

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Rozvíjení sociální a personální kompetence prostřednictvím  
kanonických literárních děl na gymnáziu**

Development of Social and Personal Competences through Canonical Literary Works at Upper  
secondary school

**Bc. Michaela Čečková**

Vedoucí práce: Mgr. Filip Komberec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: Učitelství českého jazyka a dějepisu pro 2. stupeň základní školy a  
střední školy

Praha 2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Rozvíjení sociální a personální kompetence prostřednictvím kanonických literárních děl na gymnáziu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 11. dubna 2024

Mé poděkování patří **Mgr. Filipu Kombercovi Ph.D.**, který mi umožnil zpracovat téma, které je mi blízké a které mi přijde pro mou další pedagogickou dráhu stěžejní. Děkuji mu za veškeré rady, připomínky a podněty k zamyšlení. Další velké díky patří **mým nejbližším**, kteří ve mě a mou dosavadní práci měli neochvějnou víru, a to i tam, kde jsem ji sama přestávala mít, kteří se se mnou zamýšleli nad jednotlivými lekcemi a snažili se se mnou přijít na to, co je klíčové, stěžejní, „prolidské“ a pro člověka formující. Jsem moc vděčná, že jsem se o lidských tématech a smyslu vzdělávání mohla zamýšlet právě s nimi.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se snaží navrhnout, popsat a zhodnotit pět lekcí do hodin literatury na gymnáziu, které jsou postaveny na principech rozvíjení sociální a personální kompetence. Cílem je touto prací dokázat, že i v hodinách literatury lze směřovat k vyšším cílům vzdělávání – tedy k těm lidským. Žáci se během lekcí, které jsou postaveny na kanonických literárních dílech, jako je *Matka*, *Tramvaj do stanice Touha*, *O myších a lidech*, *Sophiina volba* a antickém dramatu, učí spolupráci, argumentaci, vyvozování důsledků atd., přesně jak předestírá *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. V teoretické části se autorka snaží zamyslet nad potenciálem literatury, co se osobnostního rozvoje žáků týká, předestřít důležitost kompetencí a na základě výzkumů dokázat, proč si vybrala právě kompetenci sociální a personální. V praktické části pak samostatně navrhuje pět lekcí rozvíjejících tuto kompetenci a na základě dotazníkového šetření před a po lekcích, které dala žákům, vyhodnocuje přínos lekcí a navrhuje možné alterace. Díky dotazníkovému šetření a sebereflexi došla k závěru, že tento způsob výuky literatury je přínosný a k rozvíjení kompetence skutečně dochází. Větších úprav je třeba jen u jedné lekce, a to u *Sophiiny volby*, ve které je třeba vytvořit lepší archy s volbami pro žáky. Součástí práce je i pestrá přílohová část, kde lze naléznout všechny pomůcky, archy a další věci, které jsou k odučení lekcí nezbytné.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

kompetence sociální a personální – gymnázium – literární kánon – didaktika – učení se dobru – český jazyk a literatura

## **ABSTRACT**

The thesis tries to suggest, describe and evaluate five different literature lessons for children in grammar schools. These are built upon the principles of developing personal and social competence. It aims to prove it is possible to strive for higher standards of education during even classes of literature. Based on canonical literary works such as *The Mother*, *A Streetcar Named Desire*, *Of Mice and Men*, *Sophie's Choice* and classical drama pupils learn cooperation, argumentation, to draw conclusions and so on during the lessons, in full accordance with the Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools). In the first part the author tries to contemplate the potential of literature in regard to personal development of pupils. She tries to outline, based on research, why competence, personal and social competence specifically, is so important. In the second part she tries to come up with five different lessons which aim to further one's competence. Thanks to a questionnaire handed out during and after the lessons she assesses their worth and proposes certain alterations. The author, thanks to the questionnaire and her own self-reflection, reaches a conclusion that such a method of teaching really develops pupils' competence. The thesis also includes a colorful attachment which contains all the different aids used.

