

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

VYUŽITÍ PRÓZY PETRY SOUKUPOVÉ V LITERÁRNÍ  
VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZŠ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Mgr. Helena Zemanová**

*Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor Čj-D*

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Novotný

**Plzeň 2023**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 20. 3. 2023

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Jiřímu Novotnému za převzetí a vedení diplomové práce.

**Abstrakt:** Diplomová práce předkládá příklad využití současné prózy spisovatelky Petry Soukupové v literární výchově na 2. stupni běžných základních škol. V práci se zabývám pojetím literární výchovy jako expresivně pojímaného předmětu a výběrem uměleckých textů s ohledem na jejich uplatnění pro cíle osobnostní a sociální výchovy. Diplomová práce si klade za cíl vyzdvihnout potenciál literární výchovy s ohledem na osobnostní a sociální rozvoj pubescentních čtenářů při promyšleném výběru vhodných textových ukázek. V praktické části práce jsou zahrnuty konkrétní příklady využití vybraného textového materiálu pro cíle osobnostní a sociální výchovy.

**Klíčová slova:** osobnostní a sociální výchova, oborová didaktika, Petra Soukupová, současná próza, literární výchova, expresivní výchova, základní škola, český jazyk a literatura, pubescentní čtenář, pubescentní čtenářka, výukové materiály

**Abstract:** The diploma thesis presents an example of the use of the contemporary prose of the writer Petra Soukupová in literary education at the 2nd level of ordinary elementary schools. In my thesis, I deal with the concept of literary education as an expressively conceived subject and the selection of artistic texts with regard to their application for the goals of personality and social education. The diploma thesis aims to highlight the potential of literary education with regard to the personal and social development of pubescent readers with a thoughtful selection of appropriate text samples. The practical part of the work includes specific examples of the use of selected text material for the goals of personality and social education.

**Keywords:** personality and social education, field didactics, Petra Soukupová, contemporary prose, literary education, expressive education, elementary school, Czech language and literature, pubescent reader, teaching materials

## Obsah

Seznam zkratk .....	8
Úvod .....	9
1. Cíl práce a její východiska.....	12
2. Literární výchova na 2. stupni ZŠ jako výchova expresivní .....	14
2.1. Přístupy k interpretaci uměleckého textu.....	26
2.1.1. Pubescentní čtenářky a čtenáři .....	29
3. Integrace OSV do literární výchovy na 2. stupni ZŠ.....	31
3.1. Metody práce .....	44
4. Próza Petry Soukupové.....	48
4.1. Zmizet .....	52
4.2. Nejlepší pro všechny.....	57
4.3. Marta v roce vetřelce .....	65
5. Didaktické využití vybrané prózy v integrované výuce OSV .....	69
5.1. Zmizet .....	69
5.2. Nejlepší pro všechny.....	73
5.3. Marta v roce vetřelce .....	77
5.4. Diskuse nad výukovými materiály .....	80
Závěr .....	83
Použitá literatura .....	84



## Seznam zkratek

**ČJL** – český jazyk a literatura

**FAMU** – Filmová a televizní fakulta Akademie múzických umění v Praze

**LV** – literární výchova

**OMJ** – odlišný mateřský jazyk

**OSV** – osobnostně sociální výchova, analogicky osobnostně sociální rozvoj

**RVP** – rámcový vzdělávací program

**SŠ** – střední škola

**ŠVP** – školní vzdělávací program

**VŠ** – vysoká škola

**ZŠ** – základní škola



## Úvod

Motivací zpracování tématu diplomové práce byl můj vlastní střet s edukační praxí, který byl v oblasti literární výchovy podstatně těžší, než jsem očekávala. Výuka na škole vycházela primárně z tematicky uspořádaných čítanek, na jejichž výběr si však kolegyně opakovaně stěžovaly a ani já jsem jej nepovažovala vždy za šťastný. V prvních týdnech mi byl i přesto oporou, protože jsem neměla prostor věnovat se individuálním přípravám do hodin literární výchovy. K textům jsem sice připravovala vlastní tvořivé aktivity, didaktická interpretace jako taková se mi však s žáky a začkami spíše nedařila, výběr ukázek je obvykle neoslovoval a bylo vidět, že k výuce literatury přistupují jako k nepodstatné části předmětu, který je pro ně vlastně jen bezúčelnou relaxací. Školní vzdělávací plán mi navíc našeptával, že je potřeba obsáhnout poměrně rozsáhlou naukovou složku předmětu. Z počátku jsem neuměla cíle literární výchovy, tak jak jim rozumím i v této práci, a cíle ŠVP propojovat, jedna složka výuky trpěla druhou a naopak. Tak, jak jsem postupně poznávala kolektiv třídy, se mi však postupně začalo při výuce literární výchovy více dařit a konečně jsem měla pocit, že dovedu dostat alespoň základním principům komunikačně pojaté literární výchovy. S nabytými zkušenosti a prvními úspěchy jsem však přestala být spokojena s tematickými plány vytvořenými striktně dle názvů kapitol v čítance a začala jsem si k výuce literární výchovy hledat vlastní cestu. Literaturu jsem vždy považovala za stěžejní zdroj životní inspirace a síly k překonávání překážek v reálném životě, a když jsem se zamyslela nad vlastním výběrem a výběrem dětí, který se na konci pololetí nashromáždil v podobě čtenářských deníků na katedře, spojovala ho právě touha prožívat a porozumět.

Ve stejné době jsem absolvovala předmět Osobnostní a sociální výchova, na který navazovala Didaktika osobnostní a sociální výchovy, s docentem Josefem Valentou. Výuku OSV jsem dříve vnímala ambivalentně, neuměla jsem si ji vlastně příliš představit v edukační praxi, protože jsem se s ní setkala primárně prostřednictvím aktivit a workshopů na skupinových akcích spolků a kolektivů. Když jsem si měla něco představit pod pojmem OSV, byly to proto nevyžádané dotyky, absurdní hříčky, strojové odpovědi studentů a studentek, kteří již chtěli hlavně zmizet, a nepochopení cílů, ke kterým mě měly aktivity dovést. Po absolvování teoretického základu předmětu jsem si však uvědomila, že jsem doposud koncept OSV chápala špatně, a protože jsem se v té době zajímala také o nenásilnou komunikaci, která s tématem souvisí, začala jsem se problematice více věnovat. Tak jsem se

také dostala k materiálům projektu *Odyssea* a přednáškám Michala Dubce a dalších. Zjistila jsem, že OSV je koncept, který realizovat chci a mohu, a to i skrze můj vlastní přístup k žákům a žačkám nebo využívané metody. Protože jsem získala povědomí o způsobech integrace OSV do vyučovaných předmětů a nemohla jsem si nevšimnout podobnosti metod OSV a metod čtenářsky orientované literární výchovy, začal mě více zajímat potenciál uměleckého textu pro realizování cílů osobnostní a sociální výchovy přímo ve výuce literární výchovy. Takto konkrétnímu tématu se však příliš příspěvků doposud nevěnuje. Na potenciál uměleckého textu však ukazuje více atributů, v první řadě je to skutečnost, že literatura osobnost čtenářek a čtenářů přirozeně všestranně rozvíjí, jsou to ale také čtenářské preference a obecně čtenářství pubescentních čtenářů, a dále již zmíněná podobná, nezřídka shodná, paleta didaktických metod využívaných v OSV i v komunikačním pojetí LV.

Původním záměrem práce bylo postihnout zejména problematiku rozvoje a výchovy dospívajících chlapců, který je nejen ve školním prostředí specifický a v současné době diskutovaný, vzhledem k potřebě jakési redefinice společenských rolí obou pohlaví vzhledem k množství identit, do kterých dnes lidé vstupují – neexistuje tak čistě femininní předobraz ženy, stejně jako neexistuje čistě maskulinní předobraz muže, který by měli chlapci napodobovat. Později jsem však z tak úzké specifikace cílové skupiny upustila a rozšířila jsem ji obecně na pubescentní čtenáře a čtenářky 2. stupně běžné základní školy. K postihnutí takto náročného tématu tak, jak jsem původně zamýšlela, by bylo potřeba realizovat vlastní výzkum, pro jehož realizaci jsem však neměla prostor vzhledem k tomu, že jsem se paralelně věnovala dalšímu studiu a práci. Ponechala jsem si však literární výběr, který jsem pro původní zaměření práce připravila, a to dospělou prózu české současné spisovatelky Petry Soukupové, která mě zaujala vykreslením dětských a dospívajících postav. Příběhy Soukupové jsou uvěřitelné, svými tématy i motivy aktuální, atraktivní a jazykově i kulturně přístupné pro zvolenou cílovou skupinu. Protože se jedná o úspěšnou spisovatelku také na poli intencionální literatury, nemusí být pro děti neznámá.

Při zadávání tématu jsem zastřešila diplomovou práci titulem *Využití prózy Petry Soukupové v literární výchově na 2. stupni*. V průběhu psaní se však ukázalo, že práce potřebuje větší teoretickou oporu a samotná próza autorky je pro naplnění cíle práce spíše nástrojem. Přílehlavější název by proto mohl znít *Integrace cílů OSV vycházejících z učiva literární výchovy na 2. stupni na příkladu prózy Petry Soukupové*. V práci se nejprve věnuji

výuce literární výchovy jako výchovy expresivní v současné edukační praxi, dále možnostem integrace osobnostního a sociálního rozvoje do literární výchovy a následně praktickému výběru uměleckého textu a didaktické aplikaci teoretických principů realizace obou výchov na vybrané ukázky.

V práci jsem se rozhodla aplikovat princip genderově vyváženého vyjadřování, jak jej představuje genderová lingvistka Jana Valdrová.<sup>1</sup> Zvolila jsem přístup, který upřednostňuje hromadná pojmenování (například žactvo) a kumulaci obou binárních rodů (například žáci a žákyně). Genderově vyvážené vyjadřování jsem zvolila z přesvědčení, že jazyk silně ovlivňuje společenskou situaci a naopak. Čtenáře a čtenářky bych proto ráda požádala o respektování odlišností textu vzhledem ke konzervativní tradici. V případě práce s výukovými cíli, jsem se přesto rozhodla respektovat využití generického maskulina žák. Vycházela jsem tak ze standardu jazyka realizovaného *Rámcovými vzdělávacími programy*.

---

<sup>1</sup>VALDROVÁ, Jana. Jak jazyk zabíjí image odbornice. *Mgr. Jana Valdrová, PhD.* [online]. [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <http://www.valdrova.cz/2010/11/jak-jazyk-zabiji-image-odbornice/#more-38>

# 1. Cíl práce a její východiska

Primárním cílem diplomové práce je ukázat osobnostně a sociálně výchovný potenciál literární výchovy, jako předmětu esteticko-výchovné povahy, pro pubescentní čtenáře a čtenářky na 2. stupni běžných základních škol. V práci se přikláním ke komunikačně pojaté výuce literatury<sup>2</sup> jako expresivního předmětu oproštěného od nadbytečné akademičnosti nauky<sup>3</sup> v prostředí základních škol.

Východiskem práce je potenciál výchovných předmětů k zařazování průřezových témat na pravidelné bázi a přirozený potenciál uměleckého textu všestranně rozvíjet jeho čtenáře. Potenciál pro vědomou práci s průřezovými tématy přitom nenabízí jen umělecký text jako takový, ale také interpretační postupy a další metody, které se v hodinách literární výchovy využívají. V práci se opírám o prameny, které vhodnost propojení literární výchovy a osobnostně sociální výchovy dokládají. Odkazuji také na konkrétní již existující pokusy, které tyto teze aplikují.

V teoretické části práce se věnuji oborovým východiskům pro výuku a pojetí výuky *literatury* jako školního předmětu, přístupům k interpretaci uměleckého textu a pubescentním čtenářům a čtenářkám. Navazující část práce obdobně uvádí východiska pro výuku osobnostností a sociální výchovy včetně postupů vhodných pro její realizaci.

Praktická část práce je zaměřena na aplikaci cílů literární výchovy a cílů osobnostně sociální výchovy na vybrané literární ukázky. Jako vhodný příklad využití současné dospělé prózy jsem zvolila dílo spisovatelky Petry Soukupové. Při výběru jsem se držela zásady, podle které by měli vyučující interpretované dílo sami dobře znát. Tedy jsem si vybrala autorku dospělé prózy, jejíž dílo jsem skutečně četla a je navíc žákům a žačkám blízké svými tématy. Výběr literárních ukázek zohledňuje sociokulturní východiska současných pubescentních čtenářů a čtenářek, a to jak z jazykového, tak z tematického hlediska.

---

<sup>2</sup> Komunikační pojetí výuky je podpořeno také kurikulárními dokumenty, konkrétně Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

<sup>3</sup> Akademicky orientovanou výuku chápu jako výuku zaměřenou na oborové znalosti literární teorie a literární historie. Taková výuka z podstaty předpokládá čtenářskou znalost probíraných literárních děl (i jejich historického a společenského kontextu), kterou žáci a žákyně základní školy nemají. Výuka se tak stává odcizenou od skutečných žakovských prekonceptů. Přílišná intelektualizace výuky literatury navíc od čtení spíše odrazuje.

Vybraná díla pracují například s tématy sebehodnocení a sebepřijetí, chlapeckého dospívání či s různými podobami lásky a intimity. Pro interpretaci textu a vnitřní rozvoj čtenářů a čtenářek je taková blízkost literární fikce a reálií ze života dospívajících důležitá. Text totiž v takovém pojetí literární výchovy neslouží jen jako svědek doby podrobený historickému bádání, totiž historický, literární nebo lingvistický pramen, ale jako nástroj porozumění světu i sobě sama na čtenářské úrovni pubescentních žáků a žákyň.

## 2. Literární výchova na 2. stupni ZŠ jako výchova expresivní

V následující kapitole předkládám teze k výuce literární výchovy na 2. stupni běžných základních škol. Literární výchovu v kapitole chápu jako výchovu expresivní a zamýšlím se nad znovuoobjevením významu slova výchova v názvu tohoto školního předmětu. Zároveň se věnuji úvahám o současných podobách výuky literatury, jejímu pojetí v RVP a existenci literárního kánonu/ustálené antologie děl ve školní praxi.

### Literární výchova versus literární nauka

Literární výchova je v našich zeměpisných šířkách pojímána jako součást vyučovaného předmětu *český jazyk a literatura*, jazykem základních škol *čeština*. Výuka literární výchovy je však v české edukační praxi stále rozkročená mezi faktografickou naukou a čtenářsky a interpretačně orientovanou výukou. Máme-li se přiklonit k literární výchově tvořivé, čtenářsky a interpretačně založené, musíme si umět sami pro sebe odpovědět na otázku, co je cílem literární výchovy v kulisách druhého stupně základních škol. Výuka literatury v rámci jednoho předmětu s jazykovou naukou má jistě své výhody. Dle mého názoru se však dnes smysl výuky literatury a jazykové nauky v rámci jednoho předmětu poněkud rozchází s pojetím literatury jako výchovy. Na rozpor v pojetí jednotlivých složek předmětu upozorňují také autoři publikace *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy: „Existence jediného předmětu českého jazyka a literatury staví vedle sebe dva odlišné školní předměty/obory: primárně naukový předmět/naukový obor (český jazyk) a primárně expresivní předmět či expresivní obor (literární výchova). Tím vznikla nová skutečnost nejen ve škole, ale i v bohemistice (jazykovědné i literárněvědné). Učitelé přistupují k výuce literární výchovy analogicky jako k výuce českého jazyka, tedy spíše naukově, faktograficky, s postoji, které tlumí expresivní a výchovnou dimenzi literární výchovy.*<sup>4</sup> Jedním z impulzů, které formovaly směr této diplomové práce, byl můj vlastní střet se školní realitou a nutnost formulace cílů mé vlastní výuky. Musela jsem sama sobě pokládat otázky, které mě přivedly k hledání smyslu literární výchovy v prostředí 2. stupně běžné základní školy. Pokud je hlavním cílem literární výchovy, jak se obecně uvádí, budování žákovské schopnosti kultivované recepce uměleckého textu včetně dalších

---

<sup>4</sup> STUHLÍKOVÁ, Iva a Tomáš JANÍK. *Oborové didaktiky: vývoj-stav-perspektivy*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 403 - 404

souvisejících skutečností, jako například již zmíněný všestranný rozvoj osobnosti, čtenářské, literární nebo kulturní gramotnosti, jak je možné je co nejlépe dosáhnout?

V této práci jsem si dala za cíl představit potenciál výuky literární složky předmětu jako expresivní výchovy sloužící primárně žákům a žačkám k vlastnímu rozvoji. V takovém pojetí je nauková složka nástrojem složky výchovné, nikoliv naopak. Expresivně pojímaná literární výchova se v tradičním pojetí výuky obtížně hodnotí, rámuje a bez ztotožnění se s tímto přístupem také vyučuje. Osobnost vyučujícího nebo vyučující je proto klíčová. Vystupují totiž ze svých expertních rolí odborníků/odbornic, kteří vyučují něčemu, co mohou žáci a žačky jen těžko rozporovat, a stávají se více zranitelnými průvodci/průvodkyněmi, avšak neméně vybavenými odbornými znalostmi a vlastní čtenářskou historií, schopnými demokratického vedení<sup>5</sup> kolektivu. Dle názoru Marty Germuškové by měli vyučující oplývat také dostatečnou empatií ve vztahu k uměleckému textu: „*Empatia je podľa mojho názoru vstupnou bránou do sveta uměleckého textu. Empatický učiteľ posúva nejen citové, ale aj reflexívne rámce interpretácie dopredu v synergii so žiakmi. Neempatizmus učiteľa zvyšuje vnútorné interpretačné napätie, čo často vedie k akomunikatívne správaniu žiakov, následkom čeho dochádza k eliminácii interpretačného dialógu a k forsírovaniu učiteľovho monológu.*“<sup>6</sup> Je otázkou, zda by předmětu dokonce neprospělo, pokud by byla literární výchova vyjmuta z výukového předmětu *český jazyk a literatura* a získala by vlastní hodinovou dotaci. Nemuseli by jej tak vyučovat stejní vyučující, kteří vyučují jazykové složce předmětu, v čemž osobně spatřují největší výhodu samostatného předmětu literární výchova.<sup>7</sup> Emancipace předmětu by tak nešla proti integračním trendům, ale umožnila by naopak sblížení literární výchovy s jinými

---

<sup>5</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 127 - 129

<sup>6</sup> GERMUŠKOVÁ, Marta. Rolová interpretácia uměleckého textu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací ze semináře*. Olomouc: Univerzita Palackého, [2002]-. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). s. 50

<sup>7</sup> Otázkou rozdělení předmětu na základní škole se zabýval také Milan Polák ve svém výzkumu z roku 2002 *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. Přestože ve svém výzkumu předpokládal výrazný odmítavý postoj k dělení předmětu ze strany vyučujících, ukázalo se, že jsou učitelky a učitelé v této otázce nerozhodní, a tedy připouštějí jak negativa, tak pozitiva dělené výuky.

In POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola – se zaměřením na edukační materiály předmětu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 21 – 31.

společenskovědními komunikačně a interpretačně zaměřenými předměty; dějepisem, občanskou výchovou, hudební nebo výtvarnou výchovou.

### **Školní literární kánon a dětské čtenáři a čtenářky**

Současné pojetí literární výchovy by mělo být založeno na textech. To koresponduje i s pojetím literární výchovy jako výchovy expresivní. Jak však uvádí Ondřej Hník, aby mělo vyučování smysl, musí dítě předkládanému textu porozumět.<sup>8</sup> Při práci s uměleckým textem je třeba vnímat nejen literárně historický kontext díla, ale také kulturní a sociální kontext prostředí, ze kterého přicházejí děti. Ve třídě se běžně můžeme setkat s dětmi, které přicházejí z prostředí s odlišnými hodnotami než těmi, které my sami považujeme za standardní. Oba tyto aspekty se budou do práce s literárním textem promítat. Učivo, respektive materiál, na kterém žačky a žáky učíme a který jim předkládáme, je navíc stále uměním, nelze jej ponížít na pouhý textový vzorek. Musíme proto vybírat texty s takovým historickým a společensko-politickým kontextem, které jsou naši žáci a žákyně ve vybrané věkové či jinak vyspecifikované skupině skutečně schopni obsáhnout a porozumět jim tak, aby se nedopouštěli zásadních dezinterpretací.<sup>9</sup> Role vyučujících je proto při vedení didaktické interpretace textů zásadní a vyučující by si dle mého názoru neměli vybírat materiál, který je pro ně neznámý. „*Výběr literárních textů a způsob práce s nimi by ve školní literární výchově měl být volen záměrně tak, aby účinně rozvíjel žákovu literární vzdělanost, jak v oblasti poznávání literatury, tak žákových schopností nutných pro utváření adekvátních koridorů jeho čtenářské komunikace a hodnotové orientace.*“<sup>10</sup> Zamysleme-li se nad vývojem literárního kánonu (jako antologie textů uzuálně tradovaných i realizovaných v učebních materiálech) a jeho školními podobami pod vlivem politických tlaků (dobovými, ale třeba i náboženskými vlivy, a tedy i historií cenzury, zakázaných knih, preferovaných knih a dalších jevů, které jeho vývoj provázely a provázejí) slouží opravdu zavedený literární kánon, provázející od prvních písemných památek až k postmodernímu literárnímu světu a blíže do současnosti, literární výchově se zaměřením na všestranný

---

<sup>8</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 15

<sup>9</sup> Nemusí se nutně jednat o literaturu současnou, ale o literaturu, která je svým charakterem pro čtenáře v určité vývojové fázi interpretačně dosažitelná.

<sup>10</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 27



rozvoj pubescentních čtenářů v prostředí běžných základních škol, nebo jde spíše o nástroj, který patří vyšším stupňům vzdělávání?

Domnívám se, že existenci literárního kánonu<sup>11</sup> na ZŠ můžeme vnímat spíše pocitově a není jej možné jednoduše sumarizovat jako výčet neměnných titulů. Školní kánon je tak přenášenou tradicí/územ, který se reprodukuje skrze školáky a školačky na jejich dospělá já. Jedná se tak o poměrně statický nástroj, který ne vždy reflektuje současný společenský diskurz a estetické a morální vnímání světa současného čtenářstva. Může podléhat také nostalgii dospělých čtenářů a čtenářek. Existence myšleného literárního kánonu je odvozena od požadavků systémového vzdělávání,<sup>12</sup> i proto je tolik podřízený politickým tlakům<sup>13</sup> a přitom v určitém smyslu statický – založený na výběru *nejvýznamnějších* děl své doby či žánru. Renáta Listíková ve svém příspěvku k české a francouzské tradici literárního kánonu ve vzdělávání uvažuje o české podobě kánonu takto: „*Otázkou zůstává, jakým způsobem jsou kanonické texty vybírány, kdo je tím posuzovatelem a podle jakých kritérií, když panuje celkem obecná shoda na tom, že právě stanovení hodnoticích kritérií dosud zůstává v rovině spíše empirické než exaktní...*“<sup>14</sup> Za nositele kánonu můžeme považovat učebnice/čítanky i vlastní výběr pedagogických pracovníků/pracovnic. Listíková upozorňuje, že právě výběr vyučujících i autorů a autorek zmíněných materiálů odpovídá právě školní a univerzitní výuce, kterou sami prošli. Varuje také před tím, aby oficiální kánon zpochybňoval kánon školní a naopak. Současný školní kánon představuje jako *značně fragmentovaný* a odkazuje se přitom na Ondřeje Hníka. Sama však dále uvádí, že je pro školní praxi důležité vybírat díla s ohledem na dětské/mladistvé čtenářstvo.<sup>15</sup> V mé úvaze se nezastávám názoru, že je potřeba školní/univerzitní, potažmo oficiální, kánon zcela odmítnout. Domnívám se však, že současný tradovaný (třebaže fragmentovaný) školní kánon svým výběrem možná odpovídá poptávce reprezentativních děl středoevropské země, nereaguje vždy však dobře na čtenářstvo, na které jej cílíme.

---

<sup>11</sup> V práci pro zjednodušení, pokud neuvádím jinak, neodděluji antologii určenou ke školní společné a domácí samostatné četbě.

<sup>12</sup> Vzdělávání podřízené politickému režimu, kutikulárním dokumentům, vycházející z jednotné přípravy učitelů a učitelek. Systémovost se projevuje také dozvukem dnes již neexistujících školních osnov.

<sup>13</sup> Jako politický chápu také vliv náboženství, společenskou poptávku či kulturní tradici.

