hostýnem v Edici Zpravodaje města Bystřice pod Hostýnem v roce 2024. 1. vydání. Náklad 400 výtisků. 84 stran.

## Homo unius libri?

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

harak@post.cz

Jan Karafiát (1846 – 1929) je u nás vskutku (možná mimo úzký okruh „zasvěcených“ z evangelických kruhů) znám a vnímán především jako autor knihy stojící na počátku umělé, dětskému čtenáři explicitně určené pohádky – Broučků (jejichž první vydání pochází z roku 1876). Pokud se začtete do dalších Karafiátových knih určených pro děti (Broučkova pozůstalost) nebo mládež (Kamarádi), zjistíte, že se tak možná děje po právu, že totiž dané práce nedosahují kvality Broučků a Karafiátově popularitě u současných (potenciálních) čtenářů jsou spíše na újmu. Oni výše uvedení zasvěcenci mohou však opáčit, že si Karafiát své zásluhy *u nich* získal také jako autor odborného textu věnujícího se Bibli kralické (Rozbor kralického Nového Zákona co do řeči a překladu; z roku 1878), příručky popularizující Husův osud a jeho dílo (Mistr Jan Hus; z roku 1872) nebo Reformovaného katechismu (z roku 1876). Při nedávné návštěvě u rodičů jsem v jejich knihovně našel Karafiátem revidovaný překlad Bible kralické: přestože *zahraniční* vydání této literární památky pochází z 80. let 20. století, pietně zachovává Karafiátovy úpravy. Ke škodě ovšem srozumitelnosti knihy; jejíž podání navíc neodpovídá nejnovějšímu stavu biblického bádání (zachycenému například v Bibli - Českém studijní překladu nebo v Jeruzalémské bibli /pocházející z katolického, dominikánského prostředí/). Sluší se tedy říci, že je Karafiát *dokonce i mezi svými* dalším vývojem v oblastech, jimž se slovem a písmem věnuje, již překonán...?

A přece nikoli bezesbytku! Pokud hned v úvodních pasážích knihy právě čtené spolu s rytmem řeči, který prozrazuje ruku skutečného básníka, a obrazností, jež svede evokovat svět dětskýma očima poprvé poznávaný, nalézám – na Broučcích ozkoušenou – vypravěčovu schopnost navázat kontakt jak se svými postavami, tak i se samotným čtenářem: „Čemu se to ona diví? Poďte se podívat. Ve hlubokém spánku ten synáček začne se *usmívat*“ (s. 9). Jako bychom byli kdysi dávno v *Imramově* (Jimramově) u toho, když se jako deváté dítě z deseti narodil do nezámožné evangelické rodiny budoucí duchovní *reformovaných evangeliků* a český spisovatel, autor Pamětí spisovatele Broučků.

Chápu, že jedna z našich nejvydávanejších dětských knih je *obchodní značkou* natolik dobrou, aby vzbudila zájem i zvědavost. Soudím nicméně, že Jan Karafiát je přinejmenším

autorem alespoň dvou doposud živých (= vydávaných, a čtených!) knih. Že jsou tudíž Karafiátovy paměti schopné (i) *samostatného* života. Pro své umělecké kvality (o nichž jsme hovořili výše) - a pro své zacílení tematické (o němž nyní promluvíme).

Poslední vydání těchto Karafiátových pamětí je vlastně *výborem* z prvních čtyř svazů na konci autorova života (v letech 1919 - 1928) vydávaného (celkem) pětisvazkového souboru; v němž bohužel téměř úplně absentuje zachycení Karafiátových aktivit po přesídlení z Valašska (Hrubé/Velké Lhoty) do Prahy (tvořící základ posledního svazku). Můžeme nicméně sledovat Karafiátova dětská léta v Jimramově na Českomoravské vysočině (a také samotný Jimramov půle věku devatenáctého: včetně hlouběji do minulosti sahajících počátků tamní evangelické církve, včetně pozdějších pokusů smířit evangelické křesťanství se svobodným zednářstvím), jeho gymnaziální studia v Litomyšli a ve Vestfálsku (Gütersloh), ta vysokoškolská (evangelické teologie) pak v Berlíně, v Bonnu a ve Vídni. Následuje zachycení rozličných Karafiátových aktivit i působišť – bytř domácím vychovatelem v Kolíně nad Rýnem, působil na Evangelickém učitelském semináři v Čáslavi, jako vikář evangelické reformované církve v Roudnici nad Labem a později v Hrubé (dnes Velké) Lhotě a nakonec skončil (na posledních třicet let svého života) v Praze. Důležité byly pro něj kontakty s evangelíky německými (zejména reformovanými – tedy kalvínského směru) a se skotskými presbyteriány. V časech studia je pro něj důležitou pomoc jeho sestry Marie, která byla diákonkou v německém Kaiserswerthu, později zase přátelství s bohatou a vlivnou skotskou šlechtičnou Joanou Denistoun Buchanan of Auchentorley, která buď jej a jeho aktivity sama finančně podporuje nebo mu pomáhá získat podporu od druhých.