## **KEYWORDS**

social and personal competence – grammar school – literary canon – didactics – learning to be good – czech language and literature

## Obsah

Úvod .....	7
1 TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1.1 Kompetence sociální a personální – je třeba ji učit v hodinách literatury? .....	11
1.2 Výuka literatury na gymnáziu.....	13
1.3 Literární kánon – jak ho vnímat, jak ho sestavit a proč z něj vycházet? .....	17
1.4 Potenciál literárních děl ve formování žáků .....	19
1.5 Učení se dobru .....	22
2 PRAKTICKÁ ČÁST .....	25
2.1 Lekce trestu a milosti (O myších a lidech – John Steinbeck).....	27
2.1.1 Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence.....	27
2.1.2 Představení lekce .....	30
2.1.3 Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky .....	31
2.1.4 Zhodnocení výukové situace z pozice žáků .....	32
2.1.5 Návrh alterace.....	35
2.2 Lekce o sexuálním obtěžování (Tramvaj do stanice Touha – T. Williams).....	36
2.2.1 Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence.....	37
2.2.2 Představení lekce .....	39
2.2.3 Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky .....	40
2.2.4 Zhodnocení výukové situace z pozice žáků .....	42
2.2.5 Návrh alterace.....	44
2.3 Lekce ctnostní a neřestí (antické drama) .....	46
2.3.1 Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence.....	46
2.3.2 Představení lekce .....	48
2.3.3 Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky .....	50

2.3.4	Zhodnocení výukové situace z pozice žáků .....	50
2.3.5	Návrh alterace.....	54
2.4	Lekce životních rozhodnutí (Sophiina volba – William Styron).....	55
2.4.1	Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence.....	55
2.4.2	Představení lekce .....	57
2.4.3	Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky .....	59
2.4.4	Zhodnocení výukové situace z pozice žáků .....	60
2.4.5	Návrh alterace.....	62
2.5	Lekce empatie (Matka – Karel Čapek).....	63
2.5.1	Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence.....	63
2.5.2	Představení lekce .....	65
2.5.3	Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky .....	67
2.5.4	Zhodnocení výukové situace z pozice žáků .....	68
2.5.5	Návrh alterace.....	72
	Závěr.....	74
	Seznam použitých zdrojů.....	76
	Seznam příloh.....	80

## Úvod

*Rozvíjení sociální a personální kompetence pomocí kanonických literárních děl na gymnáziu* si za stěžejní cíl klade dokázat, že literatura jde vyučovat tak, aby nejenom rozšiřovala povědomí o literárních dílech, ale aby zároveň posilovala kompetence žáků a umožnila jim tak osobnostní růst, obzvláště pak co se sociální a personální kompetence týká.

V *RVP G* je tato klíčová kompetence popisována tak, že žáci rozvíjí sebereflexi, během níž jsou schopni posoudit své reálné fyzické a duševní možnosti; stanovují si cíle a priority s ohledem na své vlastní životní směřování; odhadují důsledky vlastního jednání a chování; jsou flexibilní během různých životních událostí; aktivně spolupracují; vytvářejí a udržují mezilidské vztahy; posilují toleranci, empatii a úctu; mají pozitivní vztah ke svému i cizímu zdraví a v neposlední řadě se vyjadřují k předkládaným problémům a jsou schopni obhájit svůj názor. (*RVP G 2021*, s. 12)

Všechny tyto dovednosti považuji za klíčové pro život každého jedince a chci svým žákům dopřát prostor, kde se jim budou moci učit. Využívám k tomu literární díla, která byla po řadu let čtena a vyhledávána, a to dokonce spoustou čtenářů. Příběhy a literární díla nás totiž dokáží naučit, jak lidé myslí, vnímají, cítí a ukázat nám, jaké důsledky má jejich jednání.

Do diplomové práce jsem tedy vybrala pět literárních děl, nad jejichž významem jsem se zamyslela a navrhla k nim lekce tak, aby během nich došlo jak k seznámení se s dílem, tak rozvíjení kompetence sociální a personální. Témata, která jsou žákům na gymnáziu díky mé práci předkládána, pokrývají témata různorodá – *O myších a lidech* dává žákům prostor zamyslet se nad tématy jako milosrdenství, trest, vina a přátelství. *Tramvaj do stanice Touha* reflektuje palčivé téma, které se (konečně) v dnešní době dostává více do povědomí – sexuální násilí. Antické divadlo dokazuje, že umění není pouze estetickou záležitostí, ale také vzdělávací a výchovnou. *Matka* je postavena tak, aby žáci během lekce užívali svou empatii a vcíťovali se do postav. *Sophiina volba* pak nutí dělat těžká životní rozhodnutí a obhajovat své postoje a přesvědčení.