<sup>14</sup> *Canon: otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2014. s. 24

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 24 - 26

V prostředí středních škol pracujeme s předpokladem, že žáci a žačky jsou již schopni k literatuře přistupovat více kriticky a se schopností větší reflexe. Mají za sebou ucelený blok výuky dějepisu i jazyka (s možnou výjimkou žactva s OMJ) a jsou tedy schopni lépe pracovat se znakovostí textu. V prostředí základní škol je však nutné mnohem více zohledňovat dosavadní životní zkušenost žactva i jeho psychický vývoj a předpoklady v dané věkové či jinak vymezené skupině. Musíme zohlednit i skutečnost, že v rámci třídního kolektivu můžeme narazit na čtenářské protipóly, děti vedené k četbě a děti čtenářsky nerozvíjené, které pak startují vzhledem k výuce literatury ze zcela jiné pozice. Přes doporučení a teoretické přístupy se v praxi tak jako tak budeme muset přizpůsobit konkrétnímu kolektivu a jeho potřebám. Nevhodně vybraná a zařazená díla nepřinášejí kýžený rozvoj dětem a, domnívám se, škodí i umění, pokud musí být pro výukové účely zjednodušována/modifikována. Takové vykořisťování literárního umění pokládám v pestrosti literárního světa, kde rozhodně máme kam sáhnout při výběru kvalitní četby pro různý věk i aktuální potřeby žactva, za zbytečné. Příkladem může být zařazování nejrozličnějších textů s historiografickou výpovědní hodnotou, které jsou pro účely vzdělávání čtenářsky zjednodušovány a přizpůsobovány, nebo zařazování děl kontextově i jazykově mimo rozsah dětského čtenářství. Typicky se může jednat o nejstarší literární památky a starší literaturu, nebo díla problematická vzhledem ke společenskému kontextu doby, která se do nich otiskuje, například koloniální vnímání mimoevropského světa, ale již i některá díla sovětského <sup>16</sup> mohou být bez hlubší znalosti dobového kontextu pro mladé čtenářství problematická. Historiografickou hodnotu a potenciál pro školní praxi tohoto typu literárních děl vnímám v odrazu doby, ve které dílo vznikalo, v možném hledání motivace autorů k sepsání děl i zachycených společenských okolnostech vzniku děl. Domnívám se, že pokud se budeme snažit za každou cenu poukazovat na vývojová stadia literatury, cíle literární výchovy nám budou unikat. Nemusíme přitom nejstarší a starší literaturu zcela odmítat, měli bychom se však zamýšlet nad tím, jaké cíle při jejím předkládání žactvu sledujeme a zda nejsou vybrané texty až příliš dalece vzdáleny recepčnímu horizontu pubescentních čtenářů a čtenářek. Například svatováclavské legendy vzhledem k charakteru hagiografického textu budou interpretačně dosažitelnější a jejich potenciál bude více využit, stanou-li se pramenem pro badatelskou hodinu dějepisu. Naopak dialogické spory, jako je

---

<sup>16</sup> Socialistický realismus

Oráč z Čech, se pro expresivně pojatou literární výchovu svým ústředním motivem přímo nabízí, a to navzdory času, který je od současného čtenářstva dělí. Alternativou může být kombinování literárních ukázek během jedné hodiny takovým způsobem, aby se ukázky vzájemně vhodně doplňovaly, například zobrazovaným tématem nebo motivem. Kombinace interpretačně přívětivější ukázky a náročnějšího textu může vytvořit potřebné přemostění pro pochopení náročnějšího textu (postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu) a nabídne nám možnost srovnání zobrazovaného v různých dobách a společenských kontextech. Hrozí však, že se od komunikativního pojetí interpretace příliš odkloníme směrem k formálnímu srovnávání znaků.

Problematicky vnímám také úpravu a jakousi *laskavou cenzuru*, která zbavuje původní umělecké texty motivů, se kterými se současný společenský diskurz neztotožňuje. Domnívám se, že takový trend není v souladu se zdravým přístupem k umění a je do budoucna problematický, protože problémová místa umlčuje namísto toho, aby s nimi pracoval. Umění je tvořeno lidmi a lidé jsou z podstaty různí, autoři a autorky vkládají do děl ideové myšlenky jejich doby i vlastní postoje, které nemusí být z dnešního pohledu skutečně společensky žádoucí. I taková literatura by však měla být dostupná. Čtenářská veřejnost by si ji však měla vybírat vědomě a poučeně vzhledem k jejímu kontextu a obsahu, aby jej byla schopna reflektovat. Pokud dětský čtenář/čtenářka není takové reflexe zatím schopný/schopná, nebudeme pro něj taková díla volit a zvolíme jiná, vhodnější, bez nutnosti původní umělecké dílo cenzurovat či jinak znehodnocovat. Jinak mohou ve výuce nastávat i paradoxní situace, kdy jedno z děl Rudyarda Kiplinga předkládáme kriticky jako svědectví koloniálního rasismu a druhé nekriticky jako intencionální nevinný příběh o malém chlapci a jeho zvířecích kamarádech, bez ohledu na kulturní a historický kontext obou děl. Při snaze přiblížit takto vzdálené a komplikované kontexty děl se navíc budeme přirozeně uchylovat k učení o textu, místo toho, abychom preferovali výuku čtenářsky orientovanou. Začínající čtenář se musí k takto náročným čtenářským úkolům nejprve *pročíst*.

Respondenti a respondentky<sup>17</sup> výzkumu Pavly Chejnové považují za *typického představitele v kategorii povinná školní četba* (веду zde pouze díla s více než 1 % hlasů) *Babičku* Boženy Němcové (45 %), *Honzíkovu cestu* Bohumila Říhy (8 %), *Malého Bobše*

---

<sup>17</sup> Výzkumu se zúčastnilo 1158 osob ve věku 18 až 89 let. In *Canon: otázky kánonu v literatuře a vzdělávání. Povinná školní četba v českém společenském kontextu*, s. 44

J. V. Plevy (4 %), a dále Robinsona Crusoe Daniela Defoa, Máj K. H. Máchy, Kytici K. J. Erbena, Staré pověsti české Aloise Jiráska. Stejný výzkum později autorka aplikovala pomocí kvalitativních metod na studentky a studenty učitelství v oboru český jazyk a literatura. Jejich preference byla obdobná, a to v pořadí: Babička, Kytice, Máj, Povídky malostranské, Robinson Crusoe, Psohlavci. Studentky a studenti svůj výběr zdůvodňovali právě zařazením knihy do výuky na základní, střední i vysoké škole. Ukázalo se však, že někteří knihy v době, kdy jim byla nabízena, nečetli. Z toho autorka usuzuje, že i další respondenti/respondentky mohli odpovídat bez ohledu na to, zda se jedná o dílo, které skutečně čtenářsky znají.<sup>18</sup> Na základě odpovědí studentů a studentek učitelství můžeme pojmenovat již zmíněný faktor ovlivňující tradovanou tradici školního kánonu. Zároveň je však třeba podotknout, že cílem literární výchovy by neměla být snaha, aby děti vyhledávaly pouze předkládaná (kanonizovaná) díla, ale aby samy dále četly a poučeně vytvářely vlastní repertoár četby na základě jejich individuálních preferencí. Ve výběru, který nabízí zmíněný výzkum, dominují díla 19. století. Právě díla starší však mohou být pro současné čtenářstvo vzdálenější, než může vyučujícím dobře se orientujícím v problematice připadat. Ivana Gejgušová se ve svém výzkumu věnovaném mimočítankové četbě zamýšlí nad vhodností některých tradičně předkládaných děl (*Babička*, *Máj*, *Kytice*, *Povídky malostranské*) a upozorňuje, že mnohá z nich přesahují interpretační schopnosti pubescentního čtenářstva. Nedoporučuje je tak k samostatné domácí četbě (povinně volitelné/doporučené četbě) a upozorňuje na skutečnost, že žactvo při jejich interpretaci potřebuje oporu vyučujících, kteří by měli být schopni správné interpretace<sup>19</sup> a měli by žactvu utajené skutečnosti v díle rozpoznávat.<sup>20</sup> Je logické, že se některá díla vzdalují současným čtenářům a čtenářkám rychleji než jiná. Mohou se tak časem stát nevhodnými pro výuku literatury na ZŠ.

Je k zamyšlení, zda periodické opakování kánonu na ZŠ, SŠ i VŠ odpovídá potřebám jednotlivých stupňů vzdělávání. Jednou z kompetencí vyučujících literatury by měla být také kompetence k poučenému a samostatnému výběru uměleckých textů, tedy nic nebrání tomu,

---

<sup>18</sup> *Canon: otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2014. s. 41 - 45

<sup>19</sup> Od vyučujících očekáváme, že nebudou spoléhat pouze na sekundární příručky, ale budou vycházet ze své vlastní četby.

<sup>20</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools : proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 96 - 99

aby vyučující vystoupili z pomyslných mantinelů, které byly formovány jejich vlastní školní zkušeností s literaturou. Zajímavým současným počinem, který alternuje čítankovým a uzuálně tradovaný souhrnem literárních děl je encyklopedie *2x101 knih* s podtitulem *Nejlepší a nejvlivnější knihy pro děti a mládež*.<sup>21</sup> Podobných antologií staršího data lze najít na trhu více.

Pokud dnes porovnáme knihy položené na lavicích žáků a žaček s čítankami, můžeme si povšimnout, že se autoři a autorky výběrem ukázek postupně snaží přibližovat žactvu.<sup>22</sup> Takový diskurz v proměnách čítankových textů rozhodně podporuje rozvoj čtenářsky pojaté literární výchovy. Při cíleném výběru děl pro účely vzdělávání je ale třeba neomezit se jen na díla, která by si děti „samy vybraly“, ale uvažovat kriticky a předkládat díla svým charakterem mladému čtenářstvu blízká, avšak stále umělecky hodnotná. Děti by si měly mimo jiné prostřednictvím výuky literární výchovy osvojit kompetenci si knihy dobře vybírat a neomezovat se pouze na komercializovanou literaturu. Velkou konkurencí jsou vyučujícím v naplňování tohoto cíle sociální sítě a existence takzvaných knižních influencerů a influencerů, jejichž výběr však podléhá navázaným spolupracím s různými prodejci nebo nakladatelstvími a tematickému zaměření děl a nemusí být vždy poučený ve smyslu kvality recenzovaného díla.<sup>23</sup>

Nad aktualizací předkládaných textů z hlediska kontextové i jazykové blízkosti současnému čtenářstvu probíhají diskuse kontinuálně s vývojem přístupů k výuce literatury, jak ukazuje i blogový příspěvek na učitelském portálu RVP.cz z roku 2005, ve kterém se autor zamýšlí nad zařazováním takzvané mainstreamové literatury do výuky na příkladu *mladého* autora Michala Viewegha.<sup>24</sup> Tento příspěvek však také ukazuje na pomíjivost aktuálnosti literatury pro čtenářstvo. Vede tak k zamyšlení, zda v dnešní digitální a propojené době není možné upustit od čítanek jako školních sborníků textů a nabídnout školám raději pečlivě připravenou, odborně sestavenou a pravidelně aktualizovanou digitální databázi textů k jednotlivému, třeba i distribuovanému, tisku, která by vyučujícím usnadnila

---

<sup>21</sup> MANDYS, Pavel. *2 x 101 knih pro děti a mládež: nejlepší a nejvlivnější knihy*. V Praze: Albatros, 2013.

<sup>22</sup> Materiály však stále vycházejí velkou měrou vstříc uzuální tradici.

<sup>23</sup> Neplatí to však plošně. Nezřídka se tomuto typu influencerství věnují i lidé vzdělaní v oboru literární vědy nebo bohemistiky, například Lucie Zelinková nebo Karolína Zoe Meixnerová.

<sup>24</sup> KUKAL, Petr. Proč číst Michala Viewegha. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 14. 3. 2005 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/195/PROC-CIST-MICHALA-VIEWEGHA.html>

práci s vyhledávání vhodných podkladů a pomohla by jim držet krok s aktuální čtenářskou poptávkou. Tuto myšlenku si zde ponechávám pro případné budoucí projekty a nebudu ji dále v rámci diplomové práce nijak rozvíjet.

### **RVP a odlišné přístupy k výuce literární výchovy**

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání žáci během literární výchovy „*postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepcce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život*“.<sup>25</sup> Aby byla taková očekávání naplněna, je přitom potřeba, aby se hlavní náplní literárních hodin stala četba a didaktická interpretace právě textů k tomu účelu vhodně vybraných. Ladislava Lederbuchová na literární výchovu pohlíží také z antropologického hlediska, na kterém staví základní vztah komunikace žáka a literárního díla. Uvádí mimo jiné, že: „*Literární výchova má směřovat k tomu, aby se žáci naučili vnímat literární dílo jako celek v jeho umělecké podstatě, aby četbou a úvahou o přečteném získávali co nejvíce podnětů pro mnohostranný vývoj vlastní osobnosti a pro svou orientaci v umění a ve světě*“.<sup>26</sup> Taková teze sice ukazuje také na naukový obsah školního předmětu *literatura*, měl by však být úměrný chápání pubescentních čtenářů a jejich potenciálu rozpoznávat a orientovat se ve světě, a to i v jeho abstraktních podobách, a věřím, nemusí být úplný ve smyslu akademických přehledů.

Jako vyučující českého jazyka a literatury vnímám nevyjasněnou hranici mezi literární výchovou a naukou o literatuře v praxi. Ráda bych ale podotkla, že taková nevyjasněnost se může týkat i jiných expresivních výchov (hudební, výtvarné, tělesné). Tato nevyjasněnost se odráží i v současném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy, který sice zdánlivě preferuje výchovnou složku literatury, ve svých výstupech však požaduje také faktografické znalosti přehledu autorů/autorek a literárních směrů, které jsou dle mého názoru v prostřední základních škol v podstatě nesmyslným požadavkem

---

<sup>25</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, s. 16

<sup>26</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 11

a nekorespondují s deklarovanými doporučeními ke čtenářsky orientované výuce.<sup>27</sup> Mezi očekávanými výstupy RVP tak najdeme následující body: „*ČJL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele, ČJL-9-3-07 uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře*“<sup>28</sup>. Očekávané výstupy a cíle formulované v RVP jsou rozkročeny tak široce, jakoby měla výuka literatury sama o sobě v běžné praxi stejně štědrý časovou dotaci jako jazyková složka předmětu. Takovému prostoru se však literatuře nedostává. Problematicky vnímám požadavek na znalost významných či výrazných představitelů a základních literárních směrů. Takový požadovaný výstup svádí k paměťovému učení a jemu odpovídajícím formám výuky. Přílišná intelektualizace výuky literatury přitom mladé čtenáře a čtenářky od čtení spíše odrazuje, než by je k němu inspirovala. Bez závazných školních osnov navíc nelze určit, o které osobnosti se má jednat. Výstup se tak dle mého názoru opírá právě o uzuálnost a tradici v literární výchově, která jde naproti literárně-historickému výkladu. Není spíše žádoucí, aby se do paměti žáčků a žáků vryli více ti představitelé a představitelky (analogicky literární směry), které oni sami považují za atraktivní a prostřednictvím kterých si vytváří vlastní čtenářskou preferenci a vztah k literatuře? Nabízí se tak úprava výstupů směrem ke čtenářskému pojetí: Žák<sup>29</sup> uvede představitele české nebo světové literatury (analogicky literární směry a literární druhy a žánry), které čtenářsky preferuje a na konkrétním příkladu díla svou preferenci vysvětlí.

Učivo ve zkratce standardně rozdělujeme na vědomosti, kompetence a hodnoty. V čtenářsky pojímané literární výchově pak dovednosti a hodnotové utváření upřednostňujeme nad složkou poznatkovou. Jak jsem již uvedla výše, neznamena to, že by měla literární výchova poznatky z literární teorie a literární historie zcela upozadit. Vhodně získané a upevněné vědomosti naopak mohou žákům pomoci rozvíjet schopnost číst, reflektovat, interpretovat a vnímat text v jeho estetickém aspektu. Jedním z cílů literární výchovy je žáky právě tomu naučit a zároveň je vést k četbě a zájmu o umělecký text. Mimo kritické myšlení a estetické citění pak literární výchova pomáhá rozvíjet hodnotový systém

---

<sup>27</sup> Viz výše komentář k akademičnosti výuky, která se při práci s nepoučeným čtenářstvem stává výukou odcizených dogmat.

<sup>28</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, s. 24

<sup>29</sup> Zachovávám zde generické maskulinum v souladu s jazykem RVP.

jednotlivců, ať už v citové, občanské, etické, kulturní či osobnostně a sociálně rozvojové rovině.<sup>30</sup> Měli bychom však k výuce přistupovat s jasným záměrem a hranicí vymezenou mezi naukou o literatuře a literární výchovou, byť literární výchova může základní teoretické poznatky obsahovat a pracovat s nimi.

Rozpor v pojetí vyučovaného předmětu *český jazyk a literatura* může být také odrazem rozporů ve výuce oboru na pedagogických fakultách, a to pokud je poznatková část od didaktické často striktně oddělena a chybí zde přechodové oborově orientované předměty zaměřené na didaktickou transformaci. Studenti a studentky učitelství jsou tak vybaveni znalostmi a očekává se od nich didaktická aplikace těchto znalostí. Mnohdy však nevědí, jak transformace obsahu dosáhnout. Uchylují se pak ke známým vzorcům apodobám výuky, kterou znají z dob své vlastní školní docházky, mnohdy však bez kritického náhledu na její nefunkční zažité podoby.<sup>31</sup> Další z příčin rozkročenosti vyučovaného předmětu může být přístup, podle kterého mají vyučující poznatkovou bázi pouze zjednodušit a atraktivně předat žactvu, například pomocí gamifikace výuky.<sup>32</sup> Takový postoj pak může vést k dojmu, že vyučující nemusí ovládat obor na o moc vyšší úrovni než samotné žactvo a nemusí ani příliš přemýšlet nad didaktizací předávaného obsahu nad rámec zjednodušení látky a formě jejího předávání. Podle oborových didaktik však nemá být vyučovaný obsah darovanou Pandořinou skříňkou, ale promyšlenou didaktickou transformací založenou na odborných znalostech vyučujících, a to nikoliv pouze v daném oboru, ale také v oblastech pedagogicko-psychologických.<sup>33</sup> „*Ve vzdělávání učitelů je třeba klást důraz na to, jaké učivo vyberou k výuce a proč konkrétní učivo vyučují právě tak, jak jej vyučují. Měli by být vedeni k reflexi výuky a přebírání vlastní zodpovědnosti, nikoli k mechanickému přejímání cizích vzorců výuky i jejího obsahu.*“<sup>34</sup> Taková profesní samostatnost je velmi obtížnou disciplínou, které,

---

<sup>30</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 12 - 19

<sup>31</sup> Podle závěrů z výzkumu realizovaného Radkou Chmelinovou a Jaroslavem Valou se většina účastníků a účastnic během školní docházky setkala se stereotypním přístupem k výuce literatury. Upozorňují, že navzdory tomu, že respondenti a respondentky uvedli svůj zájem věnovat více času interpretaci a prožitku z textu na úkor literární teorie, pedagogická zátěž po nastoupení do praxe může vést k tomu, že se vrátí k zažitým prekonceptům z vlastního studia. In VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole. Vztah studentů učitelství ČJL k literární výchově a aktivizačním metodám výuky*, s. 60 -74

<sup>32</sup> Uplatňování herních prvků a principů ve výuce.

<sup>33</sup> VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 17 - 20

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 17



jak věřím, není možné dosáhnout překotně. Jak uvádí Jaroslav Vala, nejde jen o objem učiva, ale také o pochopení vztahů mezi jeho složkami, ke kterému může vést právě nácvik a podpůrné prostředí pedagogických fakult, kde mají studentky a studenti možnost kriticky reflektovat vlastní zkušenost s výukou během své školní docházky, první skutečné zážitky za katedrou i bádát v oblasti pedagogických přístupů a učit se reflexi vlastní práce.<sup>35</sup> Dotazníkové šetření mezi studenty a studentkami učitelství ČJL Jany Sladové shrnuje odpovědi na otázku, v čem vidí cíl literární výchovy na základní škole, který výše uvážený rozpor vlastně potvrzují. Často byla „*zdůrazňována povinnost učitelů literární výchovy rozvíjet čtenářskou gramotnost dětí, podporovat je v četbě knih, zvláště beletrie, pomoci jim s výběrem titulů pro vhodnou četbu. Učitel by měl podle posluchačů žákům ponechat také prostor pro vlastní hledání a objevování krásné literatury, ukazovat jim krásu knih, naučit je o literatuře uvažovat, mluvit, diskutovat. Mnozí posluchači upozorňovali také na výchovu poučeného diváka...*“<sup>36</sup>, zároveň se ale objevovaly i odpovědi hájící význam naukové části předmětu, tedy literární historie a teorie.<sup>37</sup>

Sladová považuje literární výchovu za významný komunikační okruh, když uvádí: „*Předmět český jazyk a literatura zaujímá nepochybně klíčové postavení v rámci globálního rozvoje osobnosti žáka, je tedy významnou komunikační platformou ve vztahu učitel – žák, žák – okolní svět. V posledních letech je v obsahové struktuře předmětu kladen důraz na získávání potřebných jazykových a komunikačních kompetencí, na funkční gramotnost, na rozvíjení kultivovaného projev (verbálního i nonverbálního, mluveného i psaného), na práci s textem a s jeho variantními podobami, na kritické myšlení a jeho artikulování. Bohužel se vždy nedaří tyto teoretické požadavky efektivně realizovat ve školské praxi. Příčin tohoto stavu je mnoho.*“<sup>38</sup> Z jejího příspěvku tak můžeme usuzovat, že komunikační pojetí literární výchovy považuje za důležitý aspekt v naplňování cílů moderní výuky.

---

<sup>35</sup> VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 25

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 86

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 75 - 95

<sup>38</sup> SLADOVÁ, Jana. Kultura a literární výchova jako báze pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14401/KULTURA-A-LITERARNI-VYCHOVA-JAKO-BAZE-PRO-ROZVIJENI-KOMUNIKACNICH-KOMPETENCI-ZAKU.html>

## 2.1. Přístupy k interpretaci uměleckého textu

Literární věda podle Aleše Hamana přesunula svou pozornost ke čtenáři už v polovině 20. století. Čtenářská recepce začala být chápána jako dovršení realizace díla. František Miko rozlišoval dvojí podobu recepce, a to empirickou, založenou na prožitku čtenáře, a recepci založenou na teoretické znalosti. K recepci však můžeme přistupovat i z dalších hledisek, například z hlediska čtenářských kompetencí, které můžeme rozdělit na kompetenci jazykovou a literární.<sup>39</sup> Oba zmiňované přístupy nám mohou pomoci prozkoumat také žákovské čtenářství a pochopit tak jeho možnosti a limity. Haman upozorňuje, že kompetenci literární předává čtenářstvu právě škola. Dodává však, že „*Při dnešním stavu literární teorie narážíme na rozpaky pedagogů, kteří si nevědí rady nejen s množstvím různých, často protichůdných, názorů, nýbrž i s „pravomocemi“, které teoretici přidělují čtenáři, aby konstruoval „nové, zajímavé a/nebo sugestivní pohledy“ na dílo; vydávají ho tak napospas interpretační anarchii, kdy je vše možné, neboť se ztrácí rozdíl mezi interpretací a (účelovou a bezděčnou) dezinterpretací.*“<sup>40</sup> Tento kritický pohled literární vědy na čtenářskou recepci díla je dobré zohlednit nejen při výběru vhodného textu pro literární výchovu, ale vede nás také k potvrzení role vyučujících jako průvodců – expertů, kteří by měli být schopni žactvo interpretačním labyrintem díla bezpečně provést a zároveň jej nepřipravit o vlastní prožitek z přečteného. Z pohledu literární výchovy lze ale namítat, že lehký nádech *anarchie* ke školnímu čtenářství patří, a vyučující, pokud jsou si sami jisti svými expertními znalostmi, se ho nemusejí obávat. Není právě objevování hranic umění důkazem, že o něm žáci a žačky dokáží uvažovat i v jeho abstraktních rozměrech? Konečně striktní a odmítavá reakce v komunikaci mezi vyučujícími a žactvem může naopak zapříčít, že se žák nebo žákyně o interpretaci umění zajímat přestane. „*Nejčastější metody používané v literární výchově při interpretaci uměleckého textu (...), zaměřené na zkoumání jeho formální stránky a potlačující subjektivní prožitek, totiž většinu žáků od literatury spíše odrážejí.*“<sup>41</sup> Podle teorie responzivní výuky by měla výuka začínat tam, kde se právě žáci a žákyně nacházejí. Vyučující by tak měli na 2. stupni pracovat s takovými texty, které jsou

---

<sup>39</sup> HAMAN, Aleš. *Literární dílo a soudobá literární věda*. Praha: ARSCI, 2012. Literární věda (ARSCI), s. 109

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 110

<sup>41</sup> VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 28

pubescentní čtenáři skutečně schopni interpretačně postihnout a dále pak navazovat s texty, které je mohou ve čtenářské, literární i kulturní gramotnosti (a dalších průřezových oblastech) posouvat. Pokud budeme pracovat s texty, které jsou žákům a žákyním příliš odcizené, nevyhnutelně budeme nabízet příliš intenzivně i vlastní pohled na dílo a způsobíme, že budou převážně opakovat naši vlastní interpretaci namísto toho, aby se odvážně pustili do vlastního literárního dobrodružství.<sup>42</sup>

Výchovný a tvořivý aspekt *literární výchovy* naplníme, budeme-li *literární výchovu* pojímat komunikačně, takzvaně čtenářsky/interpretativně.<sup>43</sup> Interpretace literárního textu pubescentním čtenářstvím má však svá specifika. Čtenářsky pojatá literární výchova také klade nároky na interpretační schopnost vyučujících a samozřejmě na samotný výběr textu, který bude dětem předkládán a který by měl naplňovat očekávané cíle výukové jednotky, která bude práci s ním věnována. Nemůže být tedy vybírán bez rozmyslu, jak bylo již zdůrazněno výše. Domnívám se také, že v některých případech může být pro výběr vhodných literárních děl komplikací neznalost kolektivu třídy a jeho specifík, zejména jeho problémů, a to právě pro expresivní složku literární výchovy, která může na děti působit podobně nevyzpytatelně jako psychosociální techniky. Můžeme s jistotou říci, že se určitá témata a typy postav dotýkají dětských čtenářů více než jiné. Proto se domnívám, že i znalost kolektivu může přispět k vhodnému výběru textu, stejně jako volbě metod a stanovení didaktických cílů hodiny. Interpretaci je možné podrobit jak literární dílo, tak jeho část. Právě druhá možnost je ve školních podmínkách častější. O to pečlivěji je však třeba ukázkou vybírat.