Možná budeme poněkud zklamáni, jak málo – a jak málo nového – se v knize dozvídáme o Karafiátových literárních aktivitách (včetně vzniku Broučků, jejich trnité cesty za čtenáři a jejich literárního ohlasu: ještě v čase vzniku pamětí /za 1. světové války/ autor neví, že tím, kdo Broučky vlastně – dvacet let po prvním vydání - objevil, je Gustav Jaroš /Gamma/). Zato nám přesný pozorovatel velmi přesvědčivě prostředkuje rozdíly mezi naším domácím a německým (vestfálským) středním školstvím (z nějž litomyšlské gymnázium nevychází zrovna nejlépe) – stejně jako stav vysokého školství v rozličných německojazyčných oblastech. Ještě více mne však zaujaly počátky velkoněmeckého, buršáckého nacionalismu, které Karafiát podává v proměně názorů jeho studentských kolegů a přátel v průběhu prusko-rakouské a prusko-francouzské války a zejména po nich, kdy se ono *velké* Německo skutečně rodí: mínka, že poněkud méněcenné slovanské obyvatelstvo na východ od Německa bude mít jen tolik práv, kolik mu Němci dopřejí, dozajista předjímá onu ideologii, která zapříčinila 2. světovou válku.

Oceňuji Karafiátovu kritičnost, která se neorientuje toliko vně reformovaných evangelíků a jejíž osten nezasahuje jenom katolíky (zde bych ocenil méně patosu, více konkrétnosti). Koneckonců by také tyto mohla *hic et nunc* zaujmout pasáž týkající se zdánlivě jen reformovaných evangelíků sklonku devatenáctého věku, totiž jejich *neduchovnosti a světskosti*, tedy toho, že církve a víra jsou jim věci tradice a zvyku, nikoli hluboce žitého přesvědčení.

Některé momenty můžeme arci pokládat za dnes již překonané: k takovým řadím například Karafiátovo přesvědčení o důležitém místě, jež v církvi přináležejí kázni (jako by láska stála pod ní...?), a také upřílišněnou snahu očistit Bibli od pozdějších nepřipadných nánosů (které může podvazovat ruce těm, kdo se snaží o její kritické studium: včetně zjištění, že ne každý text je napsán v čase či autorem, k nimž se hlásí; a že je mnohý více než Bohem inspirován dobovými zvyklostmi). Také některé K. názory etnicko-jazykové vnímám jako poněkud zkreslené (přestože z nich asi měl svého času E. Beneš radost): „myslím, že i slovenčina bude se užívat jen v soukromém domácím styku, veřejná pak řeč na Slovensku že bude čeština“ (s. 258). Zaráží snad až přílišně Karafiátovo spoléhání se na Boží vůli a vnuknutí; a to včetně záležitostí poněkud intimních. Není tedy divu, že se náš autor nakonec neoženil. Možná však, že udělal dobře. Nejsem si totiž jist, jak by jeho případná partnerka reagovala na podobný kompliment: „Pěkné byly obě, ale ne právě krásky“ (s. 225).

Naopak zcela aktuálně (a inspirativně) znějí pasáže, v nichž pisatel – při péči o sirotky – upřednostňuje výchovu pěstounskou před onou ústavní. Anebo ty, ve kterých zdůrazňuje, že mezi vírou a vědou nevidí rozporu: „Vědy jsem se nikdy nebál. Onať jest zajisté Boží, neboť rozum jest převzácný Boží dar, k tomu nám daný, aby, co se dá rozumem vystihovat, bylo vystihováno, a přesně logicky vyjadřováno“ (s. 130). Tam, kde shledává pozitivní vlastnosti také u jinověrců (tehdy ovšem dovede být velmi konkrétní!), můžeme hovořit o jakýchsi zárodečných počátcích ekumenismu.

Možná právě proto, že mne Karafiátova kniha natolik zaujala, si říkám, zda nebylo možné Paměti spisovatele Broučků vydat kompletní...? A zda, pokud už byl zvolen *výbor*, nemohlo být řečeno, co přesně bylo z celku vynecháno – a čím toto bylo motivováno.

Jan Karafiát: *Paměti spisovatele Broučků*. Books & Pipes. Brno 2020. 1. vydání výboru. Náklad neuveden. 320 stran.