Studenty gymnázia jsem si zvolila proto, že si myslím, že jsou ve větší míře schopni daná témata reflektovat a pracovat s nimi. U několika lekcí dochází k analýze textů, některé



jsou náročné, ať už po literární stránce, nebo té emoční. Na základní škole by bylo třeba vybírat jiná díla a k rozvíjení kompetence sociální a personální volit témata, která by byla blíže věkové kategorii žáků základní školy.

Práce je rozdělena na dvě stěžejní části – teoretickou a praktickou. V první z nich se zabývám otázkami, proč je důležité učit (se) kompetenci sociální a personální a proč (a jak) literaturu k tomuto učení využívat. Zamýšlím se nad „učitelností dobra“ – koncepcí, kterou navrhl a zastává Jan Hábl – a snažím se tak podpořit koncept jeho „dílny lidskosti“, kde se žáci skrze práci s příběhy učí být dobrými lidmi. O učení se lidskosti a dobrému „človčenství“ skrze příběhy a literaturu pojednává práce Kateřiny Váňové, která se společně s Janem Háblem zařadila k mým hlavním inspiračním zdrojům.

Dalším odborníkem, který práci svými teoriemi o způsobu výuky na gymnáziu podporují, je například Josef Valenta a jeho teorie o postojích cílech a sociální gramotnosti. Jeho práce mísí teorie pedagogiky, didaktiky a psychologie a značně podporují teze, že vyšším cílem vzdělávání není z žáků vytvořit odborníky na dané předměty, ale dobré bytosti. Jeho teorie jsou doplněny o argumenty Jiřího Pelikána, který píše o provázející výuce založené na dobrých vztazích, empatii a spolupráci, a kolektivu autorů, který sepsal výbornou publikaci *Respektovat a být respektován*, na jejichž principech jsou lekce také vystavěny. Pavel Hošek se pak svými tvrzeními vyjadřuje k síle příběhů jakožto kolektivní paměti a moudrosti a Maria Nikolajevová ve svém článku dokazuje, jak důležité je učit se empatii, obzvláště během dospívání.

O kompetencích pojednává práce Belze a Siergista, kteří vytvořili publikaci plnou inspirace, metod a postupů, jak kompetence u žáků rozvíjet. Svě teorie o důležitosti učení se kompetencím dokládají i na dlouholetých dotazníkových výzkumech. Z řad českých odborníků je třeba zmínit Jaroslava Vetešku a Michaelu Tureckiovou.

Jedna z kapitol také pojednává o způsobu výuky literatury na gymnáziu. Hlavním informačním zdrojem je výzkum Kristýny Drapačové, která udělala dotazníkové šetření ve školách jako svou diplomovou práci, Ondřeje Vojtíška a Ondřeje Hníka.

O literárním kánonu a vymezení rámce, do kterého byla má diplomová práce zasazena, pak píše Petr Bílek, Vladimír Papoušek a Harold Bloom, který může být výborným příkladem toho, jak lze literární kánon sestavit.

Druhá část – tedy ta praktická – pak popisuje pět lekcí, jejichž vymezení bylo provedeno výše. Lekce je vždy popsána stejným způsobem. V první části je zamyšlení se nad tím, proč je dané dílo klíčové a stěžejní. V té druhé lze naleznout metodický list se stanovenými cíli, očekávanými výstupy apod. Ve třetí se čtenář dočte, jak odučení lekce proběhlo, aby pak v té následující porovnal tvrzení autorky diplomové práce s názory a tvrzeními žáků. Jejich reflexe hodnotí přínos lekcí, konkrétní rozvíjení kompetence a další nezbytnosti. V poslední části je pak popsáno, jak lze lekci vylepšit a zda jsou potřeba větší úpravy – případně jsou rovnou navrženy.

V práci je tedy mnohem důležitější vytvořit funkční a použitelné lekce do hodin literatury na gymnáziu, než se teoreticky zamýšlet nad konkrétní kompetencí apod. Dokládá to i pestrá přílohová část, ve které lze najít všechny pomůcky, které je nutno během lekcí používat.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

První část diplomové práce slouží jako podpůrná základna pro lekce, které jsem navrhla, odučila a společně se žáky středních škol zhodnotila. Jejím cílem je zamyslet se nad tím, jakým způsobem je vyučována literatura na gymnáziu, jak by to šlo změnit a zda lze v hodinách literatury vyučovat a rozvíjet klíčovou kompetenci sociální a personální.