V kontextu zaměření této práce a pojetí literární výchovy v ní upřednostňuji interpretační pojetí četby jako hry, kterou žáci a žačky sami rozehrávají.<sup>44</sup> Taková interpretační hra může být někdy označována jako tvořivá dramatika<sup>45</sup>. Tyto metody navíc korespondují s pojetím literatury jako expresivního výchovného předmětu, který mimo

---

<sup>42</sup> VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 28

<sup>43</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice*

*estetickovýchovného oboru*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. s. 59

<sup>44</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s.108

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 109

rozvoj kulturní a estetický rozvíjí také žákovskou osobnost a sociální kompetence, a to právě skrze interpretaci textu. Jejich využití však čítá také mnohá úskalí, která se vlastně přímo potkávají s úskalím psychosociálních aktivit, a tedy samoúčelností a špatným stanovením didaktických cílů, nebo naopak výběru textu a metod vzhledem k nim.

Druhou zásadní interpretační rovinou v expresivním pojetí literární výchovy je didaktická interpretace textu. Mám na mysli takovou didaktickou interpretaci, která upřednostňuje estetické hodnocení díla před jakýmkoliv jiným a dává čtenářům a čtenářkám volnost dílo *prožít*. Lederbuchová zdůrazňuje, že estetické vnímání děl pozdvihne úlohu žáka/žákyně ve smyslu osobnostně rozvojovém. Podle Hany Kasíkové, která se tvořivému vyučování věnuje a kterou Lederbuchová ve své publikaci také cituje, jde žákům a žačkám zejména o porozumění sobě samým. Významnou součástí učiva jsou pro ně ty složky, které jim pomáhají být tím, kým být chtějí.<sup>46</sup> Didaktická interpretace nepomáhá jen s formováním sebepojetí a esteticko-kulturních hodnot čtenářstva, hraje významnou roli také při formování čtenářské identity, nezapomíná na emocionální náboj děl a pečuje o čtenáře a čtenářky komplexně ve smyslu prožívání, poznávání a otevírání se.

V obou výše zmíněných příkladech čtenářsky orientované výuky nabývají literární čtenářské kompetence žáci a žákyně postupně tak, jak se setkávají s různými typy textů. Je úkolem vyučujících, aby při jejich výběru uvažovali také o jejich pestrosti z hlediska literárních druhů, žánrů a jejich forem.

Za zcela nevhodný interpretační přístup vzhledem k expresivnímu pojetí předmětu považují poznatkové metody zaměřené na samoúčelné získání vědomostí bez aspirace na implementaci poznatků do práce s uměleckým textem smysluplným způsobem, a které neumožňují tvořivou hru ani svébytné prožívání a estetické vnímání textu ve všech jeho rozměrech. I v rámci textů vybíraných pouze pro psychosociální techniky se však stává, že autoři/autorky sklouznou k pouhému kladení otázek k rozboru textu. Taková práce s dílem je však v obou případech spíše pitvou než čím jiným a estetický, emoční ani sebepoznávací prožitek dle mého soudu nepřináší. Může být však zajímavou variantou, pokud chceme

---

<sup>46</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 114

s literárním dílem pracovat jako s materiálem v jazykových hodinách nebo jako s historiografickým pramenem. Literatura je nepopíratelně svědkem doby, ve které vznikala a ke které se vztahuje. Nabízí se proto varianta integrované výuky dějepisu a literatury. Pokud však chceme ponechat větší prostor čtenářství, vyplatí se spíše inkorporace literárních děl jako historiografických pramenů do výuky *dějepis*, nikoliv opačně<sup>47</sup>, a analogicky také inkorporace literárních ukázek jako jazykových pramenů do výuky *českého jazyka a slohové výchovy*, případně dalších předmětů jako *občanská výchova* a podobně.

### 2.1.1. Pubescentní čtenářky a čtenáři

Proces dospívání s sebou přináší změny emočního charakteru i změny ve způsobu myšlení. Děti mezi jedenáctým a patnáctým rokem života jsou již schopny uvažovat abstraktně, a tedy i o nereálných skutečnostech. Jejich myšlení je pružnější a systematictější, dovedou o věcech přemítat, experimentovat a zvažovat různá hlediska.<sup>48</sup>

Rozvoj citovosti u pubescentů vede mladé čtenáře a čtenářky k vyhledávání hrdinů a hrdinek, se kterými se mohou ztotožnit. Fikční světy pro ně mohou být útekem z reálného světa, který je pro ně chaotický, nepřátelský a nezajímavý. Literatura tak nabývá saturační funkce a umožňuje čtenářstvu prožívat vzrušení, potěšení, úlevu, uvolnění i napětí. Může kompenzovat reálný život. Pubescenti se dnes samozřejmě setkávají i s pro ně možná dostupnějším a atraktivnějším zobrazováním fikce skrze audiovizuální media. Jejich funkce a funkce literatury v životě mladých pubescentů je obdobná. Děti však mohou mít tendenci přijímat zobrazované hrdinky a hrdiny nekriticky a jejich jednání, ať je jakékoliv, normalizovat, za předpokladu, že se s nimi chtějí a mohou ztotožnit. Bez další práce s literaturou může být takové nekritické přijímání vzorů problematickým místem čtenářství u pubescentů.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Informativní funkce a historiografický význam pramenů by podle mého názoru neměl být v prostředí základní školy nadřazen tvořivé interpretaci textu. V prostředí vyšších stupňů vzdělávání to však jako možné již vnímám, viz podkapitola *RVP a odlišné přístupy k výuce literární výchovy*.

<sup>48</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. s. 321-345

<sup>49</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 62 - 85

Expresivně pojatá literární výchova bere ohled na osobnost čtenářů a čtenářek. Takový přístup zároveň koresponduje s výchovou dítěte jako vznikající a vyvíjející se osobnosti, pro kterou je přirozená tendence rozvíjet se a utvářet vlastní identitu a sebepojetí.<sup>50</sup> Ve stadiu pubescence se dítě vyrovnává s celou škálou změn. Umění, včetně umění literárního, se tak může stát pro dítě zajímavým artefaktem, skrze který může dítě samo sobě lépe porozumět, a zároveň se tak může učit chápat i sociální realitu, ve které žije. Atraktivním tématem tak z tohoto úhlu pohledu může být hledání genderové identity, přijetí vlastního fyzického těla, vyrovnávání se se společenským tlakem a očekáváním, vztah k autoritám, vztahy v rodině, odcizení a sblížení, navazování přátelských i intimních vztahů, přijetí, nebo naopak odmítnutí (omezených) možností, vzhled do blízké budoucnosti a seberealizace.

---

<sup>50</sup> HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). s. 259

### 3. Integrace OSV do literární výchovy na 2. stupni ZŠ

Integrace osobnostní a sociální výchovy do výuky expresivních předmětů je obecně vnímána kladně a je doporučována. Jako expresivní se v kulisách základního vzdělávání ovšem označují primárně výtvarné aktivity (*výtvarná výchova* a její modifikace), případně *výchova dramatická*. Na potenciál literární výchovy se zapomíná a není mu věnováno příliš prostoru ani v odborných publikacích a člancích. Má přitom „...*všechny předpoklady rozvíjet osobnostní kvality dítěte. Podporuje chápání a přijímání světa, a tím přispívá k sebepoznání, seberozejví a nalezení vlastní identity. Žáky motivuje k četbě, k nalézání dalších komunikativních rovin a jejich významů, prostřednictvím uměleckých textů obohacuje o vnitřní prožitky, ukazuje cestu z životních problémů a napomáhá jim v hodnotové orientaci...Pomocí vhodných podnětů z četby nalézají odpovědi na své otázky, uvažují nad řešeními, transponují do nich své názory a zkušenosti, fantazii apod.*“<sup>51</sup> Domnívám se, že důvodem tohoto opominutí může být sjednocená výuka literární výchovy a českého jazyka a slohu, v rámci které je literatura v edukační praxi často *na druhé nebo třetí koleji* a není také mnohdy zcela osvobozena od naukového pojetí výuky. Přesto je možné i v českém prostředí najít první vlaštovky v podobě odborných textů, které se cíleně integraci OSV, jak je osobnostní a sociální výchova zkracována, věnují, a to i konkrétně v literární výchově. Jmenovitě bych zde ráda zmínila materiály občanského sdružení *Odyssea*<sup>52</sup>, konkrétně příručku *Jak na osobnostní a sociální rozvoj?*, která zároveň odkazuje k dalším materiálům, a také *Čítanku k osobnostní a sociální výchově*. Dále pak publikaci kolektivu Jany Sladové *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy* a vybrané kapitoly z publikace *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* kolektivu Ivy Stuchlíkové a Tomáše Janíka. Všechny tři zdroje jsem také sama při psaní této diplomové práce využila jako zdroje informační, ale i inspirační. Texty zmíněných kolektivů považuji pro tuto práci za významné, a proto jsem se je zde, vzhledem k relativně malému pokrytí tématu v odborné literatuře, rozhodla explicitně zmínit. Dalším aspektem však může být určitá samozřejmost, s jakou k literární výchově přistupujeme jako k osobnostně rozvojovému předmětu, a to právě z přirozeného potenciálu uměleckého textu všestranně

---

<sup>51</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jana. Literární výchova v podmínkách školní edukace. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. s. 6

<sup>52</sup> Dostupné z: [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)

čtenáře a čtenářky rozvíjet. Bez vědomého naplňování osobnostně a sociálně výchovných cílů a vhodně užitých metod se však potenciál textu může snadno vytratit a nedochází tak k osvojování sociálních a personálních kompetencí. „OSV nenastává vždy automaticky jen tím, že žáci mluví nebo hrají nějakou hru. OSV v předmětech „vždy a všude“ může v praxi znamenat „žádná OSV“ nebo „skrytá, možná OSV“, o níž vlastně nevíme, jestli a jak probíhá a zda k něčemu je.“<sup>53</sup> Vědomé vytyčení cíle není důležité jen pro žákovské učení, ale také metodické zvládnutí výuky ze strany vyučujících, kteří by k tématům OSV, stejně jako k metodám OSV, měli přistupovat vědomě. Bez jeho stanovení není navíc možné provést následnou evaluaci, a tedy zjistit, zda skutečně dochází k naplnění předpokladů úspěšné osobnostní a sociální výchovy.<sup>54</sup> Realizace OSV jako taková však nemusí vycházet přímo z učiva předmětu, ale může se projevat ve způsobu komunikace vyučujících a práci s využívanými metodami. V diplomové práci se však snažím sledovat právě realizaci prostřednictvím učiva předmětu, tedy uměleckého textu vybraného pro komunikační pojetí literární výchovy na 2. stupni běžné základní školy.

### **Potenciál literárního textu**

Literární výchova má sama o sobě osobnostně výchovný rozměr, stačí odhalit a využít jeho potenciál. Čtenář/čtenářka může skrze umělecké dílo poznávat svět, ale i sám/sama sebe. Potenciál tvořivých metod a technik OSV spatřuji také při práci s utajenými kontexty v literárním díle. Umělecká díla, která žáků a žačkám předkládáme, jsou pro ně totiž někdy odcizená širšími tématy či dílčím motivem<sup>55</sup> (nekorespondují s jejich sociální nebo kulturní realitou, nepotkávají se v čase...). Využití tvořivých metod a technik OSV v literární výchově tak dle mého názoru umožňuje harmonické propojení poznání utajených skutečností textu a osobnostního a sociálního rozvoje jeho čtenářek a čtenářů i právě skrze toto poznání.

---

<sup>53</sup> VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova v různých předmětech – kroskurikulární přístup k OSV. Moderní vyučování, 2007, roč. 13, č. 1, s. 5 - 6.

<sup>54</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 19

<sup>55</sup> V kapitolách výše opakovaně zmiňuji, že je potřeba vybírat literární texty, které dětem odcizené nejsou. To však neznamená, že se máme vyhýbat všem textům, které přímo neodráží současný a značně individualizovaný svět dítěte. I v textech vybraných s ohledem na čtenářskou skupinu se budeme setkávat s tématy (a motivy), které budou muset čtenáři a čtenářky teprve objevit. V tom ostatně spočívá rozvoj osobnosti dítěte. Text by však neměl být takovými prvky přesycený, či zcela odtržený od prekonceptů dětí.



Využití literárních textů k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji vychází také z teorie sociálního učení, která nám říká, že se člověk učí nápodobou modelových/vzorových situací/jedinců.<sup>56</sup> Pubescentní čtenář/čtenářka (viz kapitola *Pubescentní čtenáři a čtenářky*) má navíc tendenci vyhledávat hrdiny a hrdinky, se kterými se může ztotožnit. V rámci literární výchovy je tak možné těchto skutečností využít právě k naplňování výchovných cílů osobnostního rozvoje dítěte. Na výchovný potenciál umělecké literatury upozorňuje ve svém příspěvku právě také Sladová: „*V rámci výchovy a vzdělávání je pak možné a žádoucí využít také potenciál literární komunikace a modelové příklady, které nabízí literární texty pro pozitivní životní orientaci, axiologický systém a osobnostní vývoj dítěte či dospívajícího. Zvláště intencionální česká i světová literatura pro děti a mládež nabízí v podobě beletrie mnoho příběhů s dětským či dospívajícím hrdinou, které jsou emočně i umělecky silné. Přináší obrazy individuálních charakterů, životních peripetií a jejich různých řešení v čtenářsky atraktivních, ale současně obsahově závažných příbězích, které mohou čtenáře inspirovat a vést k zamyšlení nad vlastním jednáním a osobními životními hodnotami.*“<sup>57</sup> Autorčin názor tak viditelně koresponduje s pojetím literární výchovy v rámci této diplomové práce. Sladová v textu upozorňuje na potenciál české i světové literatury intencionální, já se však domnívám, že naše úvahy můžeme v prostředí druhého stupně základních škol bez obav vztáhnout obecně k české i světové literatuře, která je dětem a dospívajícím předkládána, nemusí se tedy jednat přímo o díla dětem a mládeži určená. S intencionální literaturou se navíc ve výuce literární výchovy od šestého do devátého ročníku již příliš nepracuje. Umělecká literatura předkládaná dětem rozšiřuje jejich pohled na svět a může tak i podněcovat jejich osobnostní a sociální rozvoj.<sup>58</sup> Lze předpokládat, že pro současné děti bude snazší hledat vzory a orientovat se v současné české a světové literatuře, která jim je obsahově blíže,<sup>59</sup> vhodné příklady, se kterými bude možné obdobně pracovat, však jistě najdeme i v literatuře starší a literatuře, která nezobrazuje svět tak, jak jej běžně vnímáme (fantasy, sci-fi...). Protože je literární umění tvořeno člověkem, vždy nakonec obsahuje zrcadlo lidského bytí a prožívání, potenciál díla se může schovávat v jeho detailech. Například populární *Harry Potter* sice nezobrazuje skutečný svět, zobrazuje však

---

<sup>56</sup> KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013.

<sup>57</sup> SLADOVÁ, Jana. *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. s. 26

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 27

<sup>59</sup> Tamtéž, s. 27

skutečné vztahy mezi teenagery, jako je šikana a odmítavý postoj k odlišnostem, čehož obratně využívá již zmiňovaná čítanka projektu *Odyssea*.<sup>60</sup>

### Pojetí výchovy v současném vzdělávacím diskurzu

V neposlední řadě bych chtěla upozornit na výchovnou složku vzdělávání. V současném vzdělávacím diskurzu od sebe oddělujeme složku výchovnou a vzdělávací. Složka výchovná však zůstává, snad pro svou expresivnost, často upozaděována, nebo je redukována. Dobře vyučovat však bez výchovy dle mého názoru nejde a moderní pedagogika potřebuje znovu nalézt harmonické propojení vzdělávání a výchovy tak, jak o něm hovořil Jan Amos Komenský, k němuž řada učitelek a učitelů sice vzhlíží, jeho myšlenky vzdělávání *k všenápravě věcí lidských* jim však mnohdy zůstávají skryty. Opustíme-li náboženský rozměr Komenského myšlenek, nemusíme vychovávat ke spasení, ale můžeme vychovávat k lidství, ke člověku, který si je vědom své odpovědnosti nejen za život vlastní, ale také za stav společnosti a světa, v němž svůj život prožívá.<sup>61</sup> Moderní společnost předkládá vyučujícím i takové výzvy, kterým jako děti čelit nemuseli. Dnešní děti a dospívající jim však čelit musí. Musejí se také vyrovnávat s rychlým tempem, informační přesyceností, narůstající pasivitou a zároveň agresivitou ve společnosti, nestabilitou způsobenou globálními problémy a v neposlední řadě sebepřijetím a sebepojetím, které se v pubescentním věku formuje. Současná výchova tak vychází právě z této „...rozporuplnosti a konfliktnosti světa...“<sup>62</sup>. „Tato realita předpokládá, že se budou děti a dospívající – přiměřeně svému věku a vyspělosti – učit, jak konflikty, problémy a rizika pojmenovat, řešit, odstraňovat a vyrovnávat se s nimi.“<sup>63</sup> Právě základní vzdělání by je, dle mého přesvědčení, mělo takovými schopnostmi a dovednostmi vybavit. Proto je výchovná složka v současném diskurzu základního vzdělávání nepostradatelná a je pro ni třeba hledat vhodné příležitosti. Jednou z nich je právě integrace osobnostní a sociální výchovy do

---

<sup>60</sup> ULMANOVÁ, Magdalena a Michal DUBEC. *Čítanka k osobnostní a sociální výchově*. [Praha: Projekt *Odyssea*], c2012. s. 50 - 51

<sup>61</sup> HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. Recenzované monografie. s. 91

<sup>62</sup> SLADOVÁ, Jana. *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. s. 16

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 16

expresivně pojímaných předmětů, kdy, na rozdíl od zavedení samostatného předmětu OSV, může docházet k nenucenému rozvoji osobnosti dítěte.

### **Osobnostní a sociální výchova v RVP**

Současné pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání předkládá osobnostní a sociální výchovu jako jedno z takzvaných průřezových témat, která by školy měly realizovat skrze Školní vzdělávací program. Toho lze dosáhnout různými způsoby, jak je nastíněno v podkapitole *Principy a způsoby realizace OSV*. Osobnostní a sociální výchova je v RVP definována jako téma, které žákům pomáhá sbírat veskrze praktické schopnosti a dovednosti, které jsou pro ně snadno uplatnitelné v běžném životě. „*Specifikem Osobnostní a sociální výchovy je to, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.*“<sup>64</sup> Vzhledem k charakteru komunikační a jazykové výchovy, kam literární výchova patří, je pak zařazování osobnostně rozvojových témat vlastně přirozené, protože komunikace a percepce psaného i mluveného jazyka je rozhodně sociální dovedností. Tento postoj je v RVP také podpořen. OSV je v rámci RVP rozděleno do tří bloků, které cílí na rozvoj schopností, dovedností, vědomostí i postojů a hodnot žactva: „*Tematické okruhy Osobnostní a sociální výchovy jsou členěny do tří částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Pro jejich realizaci je užitečné zařazovat do výuky ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků, popřípadě vycházejí ze vzájemné domluvy s nimi. Všechna uvedená témata se uskutečňují prakticky, prostřednictvím vhodných her, cvičení, modelových situací a příslušných diskusí. Vzhledem k tomu, že se jedná o živá setkání dotýkající se osobní existence, je třeba počítat s tím, že na různé věci budou mít žáci různé názory, že se může objevit odmítání témat či technik, ostych, případně že některé hry nebudou mít požadovaný efekt. Právě tyto okamžiky však bývají v Osobnostní a sociální výchově velmi užitečné, neboť nabízejí příležitost k přemýšlení o tom, co se děje.*“<sup>65</sup> V rámci okruhu osobnostní rozvoj, se

---

<sup>64</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. s. 133

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 134

žáci setkávají s tématy rozvoje schopností poznávání, sebepojetí a sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace, psychohygieny a kreativity. Pod sociální rozvoj pak dle RVP můžeme zařadit poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci a kooperaci a kompetici. Třetím okruhem je pak morální rozvoj, který nabízí téma řešení problémů a problematiku hodnotových postojů, morálky a etiky.<sup>66</sup> V edukační praxi je vhodné pracovat s konkrétními očekávanými výstupy, aby se osobnostní a sociální výchova nerozplynula v deklarativních tezích a bylo možné provádět evaluaci. Očekávané výstupy OSV formulované v metodických materiálech *Odyssea* jsou rozděleny do 11 tematických okruhů. Jejich znění lze získat například stažením metodické příručky *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* z webu projektu.<sup>67</sup>

### **Integrace OSV**

Jak jsem se již snažila poukázat v jedné z předchozích kapitol, přistupujeme-li k literární výchově skrze tvořivou interpretační hru a didaktickou interpretaci díla, chybí k přímé integraci osobnostního a sociálního vývoje již jen krůček. Tento krůček je konkrétně reprezentován cíleným výběrem vhodných tematicky zaměřených ukázek/děl,<sup>68</sup> stanovením cílů s ohledem na cíle OSV a výběrem vhodných tvořivých a interpretačních metod, které nebudou samoučelné a skutečně povedou k naplnění stanovených cílů. Expresivní obory, ke kterým lze literární výchovu v pojetí této práce zařadit, mají pro integraci osobnostně-sociální výchovy dobrý potenciál.<sup>69</sup> OSV v nich nemusí stát na *druhé koleji*, ale může se stát jejich zamýšlenou součástí. Při integraci, či obecně zavádění, OSV je třeba mít na paměti, že méně je někdy více. Při modelování výukové jednotky je třeba (v tomto případě na základě znalosti textu) zvolit konkrétní dovednosti, které mají být rozvíjeny. Vyučující by si také neměli vybírat techniky a oblasti, které jim nejsou blízké, nechtějí o nich s dětmi a před dětmi hovořit, nebo je neovládají. Z toho také vyplývá, že integrace OSV nemusí být východiskem pro všechny vyučující literatury. Navrhované oblasti, kterým se chceme

---

<sup>66</sup> Podrobně viz RVP s. 134 - 135

<sup>67</sup> Dostupné zdarma z: [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)

<sup>68</sup> Zde nemám na mysli takový výběr, který přímo podléhá pouze potřebám OSV, ale výběr z vhodných literárně zajímavých textů, se kterými chci v hodinách literatury pracovat. V těchto textech pak mohu hledat jejich skrytý potenciál pro širší propojení literární a osobnostně-sociální výchovy, jejíž aspekty čtenářsky pojatá výuka literatury tak jako tak obsahuje.