Je rozdělena do několika tematických kapitol, které se snaží objasnit můj přístup k didaktice literatury a důvod, proč jsem si vybrala zrovna kompetenci sociální a personální. Zároveň vysvětluje výběr knih, na které jsem lekce vytvořila – z původního čísla dvaceti děl, která pokrývala všechna období literární historie (od antiky až po současnost) jsem nakonec kvůli kapacitě práce zvolila jen pět z nich – klíč k výběru nebyl nikterak převratný a promyšlený. Za jediný klíč lze považovat, že jsem se naopak snažila zvolit díla, která přináší rozdílná témata a jiné životní situace. Snažila jsem se tak dokázat, že pole působnosti učitele literatury, co se rozvíjení kompetence týká, je široké a že pokud bude chtít, může se žáky probírat nejpalcivější (a věřím, že i nejkrásněji) témata našich životů.

Opírá se o kapacity jako Horst Belz a Marco Siegrist, kteří napsali výbornou publikaci o metodách a přístupech, jak rozvíjet kompetence. Vladimír Veteška a Michaela Tureckiová jsou pak odborníci, kteří se snaží obhájit zavedení kompetencí ještě před tím, než byly integrovány do RVP. Silné argumenty dodává výzkum Kristýny Drapačové, která ve své diplomové práci zjišťovala, jak se učí český jazyk a literatura na středních školách a co konkrétně si o tom žáci myslí. Její teze jsou podpořeny podobnými výsledky z průzkumu didaktika literatury Ondřeje Hníka. Teorie literárního kánonu jsou pak podpořeny názory Papouška, Bílka a Blooma. V neposlední řadě jsou doplněny teorie Josefa Valenty, který se nad pedagogikou zamýšlí z psychologického a sociálního hlediska. Teorie ohledně kompetencí jsou pak ještě podpořeny názorovými přesvědčeními Jana Hábla o „učitelnosti dobra“, které jsou vystavěny na dlouholetém studiu Jana Amose Komenského.

Cílem teoretické části není podat vyčerpávající přehled a pojednání o vyjmenovaných pojmech, naopak je zde snaha stručně a jasně vysvětlit, proč jsou lekce sestaveny tak, jak jsou, a o jaké teorie se opírají.

## 1.1 Kompetence sociální a personální – skutečně je třeba ji učit v hodinách literatury?

Na školách je vyžadováno, aby učitel předal svým žákům dobrý faktografický základ, ale zároveň je třeba, aby jim předal soubor dovedností, které jsou v *Rámcovém vzdělávacím programu* popsány jako „klíčové kompetence“. Má diplomová práce si vybrala kompetenci sociální a personální, a to právě z důvodu, že ji považuji za jednu z nejdůležitějších v životě žáků a jsem přesvědčená, že ji využijí, ať si svou profesní dráhu vyberou jakoukoliv.

Kompetence byly poprvé popsány roku 1974 C. David Mortensem, který zdůrazňoval, že je třeba žáky naučit myšlení o problémech a připravit je na následné nacházení ideálních a vhodných řešení (Belz a Siegrist 2001, s. 27).

Kompetence jsou vnímány jako „*oprávnění jednotlivce činit rozhodnutí a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“ (Veteška a Tureckiová 2008, s. 25). Kompetence jsou podle nich využívány během důležitých životních rozhodnutí, a proto by se jim žáci měli učit, ať už se jedná o hodinu českého jazyka a literatury, nebo občanské výchovy. Učení se kompetencím umožňuje žákům mít a rozvíjet „*soubory znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postupů a postojů*“ (Tamtéž, s. 27) vhodných pro další životní rozvoj a spokojenost.

Vnímání konkrétních kompetencí se u různých autorů liší, můj výběr (jakožto budoucí učitelky) vycházel z klíčových kompetencí RVP G. Na základě výzkumů ohledně důležitosti kompetencí a jejich následnému využití v životě jsem volila kompetenci sociální a personální.