<sup>69</sup> STUHLÍKOVÁ, Iva a Tomáš JANÍK. *Oborové didaktiky: vývoj-stav-perspektivy*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 408

s žačkami a žáky věnovat, by také neměly být stanoveny pouze formálně. Je třeba je opravdu naplnit a nepředimenzovat jejich množství na jednu výukovou jednotku/jeden výchozí materiál pro práci.<sup>70</sup> Kromě konkrétních cílů je to však také schopnost provedení reflexe práce (Schopnost učitelky/učitele reflexi správně provést.) a vytvoření bezpečného prostředí pro práci (Zde se opět vracím k již výše vyslovenému názoru, že je dobré znát kolektiv, pro který literární ukázky vybírám, a v důsledku toho tedy i metody práce a cíle práce.).<sup>71</sup>

### **Principy a způsoby realizace OSV**

OSV v pojetí Josefa Valenty musí odpovídat následujícím principům: OSV má být praktická, zosobněná a provázející (respektující). Kolektiv Vladimíra Srba v příručce *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Zpřesňuje principy na čtyři nezbytné: OSV má být praktická (výstupem jsou konkrétní dovednosti), propojená se životem žactva (témata by měla být žákům a žačkám vlastní), provázející (rolí vyučujících je vytvářet bezpečné prostředí a nabízet podporu při naplňování cílů, vyučující zde nejsou vlastníky dogmatu) a zacílená (výuka pracuje se srozumitelným cílem reagujícím na potřeby kolektivu).<sup>72</sup> Žáci a žačky se mají s tématy OSV setkávat v pro ně praktických situacích, aktivita by měla být zpřístupněna každému z účastníků/účastnic ve vztahu k jeho individuálnímu příběhu a vyučující by měli pro výuku vytvářet adekvátní a efektivní prostředí. Předpokládá se výuka nedirektivní a za chybu je považována absence reflexe nabytých zkušeností a zkušeností, které si žactvo přináší společně se svým životním příběhem.<sup>73</sup>

Valenta popisuje pět možných způsobů realizace osobnostní a sociální výchovy. V této diplomové práci se primárně zabývám pouze jedním z nich, a tím je integrace tématu OSV do výuky jiného předmětu, konkrétně literární výchovy. Pro úplnost ale uvedu i další způsoby, jak lze OSV v rámci základních škol realizovat.

#### **1. Efektivní chování a jednání pedagogického sboru**

---

<sup>70</sup> DUBEC, Michal. *Implementace OSV do práce školy: nabídka postupu*. 2012. Dostupné také z: [https://www.odyssea.cz/localImages/Jak\\_smysluplne\\_zavest\\_OSV\\_do\\_skoly.pdf](https://www.odyssea.cz/localImages/Jak_smysluplne_zavest_OSV_do_skoly.pdf), s. 1

<sup>71</sup> DUBEC, Michal. *JAK SMYSLUPLNĚ REALIZOVAT OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVU*. 2012. Dostupné také z: [https://www.odyssea.cz/localImages/Podminky\\_realizace\\_OSV.pdf](https://www.odyssea.cz/localImages/Podminky_realizace_OSV.pdf), s. 5

<sup>72</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 8

<sup>73</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). s. 74-75

2. Využití potenciálu OSV v běžných školních situacích
3. Integrace tématu do jiných předmětů
4. OSV jako samostatný předmět, kroužek nebo kurz, případně projektových dnů apod.
5. Zapojení žactva v rámci žákovských aktivit, například žákovský parlament<sup>74</sup>

Způsobů, jakými lze osobnostně a sociálně rozvojová témata do výuky přinášet, se dle Valenty nabízí celá řada. V práci jsem se zaměřila zejména na využití potenciálu literárního textu. Téma tedy nacházím přímo v uměleckém textu, který slouží jako materiál pro výuku literární výchovy. Prvky OSV však do výuky mohou vnášet také zvolené výukové metody, a to například metody kooperativního učení, jak o nich hovoří Kasíková: „... jde o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální.“<sup>75</sup> Během osvojování si didaktických metod OSV jsem si všimla podobnosti s interpretačními a tvořivými metodami v didaktice literární výchovy, právě tohoto aspektu tak lze při integraci využít.

Při realizaci průřezového tématu si musíme uvědomit, že je třeba pracovat se dvěma cíli. Je potřeba vhodně vymezit cíl pro předmět, v rámci nějž hodinu realizujeme, a samostatný cíl pro OSV. Zároveň je potřeba dobře promyslet rozvržení výukové jednotky a ponechat si dostatek času na reflexi. Při realizaci musíme také počítat s možnými neočekávanými dopady, které můžeme vyvolat, a budeme s nimi muset operativně pracovat. Vyučující musí také dle mého názoru zajistit, aby žáci a žákyně rozuměli cílům zvolených aktivit, jinak hrozí pocit *ztráty času* podobně jako u neefektivně využívaných her ve výuce. Při vytváření didaktických materiálů jsem se držela deseti principů integrace, které popisuje Valenta v publikaci *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, na kterou jsem se již odkazovala výše: „...*princip využití analogických situací, princip využití metafory, princip tematické identifikace učiva OSV s učivem předmětu, princip logické vztáznosti tématu předmětu a tématu OSV, princip zahrnutí učiva předmětu do učiva OSV, princip učení se*

---

<sup>74</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). s. 75 - 76

<sup>75</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6. s. 62

*předmětu zahrnutím aktivit typických spíše pro OSV, princip skrytého OSV v použitých metodách, princip záměrného zapracování do výuky předmětu, princip aktualizace tématu OSV v reálně-nereálných činnostech, kterými se učí v předmětu.*“<sup>76</sup> Srb a kol. doporučují při přípravě vyučování zahrnujícího témata OSV s principem C-M-I-A-R-E. Jedná se o didaktický cyklus, který slouží jako nástroj pro plánování výukové lekce. Pod jednotlivými písmeny se skrývají následující fáze: cíl, metoda, instrukce, akce, reflexe a evaluace.<sup>77</sup>

Cílem této diplomové práce není přinášet nové podněty do oblasti osobnostní a sociální výchovy, ale využít stávající poznatky, metody a principy OSV k její realizaci v předmětu literární výchova. Pro zájemce o osvojení si problematiky zavádění OSV do škol doporučuji využít široké nabídky a podpory občanského sdružení *Odyssea*. Pro úplnost východisek praktické části této práce nyní zkráceně představím princip **C-M-I-A-R-E**, tak jak jej prezentuje Srb.

**Cíle** musí být stanoveny vždy konkrétně, za použití popisného jazyka. Nejvýznamnější jsou cíle formulované na základě dovedností, cíle však můžeme formulovat také skrze prožitek, znalost, pravidla a postoje. Je lepší konkrétně a popisně formulovat jeden cíl a skutečně ošetřit jeho naplnění, než vyučovací jednotku přehltnit. **Metody** práce jsou převážně činnostní a měly by být voleny s ohledem na stanovaný cíl, tedy až v druhém kroku. **Instrukce** slouží k řízení hodiny, ale také k přiblížení cíle hodiny žákům a žačkám. V běžné edukační praxi obvykle již disponujeme ustálenými nástroji a postupy, například: když chceš promluvit, zvedni ruku apod. Můžeme však formulovat další instrukce směrem ke komunikaci při realizaci hodiny. Instrukce by měly být jasné a strukturované, může se jednat vlastně o předání struktury hodiny, které je možné a mnohdy vhodné také sepsat například na tabuli. **Akce** je fáze samotné práce na zadaném úkolu, během které vyučující sbírají podklady pro následnou reflexi. **Reflexe** probíhá formou otevřených otázek a vede ke stanoveným cílům hodiny. Je vhodné využívat alespoň některé reflektivní metody, které najednou zapojí celou třídu (například škály pomocí úrovně zvednutých rukou). **Evaluace** probíhá buď přímo po reflexi společně s žáky a žačkami, nebo ji vyučující provádějí sami

---

76 KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6. s. 81 - 83

77 SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 17 - 19

pro účely vlastního sledování. Naplňovat můžeme oba způsoby najednou. Cílem evaluace je ověřit a zhodnotit, zda a v jaké míře dosáhli účastníci a účastnice stanoveného cíle.

### Některá kritická místa integrace OSV

Argumentem proti integraci OSV do literární výchovy (a jiných předmětů obecně) může být ztráta naukové složky a esence předmětu. Pokud však přijmeme za své tvořivé a čtenářské pojetí výuky, nauková složka z ní nezmizí, pouze se transformuje a změní podobu výstupů. Obava ze ztráty esence předmětu, v tomto případě esteticko-kulturní, je dle mého názoru mnohem pochopitelnější. Má úvaha je však založena na předpokladu, že čtenářství a tvořivě pojatá výuka je již sama o sobě osobnostně-rozvojová výchova a to, co navrhuji učinit, je vlastně zvědomení cílů OSV v ní, aby jich tam mohlo být dosahováno ve větší kvalitě a za vědomí žáků a žaček (Stavím na předpokladu, že žactvo má znát výukové cíle hodiny.). Nejde tedy o odsunutí literárně-estetického prožívání na úkor prožívání seberozvojového, ale o jejich vědomé harmonické splnutí.

Další problematickou oblastí výchovných předmětů je hodnocení. Výchovy přirozeně evokují potřebu využívat primárně formativní a reflexivní techniky, nikoliv sumativní hodnocení na základě kolektivní normy. V našem rozměru běžných základních škol je však známka obvykle vyžadována. Estetické cítění a prožívání však spravedlivě (ani pseudospravedlivě) hodnotit rozhodně nelze. Protože je literatura součástí bloku českého jazyka a literatury, můžeme dle mého názoru a také praxe upustit od známkování. Případně lze hodnotit naplnění zadané práce a další činnosti, které lze skutečně měřit. Problematika hodnocení expresivních předmětů je i veřejností stále diskutována<sup>78</sup> a nenašla v prostředí českých škol obecně přijímané metodické ukotvení. Byla by však chyba omezovat se v tématu hodnocení na pouhé známky. Své místo zde má také evaluace cílů výuky. Tu je nutné provádět také s ohledem na naplňování cílů OSV. Pomocí vhodných nástrojů ji může realizovat vyučující, nebo ji můžeme nechat provést žáky a žačky. *„Smyslem evaluace je zhodnotit, do jaké míry jsme dosáhli stanoveného cíle. Velmi hodnotným ziskem společné*

---

<sup>78</sup> Například v roce 2018 proběhla médii diskuze na téma známkování při výtvarné výchově, kterou otevřel osobní příspěvek *Umi Meda hada? Leda alternativní magor by ji pochválil* Petra Chvojky dostupný z: <https://a2larm.cz/2018/10/umi-meda-hada-leda-alternativni-magor-by-ji-pochvalil/>. Odborná diskuse nad tématem proběhla pod záštitou Eduin. Výstupy jsou shrnuté v článku *Známkovat hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu nedává smysl, shodli se učitelé*, který je dostupný z: <https://www.eduin.cz/clanky/znamkovat-hudebni-vytvarnou-a-telesnou-vychovu-nedava-smysl-shodli-se-ucitele/>.



evaluace může také být nečekané zjištění, co dalšího, neplánovaného aktivita přinesla v oblasti zážitků, nápadů, nových otevřených otázek. Součástí evaluace může být i odpověď na otázku, co bychom měli příště udělat stejně (jinak), abychom cíle dosáhli.“<sup>79</sup> Autoři publikace *Jak na osobnostní a sociální rozvoj?*<sup>80</sup> dále připomínají, že lze hodnotit také znalosti: „Například znalost různých strategií pro zvládání mezilidských konfliktů, postupy některých technik (brainstorming, myšlenková mapa, relaxační postupy), znalost projevů a důsledků šikany apod.“<sup>81</sup> Pokud bychom chtěli od evaluačních nástrojů zcela upustit, nebudeme schopni sledovat, zda se daří realizovat stanovené cíle výukové jednotky. Veškerá naše snaha tak může vyznít do prázdna.

V neposlední řadě je třeba uvažovat o psychické bezpečnosti realizovaných aktivit. Udržování dobrého klimatu v kolektivu, ale i při výuce jednotlivých předmětů, by mělo být ve škole samozřejmostí. K tomu patří i znalost kolektivu a vnímání žáků a žaček jako jedinečných osobností, které si s sebou do školy každý den přinášejí celý svůj dosavadní životní příběh. Během využívání technik OSV je bezpečná atmosféra ve třídě velmi důležitá a chrání děti i vyučující. Stěžejní zásadou zdravého přístupu k cílům OSV je nepouštět se do jejich realizace, pokud bezpečnou atmosféru nejsme schopni pravidelně zajistit, a také v případě, že dané téma nesedí nám samým (je pro nás příliš osobní, emocionální, nemáme k němu informace, způsobuje nám diskomfort apod.) a nejsme s ním schopni ve výuce pracovat. Oporou při práci s tématy a metodami osobnostního a sociálního rozvoje může být vyučujícím praktická příručka *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*<sup>82</sup>. Zásady bezpečnosti můžeme shrnout následovně: Zapojení dětí do aktivit musí být dobrovolné, žák či žačka má mít možnost nezúčastnit se bez nutnosti svůj postoj ve třídě vysvětlovat. Učující, kteří aktivitu vedou, ji mohou kdykoliv z bezpečnostních důvodů zastavit. Při práci musíme respektovat soukromí zúčastněných, brát vážně jejich příspěvky a nechat je individuálně rozhodovat o tom, co budou sdílet a co si chtějí nechat pro sebe. Pokud jsou výsledky aktivity určeny ke sdílení se třídou, mělo by to být řečeno na začátku a nemělo by probíhat bez souhlasu aktérů/aktérek. V případě, že se dítě svěří se skutečností,

---

<sup>79</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 19

<sup>80</sup> Dostupná zdarma online na: [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)

<sup>81</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 19

<sup>82</sup> Dostupná zdarma online na: [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)

kteřou máme potřebu (nebo dokonce musíme) dále řešit, je potřeba o tom dítě ve vhodný okamžik informovat. K bezpečné realizaci stanovených cílů OSV vede také jasná struktura hodiny, někdy je také dobré situace spíše zobecňovat (například na vrstevnickou skupinu) a nemířit přímo na konkrétní dítě. O rizicích je potřeba předem přemýšlet, na konkrétní rizika spojená s dílem je dobré žáky upozornit. V případě, že dojde během realizace k emočně vypjaté situaci, měla by být vhodně a respektujícím způsobem ošetřena. Reflexe je pak nedílnou součástí každé práce s cíli OSV. Jednotlivá pravidla, která si pro práci stanovíme, by pak měla být všem na začátku práce jasná.<sup>83</sup> Psychická bezpečnost - a zejména pak její zajištění - může na první pohled od realizace hodiny vyučujícími bez specializace v OSV odradit, pokud se však na dané zásady podíváme s odstupem a prozkoumáme je podrobněji, nejedná se o překvapivé nebo nedosažitelné cíle. Spíše o vědomou práci s kolektivem a respektující komunikaci. I tak však není na místě psychickou bezpečnost obou zúčastněných stran podceňovat.

Limitem realizace výuky s integrovanými cíli OSV je také její časová náročnost. Je výhodnější výuku plánovat alespoň ve dvouhodinových blocích. Pokud takovou možnost nemáme, je potřeba velmi dobře plánovat a vybírat si cíle, které jsme za čtyřicet pět minut schopni naplnit. Vyučující však musí být schopni pohotově reagovat také v situaci, zvolené metody povedou k překročení časové dotace. Hodina by i v případě, že není cíl možné zcela naplnit a práci dokončit, měla končit reflexí, která bude tuto skutečnost zohledňovat a může přinést uvědomění, že došlo k naplnění cíle nového, jehož podobu je možné zpětně formulovat.<sup>84</sup>

Posledním rizikem realizace, které zde zmíním, je riziko, které nepřináší ani tak vytyčení dvojího cíle, ale práce s uměleckou látkou. Ta s sebou nese riziko dezinterpretace, v našem případě ještě potenciálně prohloubené snahou vidět v textu něco, co v něm však hledat nelze, nejsme-li zastánci absolutní čtenářské anarchie. Riziko dezinterpretace by mělo

---

<sup>83</sup> SRB, Vladimír. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*. Praha: Projekt Odyssea, 2007.

<sup>84</sup> Pro upřesnění uvedu příklad: Skupinová práce se rozpadne, protože manažer/manažerka práce ve skupině neumí rozdělit práci, dojde k hádce a práce nemůže pokračovat. Vyučující se situací pracuje a pomůže žákům a začkám pochopit, co se stalo a co je možné si z nastalé situace přenést do dalších hodin. Nebo: Otevírané téma je pro někoho ve třídě příliš citlivé a má na něj silnou emoční reakci. Zastavíme proto práci, abychom reakci ošetřili. Novým cílem může být pochopení pro rozdílnou intenzitu prožívání témat, která se nás přímo dotýkají. Proč někdo něco snáší tak a druhý jinak? Jak je možné předcházet situaci, kdy někomu nechtěně ublížíme?

být ošetřeno odborností a sečtělostí vyučujících, a tedy dobrou znalostí předkládané látky vybrané také s ohledem na žákovský kolektiv.

### **Postup plánování integrované výuky OSV**

Závěrem kapitoly bych ráda nabídla stručný postup možného zavedení integrované výuky OSV do literární výchovy, který je zároveň shrnutím kapitoly k integraci OSV. Předpokladem realizace výuky je tvořivé čtenářsky orientované pojetí literární výchovy. Vycházím z didaktického cyklu C-M-I-A-R-E.

Ne každá hodina literatury musí nutně s cíli osobnostní a sociální výchovy vycházejícími přímo z uměleckého textu pracovat. Literární výchova by měla být pestrá a nabízet žákům a začkám učivo v různých interpretačně a tvořivě pojatých formách výuky. I *pouhé* zařazování jednotlivých metod a reflexivních nástrojů je však pro komunikační pojetí literatury vhodné (více k metodám v kapitole *Metody a techniky práce*). Již při výběru textů pro výuku můžeme začít sledovat jejich potenciál a formulovat si předběžné cíle výuky. Pokud máme vybraná literární díla, kterým se chceme během roku věnovat, vytipujeme si ta z nich, která jsou nositelem zajímavých témat, která se mohou pubescentních čtenářů a čtenářek přímo dotýkat (pomoci nám může přehled témat OSV v RVP), nebo v nich vystupují postavy, se kterými se mohou snadno ztotožnit a prožít si tak část příběhu společně s nimi.<sup>85</sup> Během výběru i plánování máme na mysli pravidla psychické bezpečnosti a přiměřenosti. S ohledem na tyto nalezené skutečnosti pak z díla vybereme vhodnou ukázkou. Na základě potenciálu textu pak formulujeme výukové cíle hodiny. První cíl bude literární a druhý bude cílem OSV (můžeme samozřejmě formulovat více než dva cíle, podmínkou je však realizace cílů LV i OSV). S ohledem na oba cíle pak zvolíme vhodné metody práce. Vzhledem k realizaci OSV je také potřeba v závěru hodiny počítat s časem na reflexi, eventuálně i evaluaci a hodinu nepředimenzovat, a to i proto, aby mohly být oba cíle plnohodnotně naplněny. Následná příprava pro realizaci hodiny musí vědomě s oběma cíli pracovat. O integrovanou výuku se nejedná ve chvíli, kdy sice vybereme text s potenciálem a vymezíme si výukové cíle pro obě oblasti, ale následně realizujeme hodinu,

---

<sup>85</sup> Nejtěžší může být právě výběr textu s ohledem na současnou generaci, protože si do literárních postav přirozeně projektujeme vlastní potřeby a nostalgii k vlastnímu dospívání. Nejjednodušší způsob, jak zjistit, o čem současná generace chce číst, mluvit a přemýšlet, je zeptat se jí. Třeba skrze nějakou zajímavou tvůrčí hodinu na konci školního roku. Do nového školního roku už pak můžeme vykročit vyzbrojeni novou inspirací.

kteřá bude naplňovat pouze cíl literární. Cíle osobnostní a sociální výchovy nejsou naplňovány jen tak mimochodem prostřednictvím zobrazované problematiky, ale je potřeba k jejich naplnění žáky a žačky didakticky dovést. Nezřídka se však mohou oba cíle vzájemně doplňovat, vycházet ze sebe, nebo se jinak rozvíjet. Vybereme-li například text se zajímavým způsobem realizace postavy, interpretace této postavy může ve výsledku vést k oběma cílům. Na začátku hodiny žákům a žačkám sdělíme oba cíle hodiny (výjimkou může být záměrná práce s utajeným cílem, který bude odhalen až během práce), je dobré také zařadit krátkou evokační aktivitu reflektující náplň hodiny. Konkrétní příklad realizace integrované výuky nabízím v praktické části této práce.

### 3.1. Metody práce

V této kapitole se budu věnovat didaktickým metodám, které mohou naplňovat jak cíle literární, tak cíle osobnostní a sociální výchovy. Východiskem pro volbu metod je práce s uměleckým textem. Volbě vhodné metody by měla vždy předcházet znalost obou výukových cílů. Při esteticko-výchovné interpretaci textu může být problematické vnímání textu jako znaku, jak jej definuje strukturalistická tradice. Podle té je nejdůležitějším účastníkem literární komunikace samotný text. Připouští však v případě, že se jedná o tematicky přílehlavý či tematicky mnohoznačný text také zahrnutí příjemců a příjemkyň textu. Tento moment považuji za jedno z východisek pro integraci OSV. Přesto si dovoluji tvrdit, že při práci s dvojitým cílem budeme přirozeně preferovat spíše pojetí uměleckého díla jako fikčního světa s určitou strukturou, nabízející vzory a analogické situace z žité reality čtenářstva. V kapitole se budu zabývat metodami vzhledem k epickému charakteru uměleckých děl, tvořivé didaktické metody však lze aplikovat také na texty lyrické, jak uvádí například Jitka Zítková.<sup>86</sup>

Při výběru metody berme na zřetel, že má-li metoda přispívat k osvojení nějaké činnosti, musí tuto činnost také obsahovat.<sup>87</sup> Valenta se nevěnuje metodám OSV jako takovým, ale činnostním principům metod OSV. Svůj postup vysvětluje přílišnou šíří nabízených metod, které se mu podařilo obsáhnout právě pomocí zastřešujících principů,

---

<sup>86</sup> ZÍTKOVÁ, J. Tvořivá interpretace a lyrický text. In *Nová jména v české a slovenské literatuře pro děti a mládež*. Slavkov: BM Typo, 2008, s. 65 - 71.

<sup>87</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). s. 156

kteře se do jednotlivých aktivit promítají. Mezi tyto činnostní principy zahrnuje princip brainstormingu, činnost zaměřenou na fyzické prožívání (pohyb), verbální principy: monolog, dialog, diskusi a rozhovor, dotazníkový princip otázka – odpověď, dramatizaci a hraní rolí, kompetitivní situace, kresebný princip, neverbální techniky, percepce, simulaci, textovou analýzu, situační analýzu, verbalizované a psané transformace a některé další.<sup>88</sup> Tyto principy lze nalézat a podporovat také v metodách využívaných v komunikačně pojaté literární výchově. Neměli bychom ale zapomínat, že navzdory tomu, že se některé techniky a metody jeví z metodického hlediska jako totožné, odlišují se v cílech, na které se zaměřují. Metody jsou pouhé nástroje, kterými můžeme cílů dosahovat. Stejně metody tak mohou vést k dosahování různých cílů na základě učiva, na které je aplikujeme.

### **Didaktická interpretace literárního textu**

Metody interpretace lze teoreticky charakterizovat do několika skupin na základě vnímání a práce s textem. Ve zkratce zde postihnu jen některé přístupy, které vnímám jako vhodné pro provázání s OSV. Může se jednat například o metody komparačního charakteru zaměřené na komparaci fikčního světa a žité reality čtenáře/čtenářky, dále o metody zaměřené na individuální recepci a porozumění dílu, a metody rozdělené na základě způsobu, jakým k interpretaci přistupujeme, na kreativně-produkční (tvořivé) a recepční.

### **Kreativně-reprodukční metody (tvořivé metody)**

Tvořivé metody jsou využívány v LV i v OSV, je však třeba dbát na to, aby jejich využití skutečně přispívalo k poznání textu a poznání skrze text, jinak by docházelo k takzvané volné tvořivosti, která je sice prospěšná, ale nemůžeme jejím prostřednictvím naplnit stanovené cíle. *„K tvořivým činnostem mohou vybízet všechny roviny textu – především rovina tematická, jazyková a kompoziční, tvořivost se může uplatňovat i ve vztahu k tématu, myšlenkovému jádru textu. Výsledkem tvořivé činnosti může být výtvar slovesný, výtvarný, ale také dramatický nebo hudební, a to jak zcela konkrétní, hmatatelný, relativně úplný (text, kresba, dramatizace apod.), tak spíše abstraktní a dílčí (vnitřní vizualizace a její*

---

<sup>88</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). s. 160 - 167

*slovní vyjádření, návrh, nápad „řešení“ apod.*).<sup>89</sup> Podle Zítkové můžeme práci s fikčními světy rozdělit do čtyř okruhů: a) objektivizace fikčního světa, tedy vytváření ucelené představy o podobě fikčního světa, b) modifikace fikčního světa pomocí otázky Co by se stalo, kdyby...?, c) Doplnování/dotváření fikčního světa, d) Změna perspektivy vnímání fikčního světa, například skrze tvorbu alternativního vyprávění z pohledu jiné postavy.<sup>90</sup>

## **Tvořivá dramatika**

Metody tvořivé dramatiky jsou vlastně i metodami dramatické výchovy. Typicky se jedná nejen o hry v roli, ale také budování vztahu k umění. Tyto metody lze využívat také při práci s literárním textem, jako vždy však platí, že nesmíme pustit ze zřetele původní záměr a metoda by neměla vést k dezinterpretaci díla.

## **Kooperativní učení**

Metody kooperativního učení se překrývají s některými principy metod OSV, zároveň se mnohdy jedná o metody, které dobře známe a pravidelně je výuce používáme. Mezi tyto metody patří také již zmíněné rolové hry. Za kooperativní metodu ale považujeme také diskusi, řešení zadaného problému, práci na popotávaném produktu nebo simulaci jako zástupný model pro reálný život. Kasíková rozlišuje metody a techniky kooperativního učení. Na rozdíl od metod vztahuje techniky ke konkrétním cílům, a to buď vzhledem ke kognitivním cílům, k cílům kreativním nebo k cílům zaměřených na individuální a sociální růst.<sup>91</sup>

## **Metody zcitlivění na téma a cíl**

V didaktice literární výchovy často využíváme na začátku hodiny evokační aktivity, které jsou spojeny s tématem a cílem práce, jsou zaměřeny na opakování potřebných dovedností, mají probudit zájem a chuť k práci a podobně. Obdobně fungují metody zcitlivění na téma a cíl, které prezentuje Srb. Veskrze se jedná o evokační aktivity, které se

---

<sup>89</sup> ZÍTKOVÁ, Jitka. Didaktická interpretace na základní škole II. *EDUCOLAND* [online]. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/nove-metody/>. s. 2

<sup>90</sup> Tamtéž

<sup>91</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. s. 98 - 101

zaměřují na zcitlivění na téma a cíl hodiny. Žáci a žačky si prostřednictvím těchto metod dovedou propojit učivo s vlastním životem, mají představu o tom, čím se budou v hodině zabývat a jsou motivováni k práci. Jedná se tedy skutečně o obdobný princip. Zcitlivění můžeme docílit představením tématu a následným kladením otázek vzhledem k jejich prekonceptům, můžeme s žáky vytvářet myšlenkové mapy, sbírky/databáze známých informací nebo látku představit jako problém vyžadující řešení. Využít můžeme také princip provokace, kdy žactvo provokujeme vyřčenou tezí, o které předpokládáme, že s ní nebudou souhlasit, k zapojení se do činnosti a podobně.<sup>92</sup>

## **Metody reflexe**

Reflexe by měla být součástí výuky každého předmětu, jedná se o metodu, která žákům a žačkám pomáhá formulovat, co si z dané aktivity odnášejí, jaká je jejich zkušenost a co z ní vyplývá pro další učení a podobně. Jedná se o základní metodu, která přispívá k zvědomění procesu učení se u dětí. Reflektovat můžeme dílčí aktivity i celou výukovou jednotku. Mezi metody reflexe patří škálování, dotazníky i rozhovory. Můžeme ale také kreslit či jinak tvořit. Vzhledem k tomu, že naplňování aktivit během jedné výukové jednotky může být samo o sobě časově náročné, je vhodné volit metody, které lze využít hromadně.

---

<sup>92</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. s. 6 - 8

## 4. Próza Petry Soukupové

O spisovatelce Petře Soukupové lze mluvit jako o autorce, která píše o životě tak, jak jej žijeme, jazykem, kterým mluvíme a kterému rozumíme. Její díla tak mají velký potenciál oslovit současné čtenáře/čtenářky, a to i z řad dospívající mládeže. Svědčí o tom i prodej jejích knih u nás i v zahraničí. Petra Soukupová se navíc věnuje také dětské próze, tedy nemusí být pro mládež neznámou autorkou. Tematický rámec, který ve svých dílech obsáhla, pak přímo vybízí k využití materiálu pro osobnostně a sociálně rozvojově zaměřené hodiny literatury.

### Petra Soukupová

Spisovatelka Petra Soukupová patří k mladší generaci českých autorek. Narodila se 25. července roku 1982 v České Lípě.<sup>93</sup> Svou prvotinu *K moři* napsala již během studií na pražské FAMU,<sup>94</sup> kde studovala dramaturgii a scenáristiku. Próza *K moři* vyšla v září roku 2007 a autorka za ni získala Cenu Jiřího Ortena. K udělení ceny se porota vyjádřila následovně: „*Próza scenáristky Petry Soukupové překvapila zdánlivou jednoduchostí a přímočarostí stylovou. Zatímco v první a poslední třetině románu se rozprostírá vyprávěný čas do desetiletí, uprostřed stojí zásadní zpomalení toku prózy – vyprávěný čas náhle vnímáme po minutách v rámci jediného týdne. Přirozená obratnost vyprávění, „prosté“ a čisté prezentování klíčových témat i tragických dějových zlomů staví tuto prózu do první kategorie české literatury.*“<sup>95</sup> Za své dílo byla také nominována na Cenu Josefa Škvoreckého a cenu Magnesia Litera. Cenu Magnesia Litera nakonec později získala za sbírku povídek *Zmizet*. Na svůj literární debut pak autorka navázala dalšími prozaickými díly, která sledují stejné téma, a to mezilidské vztahy a mezilidskou komunikaci, zvláště tu nefunkční. Píše pro dospělé i pro děti a mládež.

### Časový rámec díla

---

<sup>93</sup> *Petra Soukupová* [online]. [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <http://www.petra-soukupova.cz/>

<sup>94</sup> Filmová a televizní fakulta Akademie múzických umění v Praze

<sup>95</sup> VANĚK, Petr. Cena Jiřího Ortena (2008). In: *Iliteratura.cz* [online]. 12. 11. 2008 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/23349/cena-jiriho-ortena-2008>



Pokud bychom hledali časové rozmezí, do kterého svá díla spisovatelka zasazuje, museli bychom se držet převážně indicií na pozadí příběhů. Jakoby bylo naprosto samozřejmé, že se příběhy rozvinuté v autorčiných prózách odehrávají teď a tady. Skutečnost, že se jedná o texty pracující s časovým horizontem současného světa a její postavy tedy povětšinou existují paralelně s dobou, ve které spisovatelka svá díla píše, odvozujeme z odkazů otisknutých do způsobu života jejích literárních postav. Čas ale není v tomto smyslu zásadním prvkem. Jeho plynutí však pro prózy Petry Soukupové zásadní je, jak je nakonec patrné i z její prvotiny *K moři*. Pokud se autorka obrací do minulosti, je to minulost nedávná, která koresponduje s fikční minulostí literárních postav, které v jejím díle ožívají, pokud se snaží nahlédnout do budoucnosti, je to taková budoucnost, jakou jsou postavy schopny na základě svých životních příběhů logicky zkonstruovat.

### Tematický rámeček

Rodinné vztahy, mezilidská komunikace, křivdy, nepochopení a životní prohry a pády jsou obvyklými tématy zastoupenými v autorčiných prózách. Nebojí se tabuizovaných témat ani konfrontace ve společnosti zažitých stereotypů, které v textech zachycuje. Často na dějovou linii nechává nahlížet optikou dítěte (např. *Zmizet, Nejlepší pro všechny*) nebo mladého dospělého (např. *Marta v roce vetřelce, Pod sněhem*). Dle současné kritiky však autorka stojí na místě a opakuje stále stejné scénáře tak, jak je její čtenáři očekávají. „Poslední „dospělé“ romány Petry Soukupové jako by kolísaly mezi kýčovitou machou psaní nekonečných vztahových kolapsů a literárním artem, kdy si autorka udržuje chladný odstup a stylistický minimalismus. Ani v posledním románu s ironickým názvem *Nejlepší pro všechny* nenajdeme žádné stopy po upatlaném sentimentu, zato stroze přiléhavé dialogy.“<sup>96</sup> Sama autorka se však už dříve v rozhovoru z roku 2010 vyjádřila v tom smyslu, že svá témata opustit nechce. „Vaše hlavní téma je rodina a mezilidská komunikace. Budete o něm psát i nadále, nebo zvažujete nějakou změnu?<sup>97</sup> Nejspíš se mu budu věnovat i nadále. Tohle téma mě zajímá a psát o něm mě baví. Nemůžu si jen tak říct, tak dost bylo rodiny a vztahů, teď napíšu nějaké sci-fi. To neumím a ani se mi do toho nechce. Pořád myslím, že

---

<sup>96</sup> KÁRA, Jakub, Pavla HORÁKOVÁ a Eva KLÍČOVÁ. Kdo zabil něco v sobě?. *Host*. 2018, (1), 4.

<sup>97</sup> Podtržený text pouze graficky odděluje otázku od odpovědi.

v tématu vztahů mezi blízkými je o čem psát.“<sup>98</sup> Zdá se tedy, že k nim má skutečně stále co říci, o čemž svědčí i vydání její poslední knihy *Nikdo není sám* (2022). Přesto nelze kritice odírat, že se Petra Soukupová do žádných velkých experimentů nepouští a drží se jí dobře známé látky. Tematický rámec autorky by potom mohl svádět k úsudku, že se jedná o literaturu pracující s autobiografickými prvky z autorčina života. Soukupová to ale spíše popírá: „*Každý spisovatel má ve svých dílech něco ze sebe, přiznaně i nepřiznaně. Ale nepíšu o své rodině ani o sobě. Ale hodně pozoruju svět kolem sebe a zřejmě si umím dobře vymýšlet.*“<sup>99</sup> V jiném rozhovoru spisovatelka svá slova potvrzuje. Zároveň v něm vyjádřila svůj postoj k literární tvorbě, který svým vyzněním odmítá jakousi stereotypní představu o ženách – spisovatelkách, které dle této představy píšou, aby realizovaly vlastní pocity, nebo emoce. „*Když jsem knihu psala, tak jsem to tak neprožívala...Když něco píšu, tak to prostě píšu. Nezasahuje mě to vnitřně.*“<sup>100</sup> Současné však v dalším z v mediích publikovaných rozhovorů přiznává autobiografické prvky v próze *Marta v roce vetřelce*; vysvětluje však také jejich původ. „*Autobiografické prvky, třeba to studium bohemistiky, byly taková nouzovka. Původně jsem vůbec nechtěla, aby Marta studovala to samé co já, ale pak se ukázalo, že je v deníku potřeba být co nejpřesnější, a já žádný jiný obor neznám tak dobře.*“<sup>101</sup> Tematická věrnost se však podle ohlasů autorce spíše vyplácí.<sup>102</sup>

### Způsob narace

Tematický rámec Soukupové v mnohém připomíná rané prózy Vladimíra Párala. Podobu můžeme spatřovat i ve způsobu, jakým autorka děj zaznamenává. Její texty jsou strohé až schematické či dokumentární a v mnohém připomínají podobu scénáře. Styl psaní se v jednotlivých prózách mírně odlišuje. Úspornost vyjadřování a užívání obecné češtiny je

---

<sup>98</sup> HORÁČKOVÁ, Alice. *Soukupová: Sci-fi napsat neumím, proto se věnuji vztahům*. In *Petra Soukupová* [online]. [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <http://www.petra-soukupova.cz/>

<sup>99</sup> Tamtéž

<sup>100</sup> CIBOROVÁ, Kateřina. *Petra Soukupová: Když něco píšu, tak to prostě píšu. Nezasahuje mě to vnitřně*. *Topzine* [online]. Czechnetmedia, 2007 - 2023 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z:

<https://www.topzine.cz/petra-soukupova-kdyz-neco-pisu-tak-to-proste-pisu-nezasahuje-me-to-vnitrne>

<sup>101</sup> TRESTROVÁ, Veronika. *Nežiju životy svých postav, říká spisovatelka Petra*

*Soukupová*. *Novinky.cz* [online]. Právo, 2003 - 2023 [cit. 2023-03-30].

Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/salon/clanek/neziju-zivoty-svych-postav-rika-spisovatelka-petra-soukupova-137392>

<sup>102</sup> NAGY, Petr. *Petře Soukupové chybí odvaha riskovat, ale přešlapování na místě se jí vyplácí*. *Deník N* [online]. N media [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://denikn.cz/574504/petre-soukupove-chybi-odvaha-riskovat-ale-preslapovani-na-miste-se-ji-vyplaci/>

však průvodním znakem všech jejích děl. Sama autorka přiznává, že má strohost a schematičnost ráda. „*Nemám moc ráda texty, které jsou příliš obrazné a básnivé, mají složité větné stavby a podobně. Nebaví mě to číst. Nebaví mě hledat zajímavý obsah ve složité formě. I když tam třeba leckdy je.*“<sup>103</sup> Obvyklým způsobem narace je v autorčiných dílech popis situace vnímané z pohledu hlavního vypravěče nebo vypravěčky. Podle Lubomíra Machala můžeme autorčin styl přirovnat k takzvanému oku kamery, které snímá popisovaný prostor.<sup>104</sup> Není neobvyklé, že autorka nechává určitou situaci schematicky nahlížet také z pozice dalších postav (např. *Zmizet, Nejlepší pro všechny*). Popisný způsob narace je v některých dílech doplněn, či přímo vytvořen deníkovými zápisy postav (např. *Marta v roce vetřelce*) nebo dopisy (např. *Věneček*). Je-li vypravěčem dítě, roste a dospívá text spolu s ním. Dětský vypravěč je mnohdy schopen své vyprávění reflektovat z pozice blízké budoucnosti vzhledem k popisované realitě (Dítě ve své promluvě konstatuje, že tehdy si něco myslelo, něco ještě nevědělo, ale nyní to již ví, rozumí tomu.) Petra Soukupová píše ostře, otevřeně a bez okolků. Její texty neberou ohled na to, zda jsou čtenáři a čtenářky připraveni vyrovnat se s trpkou životní realitou, jakou hrdinové její prózy zakoušejí, zkrátka jej konfrontují přímo.

### **Hrdinové a hrdinky**

Tážeme-li se, kdo jsou hrdinové a hrdinky autorčiných próz, můžeme najít širokou paletu pečlivě vykreslených lidských charakterů jinak syrově vysochaných postav, stále však plasticky vystupujících z poza jejich životních příběhů. Hrdiny a hrdinky zobrazuje autorka bez obav z tabuizovaných témat nebo stereotypního rozdělení genderových rolí. Zastávají-li postavy v rozvíjeném narativu kulturně-stereotypní archetypální postavení, lze usuzovat, že se jedná o záměr autorky ilustrovat v díle skutečný, neidealizovaný život a mezilidské vztahy (např. *Zmizel, Pod sněhem*). V díle Soukupové se nezdá objevují dětské postavy, které vykresluje věrohodně včetně jejich dětského vnímání světa, které umně kontrastuje se

---

<sup>103</sup> TRESTROVÁ, Veronika. Nežiju životy svých postav, říká spisovatelka Petra Soukupová. *Novinky.cz* [online]. Právo, 2003 - 2023 [cit. 2023-03-30].

Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/salon/clanek/neziju-zivoty-svych-postav-rika-spisovatelka-petra-soukupova-137392>

<sup>104</sup> MACHALA, Lubomír, Josef GALÍK, Erik GILK, et al. *Panorama české literatury*. Praha: Knižní klub, 2015. Universum (Knižní klub). s. 166

světem dospělých postav. Postavy jsou obvykle realizovány skrze vlastní promluvu, nebo skrze promluvu druhých postav.

## Vybraná díla

V diplomové práci se budu blíže zabývat pouze třemi prozaickými díly, a to sbírkou povídek *Zmizet*, novelou *Nejlepší pro všechny* a *Marta v roce vetřelce*. V následujících kapitole vybraná díla krátce představím z hlediska jejich obsahu a budu se věnovat jejich potenciálu pro zařazení do integrované výuky OSV a literární výchovy. Jednotlivé ukázky jsou pro potřeby výuky kráceny, přerušení navazujícího textu je naznačeno pomocí symbolu tři teček. Tituly ukázek jsou převzaty z názvů kapitol, v případě povídky *Zmizel* jsou odvozeny z obsahu ukázek. Z interpretačního hlediska žakovské interpretace v rámci literární výchovy, jsou vybrané ukázky zajímavé z hlediska realizace postav skrze jazyk a podobu narace.

### 4.1. Zmizet

Sborník *Zmizet* tvoří tři povídky. Hlavním motivem všech povídek je zmizení a odcizení se. Každou z povídek však tvoří samostatný příběh. Linie příběhů se neprotínají a žádná z postav nevystupuje ve více povídkách. Jedná se o krátké prozaické texty nesoucí název *Zmizel*, *Na krátko* a *Věneček*.

Hlavním vypravěčem v povídce *Zmizel* je Jakub, mladší bratr Martina, s jehož zmizením se musí čtyřčlenná rodina vyrovnat. Pro Jakuba to navíc není jediná ztráta. Už chvíli předtím se musí vyrovnat s amputací nohy, o kterou přijde v důsledku autonehody. Zatímco Jakub je spíše tvořivý, domácký a tráví svůj čas převážně s matkou, starší Martin více naplňuje představy jejich otce a věnuje se sportu. Už tak rozdělená a nestabilní rodina se musí postupně vyrovnat nejprve s handicapem mladšího syna a následně i se zmizením syna staršího. Ani jeden z rodičů situaci nezvládne dobře a Jakub dospívá s pocitem osamění.

Také v povídce *Na krátko* je hlavním vypravěčem chlapecká postava. Vojta a Pavlína jsou nevlastní sourozenci, kteří k sobě jen obtížně hledají cestu. Spojuje je však skutečnost, že ani jeden z nich nevidá svého otce. Zatímco Pavlína pravdu o svém otci zná, Vojta žije v milosrdné lži, kterou mu jejich matka připravila. Po čase však zjistí, že jeho skutečný otec

žije nedaleko, a na krátký čas k němu odchází. Otec, který se potýká s alkoholismem, však Vojtovy představy o ideálním tátovi rozhodně nespĺňuje, a proto se Vojta rozhodne vrátit k matce. Dočasné odloučení však pomůže sourozencům narovnat vzájemné vztahy.

Třetí povídka *Věneček* se také věnuje sourozeneckým vztahům. Již dospělé sestry Hana a Helena se ve vzpomínkách vracejí do dětství. Vypravěčem je tentokrát třetí osoba. Tok textu však rozbíjí vložené dopisy. Hana po pohřbu otce vzpomíná na dětství, kdy vyrůstala se svou sestrou Helenou. Celý život si myslely, že jsou nevlastními sestrami. Z dopisů Hana ale zjistí, že je Helena její skutečná sestra, a rozhodne se ji po letech kontaktovat.

#### 4.1.1. Vybrané ukázky a jejich potenciál pro integraci OSV

Povídka *Zmizel* pracuje s tématy ztráty blízkého člověka, odcizení se v rámci rodiny, překonávání životních překážek a hledání vlastní identity v kupce očekávání druhých. Hlavní postava je chlapecká a provází čtenáře a čtenářky svým životem po dobu docházky na základní školu. Autorka využívá pro dětské čtenáře čitelný jazyk a motivy, kterým může rozumět i žák nebo žákyně mladšího pubescentního věku. Celá povídka je pro čtení a následnou práci s textem v průběhu jedné hodiny příliš dlouhá, lze však izolovat ukázky na základě zvolených podtémat. Pro účely této práce jsem vybrala následující dvě ukázky.

##### *Já a brácha*

„Já s bráchou máme skoro identický oblečení, sportovní bundy i boty, to protože táta věří tý jedný značce, takže je to bez debat.

Takže jasně že má táta na sobě totéž, akorát dospělácký. Taky má na krku na řemínku foťák a pořád nás fotí, a taky celý oddíl, i teď nás vyfotí. Brácha mě chytne kolem ramen a zubí se.

Sme moc roztomilí.

Sem v tý době malinkej, je mi sice sedum, ale vypadám na pět, sem úplně světlounkej, bílý řasy i vlasy a skoro průhlednej, ještě to není tak dávno, co si mě ženský na ulici pletly s holkou, možná teda spíš vypadám jako holčička než jako sportovec, kterým bych měl podle táty být. To brácha sportovec je, a taky je daleko hezčí, hotovej anděl.

...

Vyrazíme od nádraží, a ještě než dojdeme do nějakýho lesa, táta s bráchou nasadí děsnou rychlost, takže mám co dělat, abych jim stačil, skoro utíkám. Stejně jim nestačím. Popohání mě.

Táta se postupem času začne tvářit popuzeně, což v té době nechápu a je mi to akorát líto. Taky mě píchá v boku a chtěl bych se tu trochu rozhlídnout. Ale táta mi vždycky řekne něco jako: Co tam zase zevluješ? Když třeba koukám na mraveniště, což je fakt paráda, zázrak světa, dokázal bych u toho sedět hodiny.

Jenže musím jít.

Můj táta trénuje atletiku a taky dětskej oddíl orientačních běžců. Brácha je první nebo druhý v okrese ve své kategorii, podle toho, jakou má ten den formu. Já běhat neumím, nebo jenom pomalu, a moc mě to nebaví. Sem bezadějněj. Na celým orientačním běhu mě nejvíc baví ztratit se v lese, objevit něco skvělýho a koukat na to. Zevlovat. Slunce mezi listama tvoří obrazce. Tráva ohýbající se větříkem, jako by každou chvilku měl přijít někdo hroznělehouchkej a neviditelnej. Jenže pak mě vždycky stejně někdo najde.

...

Odpoledne zase vlakem domů.

...

Sedíme večer u večeře, máme kuře s bramborama, táta s bráchou probírá dnešní běh, vydrží jim to celý jídlo, rozebíraj každej bráchův pohyb, výdech, všechno, a táta se na mě za celou dobu ani nepodívá.

Mamka se semnou baví normálně, jenže to je mi v tu chvíli jedno, chci, aby mě taťka pochválil, jenže vlastně není moc za co, jsem opravdu nešikovnej a pomalej.

...

Vůbec se nemáme rádi. Každý žárlíme na toho druhýho, on má celýho tátu a já celou mamku a každej chce i kus toho zbylýho rodiče. Jenže on je starší, a tak stejně může všechno.

...

Je mi šest let a osum měsíců a třináct dní, začal sem chodit do školy, kde se mi docela líbí. Až na to, že brácha mě nemá rád a táta si mě moc nevšimá, se mi v životě neděje nic špatnýho, ale takhle to zatím nevnímám. Prostě nemám rád tréninky a nemám rád bráchu, když mě straší.

Báječný chvíly, když jsem nemocnej, ale jenom trochu, ne aby mi bylo fakt špatně, tak abych mohl zůstat doma sám s mamkou a pomáhat jí s vařením.“<sup>105</sup>

Ukázka zachycuje vztah dvou bratrů, z nichž každý má jiné nadání. Mladší Jakub, který je zároveň vypravěčem, vnímá sám sebe očima svého kritického otce a srovnává se s bratrem, který naplňuje otcovy ambice v oblasti sportu. Přemýšlí o sobě jako o slabém a sportovně nenadaném chlapci, který je přímým kontrastem s atleticky nadaným a z pohledu Jakuba také urostlým a pohledným sportovcem. Mezi řádky však můžeme odhalit Jakobovu schopnost vnímat svět jako živý obraz, kreativní uvažování a touhu po poznání. Právě tento aspekt textu je zajímavý z hlediska cílů osobnostní a sociální výchovy. Žáci a žačky mohou v textu nalézt nepřímo zobrazené Jakobovo nadání a naučit se tak rozpoznávat různé druhy kvalit sami u sebe i u svých vrstevníků. S motivem nedostatečnosti se lze v pubescentním věku dobře ztotožnit, i přesto, že je vypravěč mladší než čtenáři a čtenářky. Cíle mohou ale fungovat i pro ty žáky a žačky, kteří jsou považováni za nadané v atraktivních oblastech. Příběh Jakuba jim může nabídnout jiný pohled na jejich vrstevníky, kteří vynikají v jiných oblastech, než které jsou atraktivní pro ně. Typicky se může jednat právě o kontrast sportovního a tvůrčího světa, jako u zobrazovaných bratrů. Dále se můžeme interpretačně zaměřit na realizaci postavy Jakuba skrze jeho otce a navázat aktivitami, které žáky a žákyně přivedou k úvahám, kdo a jakým způsobem může ovlivňovat naše mínění o sobě samých a jaké může mít takový vliv dopady na naše životy. U mladších čtenářek a čtenářů lze školní četbu povídky *Zmizel* provázat s doporučením četby mimoškolní, žáky a žákyně, které ukázka osloví, by mohla oslovit také intencionálně laděná kniha autorky *Klub divných dětí*.