Roku 1995 ve Švýcarsku totiž provedl Marco Siegrist výzkum se 682 respondenty a zeptal se jich, jaké kompetence by se chtěli do života naučit. 37 % respondentů odpovědělo, že se chce učit komunikaci a kooperaci, 25 % samostatnosti a 15,5 % řešení problémů. Za nejméně užitečné se jim z nabídky zdálo zdůvodňování a hodnocení (Belz a Siegrist 2001, s. 165). Další výzkum tato přání ze strany veřejnosti jenom potvrdil. Na stejnou otázku odpovědělo roku 1997 v Německu 3420 respondentů a jejich potřeba komunikace a kooperace byla ještě vyšší. Zvolilo ji až 40 % respondentů. Umět samostatně pracovat žádalo 26 % lidí a řešit problémy pak „jenom“ 18 % (Belz a Siegrist 2001, s. 166).

Souhlasím s autory, když tvrdí, že kompetence umožní žákům přiměřeně jednat v situacích a že rozvíjí jejich potenciál a odpovědnost za vlastní rozhodnutí. Zároveň jim dává silný základ pro další učení. (Veteška a Tureckiová 2008, s. 27; Belz a Siegrist 2001, s. 33).

Tyto teorie svou prací potvrzuje i Josef Valenta, člen odborného týmu, který se podílel na sestavení RVP Z a RVP G. Zamýšlí se například nad otázkou, zda kompetence nejsou pouze jiným označením pro gramotnosti (např. literární gramotnost, občanská gramotnost atd.). Dochází k závěru, že klíčové kompetence popsané v *Rámcových vzdělávacích programech* jsou tzv. funkční gramotnosti – tedy tou, která umožňuje žákům poznávat postupy, metody a postoje, ať už se jedná o jakékoliv životní situace – tudíž nesouvisí s oborem, ve kterém jsou rozvíjeny. Zároveň přiznává, že klíčové kompetence lze vnímat nadřazeně ke kompetencím, a ty pak jsou zase nadřazené jednotlivým gramotnostem. (Valenta 2015, s. 10–11) Zároveň ale popisuje, že většina dovedností je popsána v rámci jednotlivých klíčových kompetencí a pojem „sociální gramotnost“ v RVP popsán není. Argumentuje tím, že většina dovedností, pokrývajících právě sociální gramotnost, je součástí kompetence sociální a personální. Což je dalším důvodem, proč jsme se rozhodla svou diplomovou prací rozvíjet u žáků dovednosti obsažené v kompetenci sociální a personální. (*Tamtéž*, s. 2–3).

Roku 2020 ale Josef Valenta ve svém článku o osobnostní a sociální výchově píše jako o samostatném předmětu, do kterého by zakomponoval jak sociální gramotnost, tak vztahovou výchovu (vztahovou i sexuální), ba dokonce i výchovu ke zdraví. (Valenta 2020) Je proto nejasné, zda si za svou teorií o sociální gramotnosti jakožto kompetenci sociální a personální stále stojí. Při porovnávání dovedností dané kompetence a gramotnosti si ale stále myslím, že se vzájemně překrývají a dobře doplňují.

Výborným sborníkem metod a postupů, jak kompetence rozvíjet, nabízí již výše citovaná kniha *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* od Belze a Siegrista. Na stranách 185–230 lze čerpat aktivity na rozvíjení komunikace a kooperace, 301–330 odpovědnosti a 353–369 zdůvodnění a hodnocení. Doporučuji z publikace čerpat a inspirovat se řadou zajímavých metod a postupů, kterým v praktické části není věnován prostor. Dalším výborným zdrojem, kde načerpat inspiraci ohledně kompetence sociální a personální,

zpracoval ve své závěrečné práci Petr Koníř (2008, s. 9–10). Jedná se o stručný přehled aktivit do hodin i na zážitkové akce.

Lekci o antickém divadle svým výzkumem podporuje Jan Karaffa (2012, s. 344–348). Na základě inspirace ze zahraničí se snaží zjistit, zda dramatická výchova rozvíjí kompetence. Došel k závěru, že rozvíjí obzvláště tu sociální a personální a že detailnější výsledky jsou třeba v následujícím výzkumu ještě získat. I proto jsem se rozhodla, že jednu z lekcí odučím s prvky dramatické výchovy.