*Bez nohy*

„Probudim se v nemocnici. Kolem mě je bílo, nemůžu moc pohnout hlavou, takže vidím jenom bílý strop. Snažim se ale hlavou pohnout, bolí. Nade mnou stojí mamka a brečí. Nedokážu určit, jestli radostí, či z jiného důvodu. Jak se pomalu probouzím, cejtím, jak mě strašně bolí pravá noha. Chci mluvit, ale moc to nejde, mám sucho v puse a tak.

Rozbrečim se, noha fakt strašně bolí. Trošku se kroutim na posteli, to mě pak bolí víc věcí. Přichází sestra a něco mi píchá do ruky.

<sup>105</sup> SOUKUPOVÁ, Petra. *Zmizel*. Brno: Host, 2009. s. 14 - 18

Probouzím se podruhé. Je to daleko lepší.

...

Stěžuju si na nohu a ona začne znovu brečet. Nohu nemám. Bolí mě noha, kterou nemám. Mám štěstí, prej jsem mohl být mrtvej. Možná mám štěstí, ale nemám nohu.

...

A pak začne jaro a já pořád ležím, protože necvičím, takže mám slabý ručičky, ani se nemůžu učit s berlema. Maximálně mě posadí na vozíček a vyvezou na terasu.

Kromě nohy mi vlastně nic hrozného není. Pár modřin. Naražený žebra. Rána na hlavě na pár stehů. Všechno se rychle hojí, akorát noha nechce dorůst.

...

Když začne ve vzduchu vonět léto, sem v pořádku, pokud ovšem nemluví o noze. Jsem ještě trochu hubenější, ale já už předtím vypadal dost nezdravě a tak, takže to asi není zas takovej rozdíl, myslím si. Pak za mnou přijde mamčina kolegyně, všimnu si jejího pohledu, snaží se dělat, že nic, ale nejde jí to, musím tedy vypadat fakt hrozně.

Nevím, proč se začnu snažit. Asi že cejtim ten teplej vzduch a chci z nemocnice pryč. Prostě začnu.

...

Matka je strašně šťastná, že Kuba začal spolupracovat. Zatímco on se vzteká, ona je plná lítosti. Dělá jí velké problémy vidět ho, jak zápasí s berlemi, jak kulhá a jak se ještě víc uzavírá do sebe, chudinka, čím si tohle zasloužil? Matka se snaží hovořit o tom s otcem, ale ten je rád, že se Kubík konečně začal snažit, nic jiného vidět ani slyšet nechce, a pořád matce dokola opakuje, ať si to tak nebere. Ale matka si to bere. Jako by chtěla Kubovi vynahradit nohu, i pobyt v nemocnici, i nepohodlí při cvičení, a vlastně všechno špatné, co se mu kdy přihodilo, pečuje o něj, jako by byl malé dítě. Martina v té době opravdu moc nevnímá. Je velký a zcela samostatný, a jestli není, tak se takovým musí stát. Matka si to ale v žádném případě teď neuvědomuje. Je to jako zvířecí instinkt, starat se víc o mládě, které je na tom hůř. Ale za čas jí to bude líto.

Otec je opravdu rád, že se Jakub začal snažit. Dokonce tak rád, že si Jakuba všímá, až musí mít Martin někdy pocit, že teď už ho nemá nikdo rád. Naštěstí má v té době výborně natrénováno, takže vyhrává, opravdu se snaží, najednou tak moc záleží na tom, aby nebyl druhý, a to otce zase nasměruje k němu. Otec už si ale zvykl zajít si po práci na tři piva a po tréninku na další čtyři, snadný zvyk. A teď, když se všechno obrací k lepšímu, tak o nic



nejde, když nepije ze vzteku, tak pít vlastně ani nemusí, takže je to, jako by skoro ani nepil.“<sup>106</sup>

Druhá vybraná ukázka pracuje s tématem velké životní změny a tragédie zároveň. Ukázka je z části povídky, kdy Jakuba srazí při hře se spolužáky automobil a Jakub tak přichází o nohu. Situace je nahlížena jak z pohledu Jakuba, tak z pohledu jeho rodičů. Nabízí se tak možnost komparace způsobů, jakými se jednotliví aktéři se situací vyrovnávají. Ukázka má potenciál seznámit čtenáře a čtenářky se způsoby zvládání náročných situací v životě, které nás mohou mnohdy zaskočit nepřípravené. V ukázce je také patrná časová osa progresu od nehody po Jakubovo rozhodnutí začít se *snažit*. To může provokovat otázku, jak dlouho trvá proces truchlení a přijetí. Protože je ukázka relativně krátká, zbývá dostatek prostoru pro další psychosociální aktivity, které na ukázkou můžeme navázat. Lze využít také tvořivé metody a nechat žáky předvídat, jaký bude Jakubův návrat do kolektivu. Protože se jedná o text poměrně emocionálního charakteru (dítě přichází o nohu, rodiče situaci zvládají odlišně), můžeme zvolit kreativní formu reflexe, například v podobě abstraktního vyjádření vnitřního světa jednotlivých aktérů formou kresby, případně zapojit práci s obrázkovými kartami, dobře poslouží i hra *Dixit*. Vizuální nástroje mohou při práci s emocemi pomoci překonat verbální interpretační bariéru a mohou čtenářům a čtenářkám pomoci vyjádřit to, co (zatím) neumí vyjádřit verbálně.

## 4.2. Nejlepší pro všechny

Novela *Nejlepší pro všechny* nabízí hned několik příběhových linií, které se postupně rozbíhají – a později zase sbíhají – od ústřední dvojice postav, a to matky samoživitelky Hany a syna Viktora, který má v důsledku rodinné situace, liberální výchovy a životního stylu matky problémy s chováním. Třetí stěžejní postavou příběhu je babička Viktora, matka Hany. Všechny tři hlavní postavy se v životě tak trochu míjejí, aby se na konci mohly skutečně setkat. Můžeme tak sledovat vztahovou linii matky a syna, vnuka a babičky, chlapce a vrstevnického kolektivu (Tuto linii pak autorka dokonce rozvíjí v samostatné detektivně laděné knize určené, avšak nikoliv výlučně, dětem *Kdo zabil Snížka.*), dcery a matky, mladé ctižádostivé ženy na cestě za profesním úspěchem i hledání cesty

---

<sup>106</sup> SOUKUPOVÁ, Petra. *Zmizet*. Brno: Host, 2009. s 25 - 30

jednotlivých postav k sobě samým. Autorka příběh zasazuje do dvou odlišných prostředí, část se odehrává v Praze a část na venkově, kde žije postava babičky. Přestože se děj odehrává primárně v přítomném čase, působí čas nahlížený z pohledu tří různých generací plasticky.

Největší prostor autorka věnovala opět dětským postavám. Primární linka sleduje Viktora, který je zároveň pojítkem všech ostatních vypravěčských linií. Viktor žije s matkou Hanou v Praze, ta si však s jeho výchovou neví příliš rady. Sama je divadelní herečkou, a když dostane nabídku na roli v seriálu, hledá způsob, který by jí umožnil roli přijmout. A tak se Viktor dostává k babičce na venkov. Hana je přesvědčena, že je to pro ni i pro Viktora, jehož chování je stále horší a horší, nejlepší řešení. Protože navíc Haně nedávno zemřel otec, je její matka na venkově sama, a tak je to podle Hany vlastně nejlepší i pro ni. Právě postava babičky má však vlastní představy o tom, co je pro ni, pro její dceru i pro jejího vnuka nejlepší. Mezi generačním střetem dvou žen se tak ocitá malý Viktor, který hledá cestu k novým kamarádům, sám k sobě, k babičce i k vlastní matce. Ve světě dospělých, kteří rozhodují ve jménu dobra pro druhé, si však mnohdy připadá bezmocný.

#### 4.2.1. Vybrané ukázky a jejich potenciál pro integraci OSV

Literární text je pro cíle OSV zajímavý zejména díky realizaci chlapecké postavy, která v příběhu řeší a překonává různé problémy. Zvolila jsem ukázky zachycující Viktorovy problémy s chováním a také potíže při vyrovnávání se se změnou prostředí a vrstevnického kolektivu. Pro mladší pubescentní čtenáře a čtenářky lze také ukázky využít k nabídce mimoškolní četby. Paralelně s knihou *Nejlepší pro všechny* se totiž odvíjí intencionálně laděná detektivka *Kdo zabil Snížka*.

##### *Moje rodina*

„Děláme domácí úkoly a já v sešitě vyplňuju, že bratr je někdo, kdo má stejnou mámu a tátu, a že švagr je někdo a tak dále, a najednou mamka zabodne prst do té vedlejší stránky, kde je napsáno „Moje rodina“ a pak: „Moje máma je...“ a prázdný místo, kam jsem napsal „Hana“ a pracuje jako...“ a prázdný místo, kam jsem napsal „herečka“, a pod tím je „Můj táta je...“ a tam jsem napsal „Jan“ a pracuje jako...“ a tam jsem napsal „nevím“ a to mi paní učitelka zakroužkovala, jakože jak je možný, že nevím, co dělá můj táta.

Co to je, říká mamka, co to je za příšernou blbost?

Krčím rameny.

Řekls jí něco?

Vrtím hlavou, co bych měl říkat, když opravdu nevím, co dělá můj táta. Nikdo se mě neptal, jak to přesně je, takže jsem to nemohl vysvětlit.

A mamka škrtne celej ten řádek, vlastně ho přeškrtná, že skoro není k přečtení.

Tak, a je to.

Jestli něco řekne, tak jí řekni, ať mi zavolá. On není žádná tvoje rodina, copak dneska je to taková samozřejmost, maminka a tatínek? Mamka říká tyhle dvě slova schválně hrozně protivně, co kdybys měl třeba dvě mámy, proč to tisknou, jako kdybychom žili v minulým století, úči...

Dívám se na mamku zmateně, jak jako dvě mámy, nechápu, jak to myslí...<sup>107</sup>

Tématem ukázky jsou podoby současné rodiny. Viktor nemohl splnit zadání, protože svého otce dobře nezná. Matku, která Viktora vychovává sama, jednostranné zadání v pracovním sešitě rozzlobí. Ukázka vede k zamyšlení, jaké podoby může mít rodina, proč na nich někdy (ne)záleží a co je jejím smyslem. Žáci a žákyně mohou alterovat reakci učitelky na chybějící odpověď tak, aby byla vůči Viktorovi citlivá. S žákovskou realitou ukázku dobře propojíme otázkou, zda sami někdy zažili situaci, kdy museli ve škole nebo jinde v kolektivu sdělovat osobní informace, které pro ně byly citlivé nebo nepříjemné, jaká byla reakce, pokud úkol nesplnili, a jak se se situací vyrovnali. Žáci a žákyně si mohou v rámci aktivit navázaných na interpretaci ukázky osvojit například schopnost v obdobných situacích konstruktivně reagovat. Různé způsoby, jakými jsou realizovány podoby rodiny v postmoderní literatuře, mohou pomoci dětem normalizovat vůči sobě i svým vrstevníkům rodinnou situaci, ve které se nacházejí – je v pořádku, že mám rozvedené rodiče/neznám jednoho z rodičů, protože život nabízí různé scénáře, není to má chyba, nejsem proto jiný/jiná – zároveň je v pořádku, pokud mě to trápí a chci o tom mluvit. Opět se jedná o kratší ukázku, a to proto, že je to téma v kolektivech často živé a děti s ním velmi pravděpodobně budou mít osobní zkušenosti. Je potřeba vymezit si dostatek prostoru pro to, abychom mohli případné silné reakce dobře ošetřit a aby bylo možné stanovené cíle v hodině zvládnout.

---

<sup>107</sup> SOUKUPOVÁ, Petra. *Nejlepší pro všechny*. Druhé, brožované vydání. Brno: Host, 2018. s. 5 - 8

Zároveň je třeba zvážit, zda je pro konkrétní kolektiv vhodné právě takové téma vybírat, například pokud víme, že je ve třídě dítě, které právě prochází rozvodem.

*Nestane se to*

Viktore, řekla mi mamka, a tak mi říká, když jde o vážný věci. S tebou už to takhle nejde. To říká mamka často. Taky říká, proč jí to dělám, ačkoliv já to samozřejmě nedělám jí. Taky říká, že jestli to takhle půjde se mnou dál, bude se muset něco změnit. Co jako změnit, ptal jsem se jednou a myslel jsem, že mamka myslí, že mě dá na jinou školu. To je mi jedno. Hrát online s Ondrou a Karlosem můžu tak jako tak, tak co, a ven pak odpoledne můžeme jít normálně, i když bysme byli na jiný škole.

...

Takže dneska pozdě odpoledne, zrovna jsem seděl ve svém pokoji a hrál jsem na kompu a šel jsem se jenom vyčurat, tak jsem viděl mamku, jak sedí v kuchyni u stolu a kouří. Měla otevřený okno a v kuchyni byla zima, mamka skoro nikdy v bytě nekouří, jenom když se něco děje anebo v noci, když já už spím

...

Tak co mi k tomu řekneš, řekne mamka docela mile.

Promiň.

To nestačí, Viktore. A nestačilo by to, ani kdybys to řekl doopravdy a ne jenom proto, abych tě nechala...Moc se neusmívej, řekne mamka, která to všechno ví. Chápeš, že i bez týchletý věci už jsi měl tu dvojku z chování skoro jistou?

Vím to, a tak neříkám radši nic.

Takže teď už ji prostě máš. V pátý třídě.

Pípne mi čet, trochu se otočím, abych se kouknul, kdo mi píše, a mamka v tu chvíli vstane a vypne mi komp na tvrdo, což mě pěkně naštve.

Ty vole, mami, řeknu, než si uvědomím, že jsem to zase přehnal, a taky jo...

...

Já už to neudělám.

Prosím tě, neříkej to, když to nemyslíš ani trochu vážně.

Ne, fakt.

Nevím, co mám říct, jasně, že už nikdy neudělám, že bysme s Jonášem a Ondrou shodili Martina ze zábradlí, což je věc, kvůli který musela dnes mamka do školy. On totiž Martin spadl dozadu a rozkousl si jazyk a teklo mu hrozně krve, a možná se i uhodil do

hlavy, ale nebylo to naschvál. On si začal a já za to nemůžu, že je slaboučkej jak holka, ještě víc než já, a nic nevydrží, tak má teda držet hubu, ale on si na nás dovoluje. Taky je jasný, že ještě udělám moc věcí, který mamku naštvou a učitelky taky.

Viktore, já jsem mluvila s babičkou a už jsme to asi vymyslely.

Jako co?

Jak se řekne babička, tak tam bude nějakej problém, protože s babičkou je vždycky nějaký problém.

Nastoupíš do školy tam.

Kam jako?

Tam, v Rybný.

V jaký Rybný?

No v jaký asi, v naší rybný, u babičky.

Chvilku nevím, co říct, to je přece nějaká blbost, to nejde, jak bych mohl chodit do školy tam, vždyť je to hrozně daleko od Prahy, jak bych tam asi jezdil? Mamka mě vidí, jak se tvářím.

Budeš bydlet u babi, řekne.

Jedna věc je, že bych chodil na jinou školu tady v Praze, a jiná věc je, že bych měl bydlet úplně jinde, asi tak sto padesát kilometrů od Prahy, tam není ani mekáč a ani nic, jsou tam jenom potraviny, nikoho tam neznám a babička nemá dobrou internet a je hrozně přísná a vůbec mě nemá ráda, a hlavně tam nemám žádný kámoše, takže řeknu mamce, že to teda nikdy.

Už je to domluvený, řekne mamka.

Ne, ne! Nepojedu tam, nikdy a nikdy.

Viki, já na tebe prostě sama nestačím.

Ale dyť já nic nedělám!

Před měsícem jsi v obchodě ukradl sluchátka! A dneska tohle!

...

A mezi tím ještě ta sova, do háje, Viki, ty jsi jak šílenec.

Musím se pro sebe usmát, protože ta sova byla skvělá, v naší škole je vycpaná obří sova, v takovém výklenku, samozřejmě že ten výklenek je hodně nahoře, takže k té sově nikdo nemůže, stojí tam s roztaženýma křídly, je to znak moudrosti. A nedávno se v naší škole něco opravovalo a jednou jsem šel v hodině na záchod, to já dělám často, učitelky si myslí, že jsem možná nastydlej nebo divnej, a lidi ze třídy si to myslí taky, ale já hrozně rád

chodím tou tichou školou. A jak jdu na ten záchod, tak vidím, že v tom samém patře, kde je ta sova, stojí vysoký štafle. A tak jsem napsal Ondrovi, ať přijde taky, a on po chvíli přišel, úča ho nechtěla pustit, když jsem byl pryč ze třídy já, tak musel hrozně předstírat, jak se mu chce na záchod. A nejhorší je, že já fakt musím, dodal Ondra, a tak jsem šel s ním a mezitím jsem mu řekl, jak to uděláme, a pak jsme tu sovu vyndali z výklenku, já stál nahoře na štaflích a Ondra o pár stupíneků pode mnou a já mu ji podal a pak jsme ji pustili ze čtvrtého patra v tom prostoru mezi schodištěm, aby letěla. Bylo to vymyšlený, protože tam je na úrovni prvního patra síť, taková jako na ozdobu, jsou tam na ní přidělaný výkresy a nějaký papírový věci, a my jsme si mysleli, že ta síť tu sovu zachytne, ale překvapivě nezachytla, sova tu síť strhla, spadla na zem a rozbila se.

A pak bylo jasné, kdo to byl, i kdybychom to video, jak ta sova letí, na internet vůbec nedali.<sup>108</sup>

Proč Viktor tolik zlobí? S podobami chlapeckých lumpáren v literatuře se děti měly jistě možnost setkat již dříve, třeba skrze stále relativně populární dílo Karla Poláčka *Bylo nás pět*. Potenciál vybrané ukázky se nachází ve vnímání viny a přijetí trestu. Viktor se opakovaně dopustil věcí, o kterých ví, že je neměl dělat. Ví ale opravdu, proč je neměl dělat? Dokáží žáci a žačky v textu najít místa, ze kterých je patrné, že si Viktor skutečnou vinu neuvědomuje? Téma ukázky pracuje nejen s vinou, ale také s hranicemi mezi zábavou a nevinou hrou a skutkem, který je již klasifikován jako prohřešek. Společné hledání této hranice může být pro pubescentní čtenáře a čtenářky velmi aktuálním tématem. Pokud ve škole dojde k prohřešku, děti mnohdy považují zásah vyučujících za nespravedlivý. Skrze práci s příběhem Viktora se mohou samy postavit do role odpovědných osob, které musí vymyslet, jak chlapci pomoci a zároveň vymezit hranice, které dělí nevinou hru a chování, kterým může ohrozit sebe i okolí.

#### *Klídek, ptáčku*

„Sedím v autě, zatímco babi odnáší koláče do kavárny, přestože mi řekne, jestli se nechci jít podívat dovnitř, a já myslím, že asi chce, abych se šel podívat dovnitř.

Pak mě odveze ke škole. Už je mi zase špatně, i když jsem si myslel, že mi to bude jedno. Jde se mnou dovnitř a já si připadám příšerně, do školy mě vede babička, ale musíme

---

<sup>108</sup> SOUKUPOVÁ, Petra. *Nejlepší pro všechny*. Druhé, brožované vydání. Brno: Host, 2018. s. 9 - 14

za ředitelkou a za mojí třídní, jsou to obě starý ženský, který se tvářej mile, jako každá učitelka, první den se všechny tvářej, jako kdybychom byli kamarádi, jsem tady moc brzo, takže čekáme v tý ředitelně celý věky, ptají se mě, co mám rád za předměty, řeknu tělák a že anglina mi nevadí, a pak se ptají, co mám jinak rád, tak říkám, že počítače a taky Prahu. Babi se tváří nespokojeně, asi by chtěla, abych řekl, že mám rád přírodu a zvířata a pomáhat starým lidem, ale to není pravda. I když zvířata rád mám.

A pak má ta třídní dlouhej proslov, jak to spolu zvládneme, a že i když jsem měl nějaký problém, tak doufá, že už jsem se poučil a že změna prostředí a nový lidi a že už nejsem malý dítě, důsledky, budoucnost... pak už to úplně přestanu poslouchat.

Zvonění slyším rád.

Babi se semnou loučí, jako kdybych šel na operaci srdce, and by mi chtěla dát i pusu, to ale nedovolím.

Další hrozná chvíle přijde před třídou, opravdu mě úča vyzve, abych se představil. Jsem Viktor Ptáček, řeknu.

Někdo se zasměje.

No, a řekni nám něco o sobě.

Jsem z Prahy a moje máma je herečka.

...

Jdu pryč, na autobusák, je tam spousta lidí a já se zeptám, jestli něco jeden do Prahy.

Paní, co má na nose pihu, ze který roste chlup, mi poradí, abych šel na vlak.

Koupím si lístek a vypnu si telefon, aby mi nemohly volat. Když se vlak rozjede, je mi najednou úplně dobře. Dívám se na krajinu, jak ubíhá, a v odrazu špinavýho okna vidím svůj obličej a ani mi nevadí, že nemám zapnutej telefon, a připadá mi, jako by začínalo něco skvělýho. Cestou vidím stádo srn, je jich třeba padesát a většina z nich leží, to jsem ještě nikdy neviděl, neudělám to naschvál, ale vykřiknu nahlas, hele, srnky! a vyskočím ze sedadla. Se mnou v kupé je jenom holka se sluchátkama, která se na mě koukne, jestli jsem něco říkal, ale já jen zavrtím hlavou, že nic, a sednu si, ale pořád je ještě vidím, jsou dál a dál, až jsou pryč. A mně se najednou chce brečet, protože nechci bejt sám a nejradši bych vystoupil a jel zase zpátky, protože babi na mě čeká a už určitě zavolala mamce a mamka bude příšerně naštvaná a řekne, že tohle je další můj průšvih. Ale vlak nezastavuje a najednou už je Praha a ve vlaku se rozsvítí a venku to vypadá, jako by byl večer. Všichni vystupují a spěchají pryč. Už mi není ani trochu dobře, vím, že to byl špatnej nápad, vím, že mamka už všechno ví a že mám průser.

Volá babi. Vezmu to.

...

Pak jdu odpoledne na fotbal, babi mě vyzvedne před školou a odveze mě tam. Některý lidi už znám ze školy. Trenér je takovej ten chlapík, kterej si myslí, že je vtipnej, když mi říká Ptáčku zpěváčku, a pak je tam pár kluků, který mají IPfony pětky a hrozně se baví o tom, jakěj obsadili gym a jakýho mají nejsilnějšího pokémona, tak jim ukážu svý a mám lepší, říkám, že je to jasný, protože v Praze jich je víc, a silnějších, a oni hned, ať si teda jedu do tý Prahy, když je to tam tak super, a už se se mnou nebaví... a pak když hrajem, tak mi jeden podrazí nohy, i když o nic nešlo.

Taky mu podrazím nohy. A potom jim vyhodím jejich pokémony z gymu, kterej je u hřiště, počkám, až po tréninku všichni odejdou.

...

Jdu do školy a s nikým se nebavím, pak jdu na fotbal. Nikdo mi nic neudělá, ale když skončíme a já jdu ven a zapnu si pokémony v mobilu, tak ke mně přijdou a seberou mi mobil, dva mě drží a jeden něco dělá na tom mém mobilu, pak mi ho vrátěj a pustěj mě a utečou. A já se podívám na svý pokémony a vidím, že mi smazali všechny moje silný, všechny nad tisíc.

...

A tak se s nima začnu kamarádit, protože Snížka potřebuju půjčit a postrašit s ním kluky z fotbalu, co mi smazali pokémony a kvůli kterým jsem přišel o svůjovej telefon.

Ale je pravda, že i jinak to s nima ujde, hlavně s Martinou, akorát škoda, že prostě její nejlepší kámoš je Franta, ale Sníh, tak mu všichni říkají, je taky dobrej pes a někdy je s ním legrace. Začneme jezdit do školy společně, táta Franty, kterej je sice zahradník, ale umí všechny ty věci, který, jak babi říká, tady vždycky dělal dědeček, mi kolo po dědovi dofoukne, takže mám velký kolo jako Martina, což jsem rád...

V autobuse si sedneme ještě s tím Bohoušem, na tu zadní pětisedačku.<sup>109</sup>

V poslední ukázce se Viktor přestěhuje k babičce na venkov a musí se vyrovnat se změnou situace i s novým sociálním postavením mezi vrstevníky. Ukázkou může volně provázat s ukázkou předchozí. Text pracuje s aktuálním motivem mobilní hry Pokémon Go!. Takový typ motivů v textu může čtenářkám a čtenářům se ztotožněním se s časem

---

<sup>109</sup> SOUKUPOVÁ, Petra. *Nejlepší pro všechny*. Druhé, brožované vydání. Brno: Host, 2018. s. 77 - 150



a prostorem příběhu. Pro cíle osobnostní a sociální výchovy vnímám ukázkou jako zajímavou právě z hlediska navazování vrstevnických vztahů a vnímání struktury a hierarchie vrstevnického kolektivu. Dokáží děti interpretovat, jak se postava Viktora chová a jak se jeho chování promítá do chování jeho vrstevníků vůči němu? Co je příčinou Viktorova chování? Jednotlivé části ukázek můžeme číst metodou předvídání, chybějící kontext mezi incidentem Viktora se spoluhráči a posledním odstavcem popisujícím jeho cestu k prvním přátelským vazbám ve vesnici, můžeme nechat žáky a žáčky dotvořit. Z vytvořeného textu by mělo být patrné, jak se Viktorovi podařilo propast mezi ním a novými spolužáky zvládnout. Při plnění úkolu děti využijí své vlastní sociální a komunikační kompetence, které se promítnou do Viktorova příběhu. Skrze četbu vytvořených textů a jejich společnou reflexi můžeme tyto dovednosti upevnit. Děti se mohou seznámit také s takzvaným zlatým pravidlem<sup>110</sup> zvládání náročných situací.

#### 4.3. Marta v roce vetřelce

Dílo je koncipované jako deník mladé ženy na prahu dospělosti, která se znenadání musí vyrovnávat s novými životními situacemi. Marta je studentka prvního ročníku vysoké školy a trápí ji nejen začátek semestru a nové povinnosti, ale také vztah k sobě samé. Kvůli jizvě v obličejí totiž nenaplnuje ideál krásy, ke kterému vzhlíží. Žije s rodiči a mladší sestrou, která právě prožívá pubertu. O něco starší Marta si užívá nabyté plnoletosti a tráví léto na brigádě, na kterou chodí, aby si našetřila na plastickou operaci. Seznámí se tam ale také se starším charismatickým Robertem a život se jí nenávratně zkomplikuje. Ve chvíli, kdy o ni Robert projeví zájem, okamžitě lásce k němu propadne. O jeho manželce a dítěti však nemá tušení. Robert tak vlastně zneužije nevědomosti Marty, svého postavení v práci i Martiny naivity, která z ní dělá snadnou oběť, a naváže s Martou intimní vztah. Robertovo tajemství ale nakonec vyjde najevo a Marta svůj vztek a smutek utápí s přáteli v hospodě, nebo v karamelové kávě ze Starbucksu. Škola je na druhé koleji. Když zjistí, že je těhotná, vše se ještě zhorší. Najednou stojí sama proti celému světu a nosí pod srdcem vetřelce, který znenadání změnil směr jejího života. Rozhodne se pro potrat, matka se jí ale snaží přesvědčit, aby si dítě nechala, a nabídne, že se o něj bude starat. I přesto se ale Marta vydá na kliniku.

---

<sup>110</sup> Zlaté pravidlo je součástí některých metodik prevence. Dítě se naučí zvážit, zda je řešení náročné situace odpovídající na základě posouzení svého chování: Ublížuji svým chováním sobě nebo někomu jinému? Pokud ano, není to vhodná strategie, jak situaci řešit, hledám tedy jiné řešení.

Při čekání v čekárně, však nenajde sílu a na potrat nejde. Novou roli ale mladá žena nedokáže přijmout jen tak. Přesto se zdá, že se postupně začíná se svým stavem smiřovat. Komplikace v těhotenství však nakonec vedou k potratu a vyčerpaná Marta se musí vyrovnat s další ránou, na kterou nebyla připravená. Před problémy se snaží uniknout, ani život bez dítěte ale není najednou tak snadný, jak by se mohlo zdát. Marta navíc čím dál častěji pije a stále se jí nedaří odštíhnout se od nedávné minulosti a žít dál. Klid nakonec najde, když se odstěhuje od rodiny a symbolicky tak začne poprvé skutečně kráčet po cestě dospělosti. Parťáka jí nakonec bude dělat štěně, které jednoho dne najde v popelnici. Kniha vykresluje nejen vztah Marty k sobě samé, ale také její cestu překotným dospíváním. Marta na konci příběhu musí hledat cestu sama k sobě a k nové budoucnosti. Vnitřní svět hrdinky je vykreslen skrze deníkové záznamy a kresby. Děj knihy se pak odehrává na pozadí jednoho roku. Ač se může z anotace děj jevit chaotický a přesycený, není ve skutečnosti o nic víc chaotičtější a plnější, než skutečný život mladé ženy, který v procesu dospívání a hledání komplikují neočekávané události.

#### 4.3.1. Vybrané ukázky a jejich potenciál pro integraci OSV

Dílo obsahuje hned několik stěžejních témat, která mohou být pro dospívající zajímavá. Jsou to témata jako láska, intimita a zrada, přechod na VŠ, nechtěné těhotenství, závislost a negativní strategie vyrovnávání se s náročnými situacemi. Já jsem však vybrala ukázku, která je variabilnější z hlediska věku cílové skupiny a pracuje s oblastí sebepojetí žáků a žaček. Zájemcům a zájemkyním z řad vyšších ročníků lze knihu doporučit také jako mimoškolní četbu.

*„Středa 11. září*

Zápis na fildě. Nemůžu si pomoci, sem nervózní, o to víc se potím, i když je venku zima. Ve vzduchu už je úplnej podzim a mokro, přes noc přšelo, celej den mám husí kůži, protože jsem si vzala letní boty, jenže nemohla sem jinak, na zápis se musí v podpatcích. A taky chci ukázat nohy.

Na podzim mám zatím jenom konversky. Musim si nějaký boty koupit. Anebo ne?

Nějak jsem si myslela, že k týhle příležitosti, dneska, už jizvu mít nebudu, že mě tady v novým světě už uviděj tak, jak chci, ale mám. Zejtra mi přijdou peníze za srpen, zbytek půjčí rodiče. Musim se jít objednat. Přemejšlim, proč sem to neudělala doted' a nevim.

Zvláštní – jedinej důvod, proč sem šla do týhle příšerný práce, byl, že sem se chtěla zbavit jizvy, tak proč na tom teda nepracuju? Nakonec na to přijdu, není to těžký. Co když ta jizva je můj talisman? Co když se jí zbavim a stane se něco špatnýho? Nikdy se mi nic špatnýho nestalo, žádněj kluk mě nenechal, ve škole mi to šlo, na vejšku jsem se dostala hned, rodiče dobrý, brácha i ségra dobrý, někdy když slyším, jak je to jinde, vim, že my sme fakt happy. A já nejvíc.

Ale je ošklivá. Jenže co když je to něco za něco. Jizva na ksichtě za šťastnej život. Už vidim, jak tohle někomu říkám. Nejlíp tátovi. Myslel by si chudák, že sem se zbláznila.

Nicméně na zápisu sedim a podpíram si rukou tvář, tak aby nebyla vidět. Půjdu a zbavim se já. Šťastnej život umim i bez jizvy. Je to mnou, ne jizvou.

*Čtvrtek 12. září*

Ráno prší a zima. Práce velkej opruz, mám toho moc a je to velká nuda, Roberta jen pozdravit, ale dneska též výplata, tak se utěšuju. Cestou z práce se zastavim na tý klinice, kterou sem si vytipovala. Je drahá, ale můj obličej taky.

Samozřejmě mi daj termín na 30. září, a to mám prej štěstí.

Zajímavej poznatek: Lidi, co tam sou, sestry, recepční a tak, mi vůbec nekoukaj na jizvu. Vůbec. Je to hezký. Ale oni jsou zvyklí, nemůžou přece na lidi čumět, i když maj třeba opařenej obličej. Takže co.

...

*Neděle 15. září*

...Jedu pro sestru, když už sem v tom ježdění, je neděle, tak to bych mohla zvládnout, dojedu na Petřiny, což je směšný, vlastně pořád rovně, a zpět, sestra se hoppersky loučí s dalšíma holčínama ve velkejch hadrech.

Večer ale nejlepší věc!!!

Tak dlouho si hraju s tím Robertovým skypem, až mu omylem odešlu ča.

Chvilku hrozně nervózní, tluče mu srdce a potim se a pak on napíše: aho.

Neuvěřitelný. V tu chvíli si připadám úplně v nerealitě.

A pak si povídáme třeba dvě hodiny. Nejlepší! A domluvili sme se, že zítra půjdem na oběd. Oběd!

Napsal třeba:

*Já už tě chci pozvat hrozně dlouho.*

*Vždycky, když tě vidím, mám lepší den.*

*Jsi krásná!*

*Celou dobu přemýšlím, jestli ti mám napsat, jsem rád, žes to omylem poslala!*

Vůbec nemůžu usnout. Asi v jednu, to už spí i rodiče, si dám cigáro v otevřeném okně. Jdu s Robertem na oběd!

Doteďka to byla moje fantazie. Oded' je to realita.

Robertovi se fakt líbim.

*Středa 18. září*

...Do práce vesele, už jenom osum dní, s Robertem už je to připravený, to už půjde i bez toho hnusnýho kanclu. Pavučinky, slunce, který nehřeje, nejhezčí část roku, akorát to nikdo nevidí, protože je každej otrávenej koncem prázdnin.

...Jdeme rovnou z práce, takže se nestačim převlíct. Dáme si jedno jídlo dohromady, smažený rybičky.

...

Taky mi řekne, že jizva je nádherná. Hrozně opatrně přes ni přejede prstem. Skoro nemůžu promluvit, jak mě ten dotyk dostane. Řeknu divným tónem: Jako fakt Jako fakt?

Bez tý jizvy je tý krásy půlka.

Pak to vysvětlí, jako že není úchyl, že mu to prostě jenom připadá hrozně přitažlivý. Nerozumim, ale je to hrozně, hrozně milý.

Krásnej večer, na zastávce, když už mi přijíždí tramvaj, tak mě políbí. Odrhnu se, když tramvaj bzučí, naskočim, máváme na sebe, já se směju, podívám se na sebe do odrazu v okýnku, vypadám jako šílenec, ale sem hezká, moc hezká, a jizva skoro není vidět...

*Pátek 27. září*

Poslední den v práci, protože pondělí dovolená kvůli jizvě, to už rušit nebudu, i když na jizvu nejdu. Úlevný a příjemný končit tady, takhle já žít nikdy nebudu, od rána do večera v kanceláři s lidma, který nesnáším a který nesnášej mě, a každej den, a tejdén a rok, pořád všechno stejný, čekat na víkendy a tak. Loučim se s nima, vesele. Jediná Helena, s kterou se možná chci ještě někdy vidět. A R. samozřejmě.

Zruším termín na klinice.<sup>111</sup>

Sebepojetí a přijetí je v pubescentním věku opět tématem velmi aktuálním. Z příběhu Marty jsem se vzhledem k cílové skupině rozhodla vybrat ukázkou, která přináší také motivy lásky a intimity, u pubescentních čtenářek a čtenářů oblíbené. Stěžejním tématem ukázky je

---

<sup>111</sup> SOUKUPOVÁ, Petra. *Marta v roce vetřelce*. Brno: Host, 2011. s. 22 - 39

však Martin vztah k jejímu fyzickému vzhledu. Jizva, kterou má na tváři, jí vadí, a tak se rozhodne pro plastickou operaci. Když však potká Roberta, kterému se jizva naopak líbí, otočí a plastickou operaci odvolá. Téma tělesné nedokonalosti provází dospívání na každém kroku. Děti, dívky i chlapci, se srovnávají s ideálem zobrazovaným na sítích, ale i ve vrstevnickém kolektivu. Nebude proto těžké, aby se s Martou dokázali ztotožnit. Interpretaci textu můžeme vést směrem k odhalení vlivů, které ovlivňují naše postoje k sobě samým. Může nám někdo jiný pomoci uvědomit si, že jsou naše vady ve skutečnosti našimi přednostmi? Je správné, změnit své rozhodnutí na základě soudu někoho jiného, bez ohledu na to, zda jsme svůj postoj sami přehodnotili? Proč je pro Martu názor Roberta určující? A proč je někdy tak těžké přijmout svou vlastní tělesnou schránku, která nám jinak přece tak dobře slouží? Žáci a žákyně tak skrze umělecký text mohou poznávat a rozvíjet svůj vztah k sobě samým a upevňovat tak zdravý postoj ke svému tělu i s jeho teoretickými nedostatky.

## 5. Didaktické využití vybrané prózy v integrované výuce OSV

Následující kapitoly obsahují konkrétní ukázky hodin literární výchovy, které jsem navrhla na základě teoretických východisek formulovaných v kapitolách věnovaných literární výchově a osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. K navrhovaným materiálům se nestavím dogmaticky, nabízím je naopak k další diskusi o potenciálu, možnostech a realizovatelnosti integrované výuky OSV navázané na učivo literární výchovy v prostředí běžných základních škol.

### 5.1. Zmizet

<b>Očekávané výstupy RVP:</b>
ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
<b>Téma ukázky:</b> sebepojetí, pohled na vlastní já očima druhých, bratrství, očekávání druhých
<b>Výukový cíl LV:</b> Žák po přečtení ukázky vysvětlí, jakým způsobem jsou realizovány jednotlivé postavy v textu. Žák po přečtení ukázky provede vnitřní a vnější charakteristiku postav obou bratrů.

**Výukový cíl OSV:** Žák rozpozná individuální nadání obou bratrů. Žák vysvětlí, jakým způsobem si mladší z bratrů vytváří obraz sebe sama a uvede příklad takového způsobu z vlastního života. Žák vyjmenuje alespoň několik vlivů, které formují pohled člověka na sebe sama. Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému.

**Plán výukové lekce:**

**Krok 1:**

Během rozdávání textu položíme třídě otázky, ke kterým se vyjadřují zvedáním rukou:

*Kdo z vás má alespoň jednoho sourozence? Kdo z vás by řekl, že si je svým sourozencem více podobný než rozdílný? Kdo to má naopak?*

**Krok 2:**

Sdělíme třídě základní informace k textu (o autorce, dílu, tématu ukázky) a zadáme samostatnou četbu. Kopie textů zároveň obsahují úkoly pro krok 3. Texty jsou vhodně upraveny dle individuálních potřeb třídy (druh a velikost písma, barva papíru).

**Krok 3:**

Žactvo po přečtení textu samostatně pracuje na úkolech. Po několika minutách dle tempa třídy vyvoláme reflexi zadaných úkolů.

*Jaké postavy vystupují v textu? Jak se o těchto postavách dozvídáme?*

*Zvýrazněte v textu místa, kde vypravěč mluví sám o sobě a místa, která zobrazují jeho vnitřní svět. Na základě získaných informací dokončete výroky:*

*Jakub se popisuje jako...*

*Jakub se tak vnímá, protože...*

*Jakubovo nadání spočívá v...*

*Jakub je podle mě...*

*Zvýrazněte v textu místa, kde Jakub mluví o svém starším bratrovi a místa, která zobrazují vzájemný vztah bratrů. Na základě získaných informací dokončete výroky:*

*Martin je v očích Jakuba...*

*Vztah obou bratrů ovlivňuje...*

**Krok 4:**

Třída se rozdělí do skupin cca po 5. Každá skupina dostane volný papír. Úkolem skupiny je nakreslit do plochy papíru obrys hlavy a napsat do ní společnými silami co největší množství odpovědí na otázku: *Co všechno utváří vztah člověka k sobě samému?*

Následně vyzveme žáky a žákyně, aby označili faktory, které platí pro Jakuba, a poté si

každý vypsali faktory, se kterými má sám zkušenost. Ve skupině nad individuálními zkušenostmi proběhne krátká diskuse.

Krok 5:

Zadáme žákům napsat krátký dopis od Jakuba pro jeho otce. Děti mají možnost pomoci Jakubovi pojmenovat jeho potřeby a pocity. Následně se třída posadí do kruhu a skupina vždy vybere jedince (los, nebo dobrovolník), který bude představovat otce a jedince, který bude číst svůj dopis. Úkolem otce je na dopis citlivě reagovat. Námi vedená skupina může otci pomoci formulovat odpověď. Vystřídá se takto několik dvojic. Reflexe probíhá průběžně.

**Časová dotace:** 45 min +

Textový podklad

*Já a brácha*

„Já s bráchou máme skoro identický oblečení, sportovní bundy i boty, to protože táta věří tý jedné značce, takže je to bez debat.

Takže jasně že má táta na sobě totéž, akorát dospělácký. Taky má na krku na řemínku foťák a pořád nás fotí, a taky celý oddíl, i teď nás vyfotí. Brácha mě chytne kolem ramen a zubí se.

Sme moc roztomilí.

Sem v tý době malinkej, je mi sice sedum, ale vypadám na pět, sem úplně světlounkej, bílý řasy i vlasy a skoro průhlednej, ještě to není tak dávno, co si mě ženský na ulici pletly s holkou, možná teda spíš vypadám jako holčička než jako sportovec, kterým bych měl podle táty být. To brácha sportovec je, a taky je daleko hezčí, hotovej anděl.

...

Vyrazíme od nádraží, a ještě než dojdeme do nějakýho lesa, táta s bráchou nasadí děsnou rychlost, takže mám co dělat, abych jim stačil, skoro utíkám. Stejně jim nestačím. Popohání mě.

Táta se postupem času začne tvářit popuzeně, což v tý době nechápu a je mi to akorát líto. Taky mě píchá v boku a chtěl bych se tu trochu rozhlídnout. Ale táta mi vždycky řekne něco jako: Co tam zase zevluješ? Když třeba koukám na mraveniště, což je fakt paráda, zázrak světa, dokázal bych u toho sedět hodiny.

Jenže musím jít.

Můj táta trénuje atletiku a taky dětskej oddíl orientačních běžců. Brácha je první nebo druhej v okrese ve svý kategorii, podle toho, jakou má ten den formu. Já běhat neumím, nebo jenom pomalu, a moc mě to nebaví. Sem beznadějněj. Na celým orientačním běhu mě nejvíc baví ztratit se v lese, objevit něco skvělýho a koukat na to. Zevlovat. Slunce mezi listama tvoří obrazce. Tráva ohýbající se větříkem, jako by každou chvilku měl přijít někdo hrozně lehoučkěj a neviditelnej. Jenže pak mě vždycky stejně někdo najde.

...

Odpoledne zase vlakem domů.

...

Sedíme večer u večeře, máme kuře s bramborama, táta s bráchou probírá dnešní běh, vydrží jim to celý jídlo, rozebíraj každej bráchův pohyb, výdech, všechno, a táta se na mě za celou dobu ani nepodívá.

Mamka se semnou baví normálně, jenže to je mi v tu chvíli jedno, chci, aby mě taťka pochválil, jenže vlastně není moc za co, jsem opravdu nešikovnej a pomalej.

...

Vůbec se nemáme rádi. Každěj žárlíme na toho druhýho, on má celýho tátu a já celou mamku a každej chce i kus toho zbylýho rodiče. Jenže on je starší, a tak stejně může všechno.

...

Je mi šest let a osum měsíců a třináct dní, začal sem chodit do školy, kde se mi docela líbí. Až na to, že brácha mě nemá rád a táta si mě moc nevšimá, se mi v životě neděje nic špatnýho, ale takhle to zatím nevnímám. Prostě nemám rád tréninky a nemám rád bráchu, když mě straší.

Báječný chvilky, když jsem nemocnej, ale jenom trochu, ne aby mi bylo fakt špatně, tak abych mohl zůstat doma sám s mamkou a pomáhat jí s vařením.“<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> SOUKUPOVÁ, Petra. *Zmizet*. Brno: Host, 2009. s. 14 - 18



## 5.2. Nejlepší pro všechny

<p><b>Očekávané výstupy RVP:</b> ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla ČJL-9-3-02 rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora</p>
<p><b>Téma ukázky:</b> životní změna, navazování nových vztahů, osamělost, vrstevníci</p>
<p><b>Výukový cíl LV:</b> Žák charakterizuje vypravěče z hlediska věku a životní situace a svá tvrzení doloží v textu. Žák na základě znaků v textu doloží, že se jedná o moderní prózu se současnými reáliemi. Žák napíše volné pokračování textu tak, aby nový text kopíroval autorský styl spisovatelky, a na podobnostech textu doloží, čím se její styl projevuje.</p>
<p><b>Výukový cíl OSV:</b> Žák vidí souvislost mezi jednáním člověka a jeho emočním rozpoložením. Žák zná strategie vedoucí ke zvládnutí náročných situací jako je stěhování nebo změna kolektivu. Žák aktivně vyhledává způsoby mezilidské komunikace, které vedou k přátelství nebo urovnání vztahů s vrstevníky.</p>
<p><b>Výukový plán hodiny:</b></p> <p>Krok 1:</p> <p>Žáci ažačky si samostatně přečtou úryvek A. Texty jsou vhodně upraveny dle individuálních potřeb třídy (druh a velikost písma, brava papíru). Samostatně formulují odpovědi na otázky: <i>Kdo je vypravěčem? Na základě kterých částí textu tak usuzujete? V jaké situaci se podle vás Viktor ocitl? Jak k ní mohlo dojít?</i> Vyvoláme několik žáků ažaček a necháme je prezentovat jejich názory, pomáháme jim dohledat textové úseky, které jsou pro formulování názoru významné.</p> <p>Krok 2:</p> <p>Sdělíme základní informace k čtené próze (o autorce, dílu, tématu ukázky) a zadáme ke čtení úryvek B. Mezi tím připravíme na parapet (nebo jiný vhodný prostor) karty Dixit. Vyzveme žáky ažačky, aby se pokusili vžít do situace Viktora a našli kartu, která podle nich nejlépe vystihne pocity a situaci, ve které se v ukázce Viktor ocitl. Oslovíme někoho ze třídy, kdo má již vybranou kartu, a necháme jej vstoupit do role Viktora – žák/žákyně promlouvá z pozice Viktora: Já cítím..., Já si myslím... Necháme promluvit více Viktorů. Pokud je potřeba, korigujeme interpretaci směrem ke známým skutečnostem z textu.</p>

Následně provedeme reflexi pomocí otázek: *Cítili jste se někdy jako Viktor (specifikujeme na základě pocitů, které žactvo předtím samo formulovalo)? Co by podle vašich zkušeností mohlo Viktorovi pomoci překonat životní změnu, kterou zažívá?* Necháme žactvo formulovat různé možnosti, ale zatím je nerozvádíme. Můžeme je zapisovat.

Krok 3:

Vyzveme žactvo k přečtení úryvku C a D. Samostatně formulují odpovědi na otázky: *Mohl by být Viktor váš současný vrstevník? Doložte své tvrzení pomocí ukázek z textu. Jaký má Viktor vztah k novým postavám, které se v textu objevily?* Žáci a žákyně získají informaci, že má Viktor problémy s navázáním vrstevnických vztahů (úryvek C), ale nakonec se mu podaří přátele získat (úryvek D). Následně budeme pracovat s prostorem mezi těmito ukázkami.

Krok 4:

Formulujeme společně se třídou potřebu Viktora: Viktor potřebuje pomoc s navazováním vztahů v novém kolektivu. Můžeme diskutovat, zda již udělal nějaké chyby a vyhledat tyto momenty v textu. Následně třídu rozdělíme do menších skupin. Každá skupina vybere jednoho, který bude představovat Viktora. Ostatní jsou jeho přátelé z předchozí školy. Viktor dostane za úkol shrnout svoji situaci a požádat o radu. Ostatní mu nabízejí rady, na které Viktor reaguje – doptává se, odmítá je, přijímá je – dle svého uvážení. Na závěr všichni Viktorové třídy přednesou, jakou radou se rozhodli řídit. Ostatní s naší pomocí rozhodnutí reflektují.

Krok 5: Žáci a žačky dostanou za úkol doplnit text mezi úryvkem C a D tak, aby zachovali individuální styl autorky. Na začátku psaní pomůžeme odhalit místa v textu, které tento styl výrazně ukazují. Text musí zároveň zodpovídat otázky: *Co Viktor udělal proto, aby navázal nová přátelství? Co udělaly ostatní děti v příběhu proto, aby s nimi Viktor dokázal navázat nové přátelství?* Na závěr druhé hodiny vybrané ukázky přečteme a reflektujeme aktivitu.

**Časová dotace:** 45 + 45 min

Textový podklad

*Klídek, ptáčku*

A)

„Sedím v autě, zatímco babi odnáší koláče do kavárny, přestože mi řekne, jestli se nechci jít podívat dovnitř, a já myslím, že asi chce, abych se šel podívat dovnitř.

Pak mě odveze ke škole. Už je mi zase špatně, i když jsem si myslel, že mi to bude jedno. Jde se mnou dovnitř a já si připadám příšerně, do školy mě vede babička, ale musíme za ředitelkou a za mojí třídní, jsou to obě starý ženský, který se tvářej mile, jako každá učitelka, první den se všechny tvářej, jako kdybychom byli kamarádi, jsem tady moc brzo, takže čekáme v té ředitelně celý věky, ptají se mě, co mám rád za předměty, řeknu tělák a že anglina mi nevadí, a pak se ptají, co mám jinak rád, tak říkám, že počítače a taky Prahu. Babi se tváří nespokojeně, asi by chtěla, abych řekl, že mám rád přírodu a zvířata a pomáhat starým lidem, ale to není pravda. I když zvířata rád mám.

A pak má ta třídní dlouhý proslov, jak to spolu zvládneme, a že i když jsem měl nějaký problém, tak doufá, že už jsem se poučil a že změna prostředí a noví lidi a že už nejsem malý dítě, důsledky, budoucnost... pak už to úplně přestanu poslouchat.

Zvonění slyším rád.

Babi se semnou loučí, jako kdybych šel na operaci srdce, and by mi chtěla dát i pusu, to ale nedovolím.

Další hrozná chvíle přijde před třídou, opravdu mě uča vyzve, abych se představil. Jsem Viktor Ptáček, řeknu.

Někdo se zasměje.

No, a řekni nám něco o sobě.

Jsem z Prahy a moje máma je herečka.

...

**B)**

Jdu pryč, na autobusák, je tam spousta lidí a já se zeptám, jestli něco jede do Prahy.

Paní, co má na nose pihu, ze který roste chlup, mi poradí, abych šel na vlak.

Koupím si lístek a vypnu si telefon, aby mi nemohly volat. Když se vlak rozjede, je mi najednou úplně dobře. Dívám se na krajinu, jak ubíhá, a v odrazu špinavýho okna vidím svůj obličej a ani mi nevadí, že nemám zapnutej telefon, a připadá mi, jako by začínalo něco skvělýho. Cestou vidím stádo srn, je jich třeba padesát a většina z nich leží, to jsem ještě nikdy neviděl, neudělám to naschvál, ale vykřiknu nahlas, hele, srnky! a vyskočím ze sedadla. Se mnou v kupé je jenom holka se sluchátkama, která se na mě koukne, jestli jsem něco říkal, ale já jen zavrtím hlavou, že nic, a sednu si, ale pořád ještě vidím, jsou dál a dál, až jsou pryč.

A mně se najednou chce brečet, protože nechci bejt sám a nejradši bych vystoupil a jel zase zpátky, protože babi na mě čeká a už určitě zavolala mamce a mamka bude příšerně naštvaná a řekne, že tohle je další můj průšvih. Ale vlak nezastavuje a najednou už je Praha a ve vlaku se rozsvítí a venku to vypadá, jako by byl večer. Všichni vystupují a spěchají pryč. Už mi není ani trochu dobře, vím, že to byl špatnej nápad, vím, že mamka už všechno ví a že mám průser.

Volá babi. Vezmu to.

...

**C)**

Pak jdu odpoledne na fotbal, babi mě vyzvedne před školou a odveze mě tam. Některý lidi už znám ze školy. Trenér je takovej ten chlapík, kterej si myslí, že je vtipnej, když mi říká Ptáčku zpěváčku, a pak je tam pár kluků, který mají IPhony pětky a hrozně se baví o tom, jakěj obsadili gym a jakýho mají nejsilnějšího pokémona, tak jim ukážu svý a mám lepší, říkám, že je to jasný, protože v Praze jich je víc, a silnějších, a oni hned, ať si teda jedu do tý Prahy, když je to tam tak super, a už se se mnou nebaví...a pak když hrajem, tak mi jeden podrazí nohy, i když o nic nešlo.

Taky mu podrazím nohy. A potom jim vyhodím jejich pokémony z gymu, kterej je u hřiště, počkám, až po tréninku všichni odejdou.

...

Jdu do školy a s nikým se nebavím, pak jdu na fotbal. Nikdo mi nic neudělá, ale když skončíme a já jdu ven a zapnu si pokémony v mobilu, tak ke mně přijdou a seberou mi mobil, dva mě drží a jeden něco dělá na tom mém mobilu, pak mi ho vrátěj a pustěj mě a utečou. A já se podívám na svý pokémony a vidím, že mi smazali všechny moje silný, všechny nad tisíc.

...

**D)**

A tak se s nima začnu kamarádit, protože Snížka potřebuju půjčit a postrašit s ním kluky z fotbalu, co mi smazali pokémony a kvůli kterým jsem přišel o svůj novej telefon.

Ale je pravda, že i jinak to s nima ujde, hlavně s Martinou, akorát škoda, že prostě její nejlepší kámoš je Franta, ale Sníh, tak mu všichni říkají, je taky dobrej pes a někdy je s ním legrace. Začneme jezdit do školy společně, táta Franty, kterej je sice zahradník, ale umí

všechny ty věci, který, jak babi říká, tady vždycky dělal dědeček, mi kolo po dědovi dofoukne, takže mám velký kolo jako Martina, což jsem rád...

V autobuse si sedneme ještě s tím Bohoušem, na tu zadní pětisedačku.“<sup>113</sup>

### 5.3. Marta v roce vetřelce

**Očekávané výstupy RVP:** ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla

**Téma ukázky:** sebehodnocení, vztah k sobě samému, láska

**Výukový cíl LV:** Žák rozpozná individuální rysy hlavní postavy a transformuje přečtený text do nové znakové podoby. Žák v textu vyhledá hlavní motivy a interpretuje jejich význam z pozice hlavní postavy.

**Výukový cíl OSV:** Žák se seznámí s konceptem sebepojetí a jeho utváření. Žák uvede způsoby, kterými si člověk vytváří pohled na sebe sama.

#### **Výukový plán hodiny:**

Krok 1:

Téma u žactva zcitlivíme skrze úvodní otázky: *Kdo z vás si někdy psal deník? Jaké podoby může mít deník? Co všechno se z takového deníku můžeme dozvědět o jeho majiteli?*

Krok 2:

Následně zadáme samostatnou četbu textu přizpůsobeného potřebám třídy (druh a velikost písma, barva papíru) a sdělíme základní informace k dílu (o autorce, dílu, tématu ukázky). Po přečtení se žactvo rozdělí do dvojic, každá dvojice má k dispozici PC. Úkolem dvojic je interpretovat ukázku tak, že deníkový záznam převedou do podoby stránky na sociální síti Facebook (s využitím online nástroje Fakebook<sup>114</sup>). Mohou využívat symbolické příspěvky – hudbu, obrázky, fotografie, statusy, přátele, sledované stránky. Dvojice své volby doloží

<sup>113</sup> SOUKUPOVÁ, Petra. *Nejlepší pro všechny*. Druhé, brožované vydání. Brno: Host, 2018. s. 77 - 150

<sup>114</sup> Dostupné z: <https://www.classtools.net/FB/home-page>

v textu ukázky. Zároveň dostanou k dispozici tištěný přehled několika stránek a budou mít za úkol rozhodnout, které z těchto stránek by Marta nejspíše sledovala a svou odpověď zdůvodnit. Jedná se o stránky s tématem vzhledu – body positivity influencerka, influencerka perfekcionista, která chce být dokonalá, klinika plastické chirurgie, stránky podporující normální ženský vzhled, event. další. Vybrat mohou všechny, nebo jen některé – podle toho, jak postavu Marty interpretují. Své volby však musí vysvětlit. Vyučující podává dvojicím průběžně zpětnou vazbu.

Krok 3:

Nad vytvořenými profily a sledovanými stránkami proběhne řízená diskuse a reflexe – výchozí otázku pro tuto část je: *Jaké skutečnosti mohou mít vliv na to, jakým způsobem Marta vnímá vlastní vzhled? Jaké skutečnosti mohou mít vliv na to, jakým způsobem se vnímáme my?*

**Časová dotace:** 45 min

Textový podklad

„*Středa 11. září*“

Zápis na fildě. Nemůžu si pomoci, sem nervózní, o to víc se potím, i když je venku zima. Ve vzduchu už je úplnej podzim a mokro, přes noc přelo, celej den mám husí kůži, protože jsem si vzala letní boty, jenže nemohla sem jinak, na zápis se musí v podpatcích. A taky chci ukázat nohy.

Na podzim mám zatím jenom konversky. Musím si nějaký boty koupit. Anebo ne?

Nějak jsem si myslela, že k týhle příležitosti, dneska, už jizvu mít nebudu, že mě tady v novém světě už uviděj tak, jak chci, ale mám. Zejtra mi přijdou peníze za srpen, zbytek půjčí rodiče. Musím se jít objednat. Přemejšlim, proč sem to neudělala doteď a nevím.

Zvláštní – jedinej důvod, proč sem šla do týhle příšerný práce, byl, že sem se chtěla zbavit jizvy, tak proč na tom teda nepracuju? Nakonec na to přijdu, není to těžký. Co když ta jizva je můj talisman? Co když se jí zbavím a stane se něco špatnýho? Nikdy se mi nic špatnýho nestalo, žádněj kluk mě nenechal, ve škole mi to šlo, na vejšku jsem se dostala hned, rodiče dobrý, brácha i ségra dobrý, někdy když slyším, jak je to jinde, vim, že my sme fakt happy. A já nejvíc.

Ale je ošklivá. Jenže co když je to něco za něco. Jizva na ksichtě za šťastnej život. Už vidím, jak tohle někomu říkám. Nejlíp tátovi. Myslel by si chudák, že sem se zbláznila.

Nicméně na zápisu sedím a podpírám si rukou tvář, tak aby nebyla vidět. Půjdu a zbavím se já. Šťastnej život umím i bez jizvy. Je to mnou, ne jizvou.

*Čtvrtek 12. září*

Ráno prší a zima. Práce velkej opruz, mám toho moc a je to velká nuda, Roberta jen pozdravit, ale dneska též výplata, tak se utěšuju. Cestou z práce se zastavím na tý klinice, kterou sem si vytipovala. Je drahá, ale můj obličej taky.

Samozřejmě mi daj termín na 30. září, a to mám prej štěstí.

Zajímavej poznatek: Lidi, co tam sou, sestry, recepční a tak, mi vůbec nekoukaj na jizvu. Vůbec. Je to hezký. Ale oni jsou zvyklí, nemůžou přece na lidi čumět, i když maj třeba opařenej obličej. Takže co.

...

*Neděle 15. září*

...Jedu pro sestru, když už sem v tom ježdění, je neděle, tak to bych mohla zvládnout, dojedu na Petřiny, což je směšný, vlastně pořád rovně, a zpět, sestra se hoppersky loučí s dalšíma holčínama ve velkejch hadrech.

Večer ale nejlepší věc!!!

Tak dlouho si hraju s tím Robertovým skypem, až mu omylem odešlu ča.

Chvilku hrozně nervózní, tluče mu srdce a potím se a pak on napíše: aho.

Neuvěřitelný. V tu chvíli si připadám úplně v nerealitě.

A pak si povídáme třeba dvě hodiny. Nejlepší! A domluvili sme se, že zítra půjdem na oběd. Oběd!

Napsal třeba:

*Já už tě chci pozvat hrozně dlouho.*

*Vždycky, když tě vidím, mám lepší den.*

*Jsi krásná!*

*Celou dobu přemýšlím, jestli ti mám napsat, jsem rád, žes to omylem poslala!*

Vůbec nemůžu usnout. Asi v jednu, to už spí i rodiče, si dám cigáro v otevřeným okně. Jdu s Robertem na oběd!

Doted'ka to byla moje fantazie. Odted' je to realita.

Robertovi se fakt líbim.

*Středa 18. září*

...Do práce vesele, už jenom osum dní, s Robertem už je to připravený, to už půjde i bez toho hnusného kanclu. Pavučinky, slunce, který nehřeje, nejhezčí část roku, akorát to nikdo nevidí, protože je každéj otrávenej koncem prázdnin.

...Jdeme rovnou z práce, takže se nestačím převlíct. Dáme si jedno jídlo dohromady, smažený rybičky.

...

Taky mi řekne, že jizva je nádherná. Hrozně opatrně přes ni přejede prstem. Skoro nemůžu promluvit, jak mě ten dotyk dostane. Řeknu divným tónem: Jako fakt?

Jako fakt. Bez té jizvy je ty krásy půlka. Pak to vysvětlí, jako že není úchyl, že mu to prostě jenom připadá hrozně přitažlivý. Nerozumim, ale je to hrozně, hrozně milý.

Krásnej večer, na zastávce, když už mi přijíždí tramvaj, tak mě políbí. Odtrhnem se, když tramvaj bzučí, naskočim, máváme na sebe, já se směju, podívám se na sebe do odrazu v okýnku, vypadám jako šílenec, ale sem hezká, moc hezká, a jizva skoro není vidět...

*Pátek 27. září*

Poslední den v práci, protože pondělí dovolená kvůli jizvě, to už rušit nebudu, i když na jizvu nejdu. Úlevný a příjemný končit tady, takhle já žít nikdy nebudu, od rána do večera v kanceláři s lidma, který nesnáším a který nesnášej mě, a každéj den, a tejdén a rok, pořád všechno stejný, čekat na víkendy a tak. Loučim se s nima, vesele. Jediná Helena, s kterou se možná chci ještě někdy vidět. A R. samozřejmě.

Zruším termín na klinice.“<sup>115</sup>

#### 5.4. Diskuse nad výukovými materiály

Výše uvedené ukázky výukových hodin nabízejí praktický vhled do problematiky integrace OSV do práce s uměleckým textem tak, jak jsem jej prezentovala v teoretické části práce. Mým cílem bylo nechat obě složky vzájemně prolnout, případně přirozeně rozvinout jednu z druhé. Ve výuce by nemělo dojít k rozdělení hodiny na část věnovanou literární interpretaci a část věnovanou OSV. Domnívám se, že tento předpoklad mnou navržené ukázky hodin splňují. Přesto je potřeba zaujmout také stanovisko k potenciálně kritickým místům navrhovaných hodin. Tato kritická místa pochopitelně vycházejí z kritických míst

---

<sup>115</sup> SOUKUPOVÁ, Petra. *Marta v roce vetřelce*. Brno: Host, 2011. s. 22 - 39



integrace, o kterých jsem již psala v kapitole výše. Rozhodla jsem se však nevěnovat se zjevným problémům, jako je čas a riziko protažení některých dílčích kroků hodiny a dále citlivost kolektivu na téma nebo odcizenost vyučujících od nabízených témat. Během přípravy uvedených materiálů jsem byla konfrontována s novým kritickým místem, které se sice nabízelo již dříve, nevěnovala jsem mu však velkou pozornost – je jím přenositelnost didaktických návrhů.

Přípravené materiály jsem nabídla několika přátelům<sup>116</sup> a požádala jsem je o jejich názor. Společným jmenovatelem jejich zpětné vazby byla právě (ne)prenositelnost. Vyučující jsou často zvyklí přejímat přípravy pro literární výchovu z čítanek nebo dalších doplňkových materiálů – úkoly jsou pro ně srozumitelné, mají jasnou strukturu a nepotřebují se na výuku připravovat předem. Oproti takovému přístupu je integrační přístup k předmětu mnohem náročnější, a to i proto, že přípravy zahrnující cíle OSV mohou být obtížně přenositelné mezi vyučujícími. Problém může být vzdálené téma, využití metody, ale i neznalost základních zásad OSV. Přestože tedy přípravy vyučující v nějakém smyslu oslovily, bylo pro ně obtížné představit si jejich realizaci právě proto, že je jim koncept OSV příliš vzdálený. Tento moment považuji za významný z hlediska formování závěrů na základě přečtení mé práce – přípravy pro hodiny literární výchovy by si měl v ideálním případě vytvářet každý sám, volit texty, témata a metody, které jsou mu srozumitelné a blízké. Zároveň se však domnívám, že lze toto tvrzení rozšířit na literární výchovu obecně – předpřípravené lekce mohou být sice někdy úsporou času či vytrhnout vyučujícím trn v patě, neměly by však být rutinou. Vyučující by měli mít k textu, se kterým ve výuce pracují, vybudovaný vztah. Pak se jim může dařit také otevírání témat zobrazených v textu na osobní rovině žactva a otevřít tak dveře OSV. Ukázkové lekce by tak neměly sloužit primárně k přímému přejímání, ale spíše jak odrazový můstek pro vytváření vlastních materiálů.

Druhým kritickým místem, kterému jsem se zatím příliš nevěnovala, je tendence věnovat příliš prostoru vlastním názorům, postřehům a vztahu k tématu. Je to riziko, které hrozí zejména u tříd, které příliš nemluví a je náročné je aktivizovat. Vyučující pak mohou mít tendence přebírat příliš iniciativu a hodinu „odmluvit“ za žactvo. V takovém případě

---

<sup>116</sup> Vyučující do 5 let praxe, nejedná se o reprezentativní výzkum – pouze zde sdílím zpětnou vazbu, kterou považuji za zajímavou.

však dojde k nenaplnění nebo změně stanovených cílů OSV. Tomuto problému lze předcházet volbou vhodných metod pro konkrétní třídu a využíváním reflexivních technik, případně komunikačních zařízení (hlasování či sdělování názoru skrze aplikaci na tabletu/telefonu), která nevyžadují hlasité zapojení žactva.

Úskalím materiálů může být také využití hovorového jazyka. S přihlédnutím ke skutečnosti, že se jedná o materiály pro druhý stupeň ZŠ, navíc o materiály na základě uměleckého díla, domnívám se, že je využití hovorového jazyka jako uměleckého prostředku autorky pro žáky a žáčky pochopitelné a zařazení textů nepovede k fixaci hovorových výrazů na místo spisovného jazyka.

## Závěr

Cílem, který jsem si v první kapitole této práce stanovila, bylo ukázat možnosti propojení osobnostní a sociální výchovy jako průřezového tématu RVP s literární výchovou na druhém stupni běžných základních škol. Integrace lze dosáhnout třemi způsoby, a to využitím metod OSV, stanovením cílů OSV vycházejících přímo z učiva, v tomto případě z uměleckého textu, nebo kombinací obou zmíněných možností. V praktické části jsem se pokusila prakticky ukázat realizaci právě posledního zmiňovaného způsobu a vytvořila jsem návrhy na tři vyučovací jednotky literární výchovy, v rámci kterých jsou využívány metody OSV a zároveň je stanoven dvojí cíl vycházející přímo z učiva. Pro realizaci záměru jsem si zvolila dospělou prózu současné české autorky Petry Soukupové, která opakovaně pracuje s tématy rodiny, neúplné rodiny, životní tragédie, hledání místa v životě, sebepoznání a sebe přijetí a jiné.

Vycházela jsem z předpokladu, že má literatura pro integraci OSV přirozený potenciál a pro pubescentní čtenářstvo jsou atraktivní témata, se kterými se může ztotožnit. V teoretické části jsem tak postihla nejen teoretická východiska pro integraci OSV ve škole, ale také problematiku literární výchovy v současné edukační praxi. Diplomová práce otevřela několik témat, která by mohla vést k dalšímu bádání a diskusím. Takovým tématem je například podoba kánonu pro literární výchovu, nebo vyčlenění předmětu literární výchova z předmětu český jazyk a literatura.

Věřím, že má práce může sloužit jako podklad a odrazový můstek k dalším diskusím o vhodnosti integrace průřezových témat přímo navázaných na učivo předmětu. Vnímá tuto cestu jako efektivnější, a však také náročnější.

## Použitá literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-371-2.

*Canon: otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2975-9.

CIBOROVÁ, Kateřina. Petra Soukupová: Když něco píšu, tak to prostě píšu. Nezasahuje mě to vnitřně. *Topzine* [online]. Czechnetmedia, 2007 - 2023 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://www.topzine.cz/petra-soukupova-kdyz-neco-pisu-tak-to-proste-pisu-nezasahuje-me-to-vnitrne>

DUBEC, Michal. *Jak smysluplně realizovat osobnostní a sociální výchovu*. 2012. Dostupné také z: [https://www.odyssea.cz/localImages/Podminky\\_realizace\\_OSV.pdf](https://www.odyssea.cz/localImages/Podminky_realizace_OSV.pdf)

DUBEC, Michal. *Implementace OSV do práce školy: nabídka postupu*. 2012. Dostupné také z: [https://www.odyssea.cz/localImages/Jak\\_smysluplne\\_zavest\\_OSV\\_do\\_skoly.pdf](https://www.odyssea.cz/localImages/Jak_smysluplne_zavest_OSV_do_skoly.pdf).

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools : proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-013-1.

GERMUŠKOVÁ, Marta. Rolová interpretácia uměleckého textu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací ze semináře*. Olomouc: Univerzita Palackého, [2002]-. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 8024410028.

HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-084-9.

HAMAN, Aleš. *Literární dílo a soudobá literární věda*. Praha: ARSCI, 2012. Literární věda (ARSCI). ISBN 978-80-7420-027-4.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4959-7.

HORÁČKOVÁ, Alice. *Soukupová: Sci-fi napsat neumím, proto se věnuji vztahům*. In *Petra Soukupová* [online]. [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <http://www.petra-soukupova.cz/>

CHVOJKA, Petr. *Umí Meda hada? Leda alternativní magor by ji pochválil*. EDUin: Informační centrum o vzdělávání [online]. Praha: EDUin, 2019 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/znamkovat-hudebni-vytvarnou-a-telesnou-vychovu-nedava-smysl-shodli-se-ucitele>

JINDRÁČEK, Václav. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-429-5.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KÁRA, Jakub, Pavla HORÁKOVÁ a Eva KLÍČOVÁ. *Kdo zabil něco v sobě?*. *Host*. 2018, (1), 4. ISSN 1211-9938.

KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 9788074520297.

KUKAL, Petr. *Proč číst Michala Viewegha*. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 14. 3. 2005 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/195/PROC-CIST-MICHALA-VIEWEGHA.html>

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících*

*ročnicích víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

MACHALA, Lubomír, Josef GALÍK, Erik GILK, et al. *Panorama české literatury*. Praha: Knižní klub, 2015. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-4818-9.

MANDYS, Pavel. *2 x 101 knih pro děti a mládež: nejlepší a nejvlivnější knihy*. V Praze: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03336-5.

NAGY, Petr. Petře Soukupové chybí odvaha riskovat, ale přešlapování na místě se jí vyplácí. *Deník N* [online]. N media [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://denikn.cz/574504/petre-soukupove-chybi-odvaha-riskovat-ale-preslapovani-na-miste-se-ji-vyplaci/>

*Petra Soukupová* [online]. [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <http://www.petra-soukupova.cz/>

POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola: (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0585-7.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SLADOVÁ, Jana. *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5101-5.

SLADOVÁ, Jana. Kultura a literární výchova jako báze pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14401/KULTURA-A-LITERARNI-VYCHOVA-JAKO-BAZE-PRO-ROZVIJENI-KOMUNIKACNICH-KOMPETENCI-ZAKU.html>

SOUKUPOVÁ, Petra. *Zmizet*. Brno: Host, 2009. ISBN 978-80-7294-317-3.

- SOUKUPOVÁ, Petra. *Nejlepší pro všechny*. Druhé, brožované vydání. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-547-4.
- SOUKUPOVÁ, Petra. *Marta v roce vetřelce*. Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7294-521-4.
- STUHLÍKOVÁ, Iva a Tomáš JANÍK. *Oborové didaktiky: vývoj-stav-perspektivy*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7884-0.
- SRB, Vladimír. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-03-6.
- SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5.
- TRESTROVÁ, Veronika. Nežiju životy svých postav, říká spisovatelka Petra Soukupová. *Novinky.cz* [online]. Právo, 2003 - 2023 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/salon/clanek/neziju-zivoty-svych-postav-rika-spisovatelka-petra-soukupova-137392>
- ULMANOVÁ, Magdalena a Michal DUBEC. *Čítanka k osobnostní a sociální výchově*. [Praha: Projekt Odyssea], c2012. ISBN 978-80-87145-42-5.
- VANĚK, Petr. Cena Jiřího Ortena (2008). In: *Iliteratura.cz* [online]. 12. 11. 2008 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/23349/cena-jiriho-ortena-2008>
- VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.
- VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova v různých předmětech – kroskurikulární přístup k OSV. *Moderní vyučování*, 2007, roč. 13, č. 1, s. 5 - 6.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.

VALDROVÁ, Jana. Jak jazyk zabíjí image odbornice. *Mgr. Jana Valdrová, PhD.* [online]. [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <http://www.valdrova.cz/2010/11/jak-jazyk-zabiji-image-odbornice/#more-38>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZÍTKOVÁ, J. Tvořivá interpretace a lyrický text. In *Nová jména v české a slovenské literatuře pro děti a mládež*. Slavkov u Brna: BM Typo, 2008. Ladění (BM Typo). ISBN 978-80-903707-6-0.