V neposlední řadě by mohl ku prospěchu klíčových kompetencí ve vzdělání sloužit i argument jednoho z učitelů, který se zapojil do akčního výzkumu ohledně kompetencí na základních a středních školách (Šaradín, Hurtíková, Hellová, Kučerová a kol. 2020). Slova jednoho z učitelů přímo cituji: „*Myslím si, že učivo by mělo kompetencím sloužit, že bychom měli najít způsob, jak kompetence rozvíjet v rámci učiva. (...) Kompetence podporují výuku.*“ (Tamtéž, s. 10) S tímto názorem naprosto souhlasím. Pro mě jako učitelku je důležitější, jací lidé z mých žáků vyrostou a jak dobře je připravím na život – ať už si zvolí profesi jakoukoliv – než z nich vychovat odborníky na literární historii. Proto bychom se jako učitelé odborných předmětů měli snažit využívat probíranou látku jako prostředek k tomu, jak žáky naučit řešit problémy, spolupracovat, argumentovat apod. Ve stejném výzkumu také učitelé došli k závěru, že skupinová a zážitková práce se jim jeví jako nejpřínosnější (Tamtéž, s. 16), což ve své praktické části uplatňuji v každé lekci. Skupinovou práci jsem zapojila v každé z nich, zážitkovou pak ve dvou z pěti.

## 1.2 Výuka literatury na gymnáziu

Z výzkumu Kristýny Drapačové vyplývá, že většina žáků považuje za nejdůležitější část českého jazyka a literatury slohovou a komunikační složku, následně jazyk, nakonec pak až literaturu – poslední jmenovanou složku si vybrala pouhá 3 % žáků (Drapačová 2022, s. 87). Tento výsledek považuji za alarmující a kladu si otázku, čím je to způsobeno. Domnívám se totiž, že kdybychom jako učitelé žáky naučili, že v literatuře naleznou příběhy obyčejných lidí, jejich nesnáze, trápení, radosti, lásky, strachy a řadu dalších životních událostí, názorů, myšlenek a prožitků, dokázali bychom je ke čtení motivovat. Vždyť přeci: co by jim mělo

být bližšího než život sám? Existuje řada knižních hrdinů, se kterými by se zajisté dokázali ztotožnit. Z čeho tedy jejich nelibost k literatuře pramení? Žáci ve výzkumu uvádějí, že literatura je důležitá pro poznání literární minulosti a historie. Jejich přesvědčení je pravděpodobně odraženo v tom, jak většina hodin literatury probíhá – výklad, výklad a výklad. V některých odpovědích dokonce zaznělo, že literatura je důležitá leda tak pro maturitní zkoušku. Zároveň ale tvrdí, že jejich nejoblíbenější složkou tohoto předmětu je pak literární výchova – až 65 %. (*Tamtéž*, s. 88–89) Znamená to tedy, že by měl učitel upozadit starší literární díla a představovat žákům pouze ta moderní, jak žáci v dotazníku píší?

Nemyslím si, že by to bylo vhodným řešením. Stanislav Zajíček, učitel českého jazyka na SŠ, vytvořil na portálu RVP diskusní vlákno, kde se zamýšlí nad smyslem literární výchovy na střední škole. Sám zastává teorii, že by bylo vhodné představit žákům literární historii skrze dobové (kanonické) hrdiny. Plynule začít od starověku a chronologicky pokračovat. (Zajíček 2011)

Souhlasím s ním. V kanonických literárních dílech lze naleznout řadu zajímavých a důležitých příběhů, na jejichž základě můžeme prohlubovat jak znalost literární historie, tak rozvíjet klíčové kompetence. A jak Stanislav Zajíček dobře poznamenává – směřovat tak k vyššímu cíli – formování žáků jakožto lidských bytostí.

Naproti tomu stojí teorie Petra Bílka, který ve svém článku zdůrazňuje, že je třeba literaturu nevnímat jako výchovu, ale jako prostředek k lepšímu chápání a vysvětlování významu předkládaných textů. Ve svém článku píše (pro lepší pochopení cituji): „*Myšlenkové pochody Arthura Guinnessa, který v roce 1759 vymyslel zcela nový druh piva, byly nesporně stejně pozoruhodné jako myšlenkové pochody Johanna Wolfganga von Goethe, který o patnáct let později začal promýšlet svého Fausta. Základní rozdíl však spočívá v tom, že vznik piva značky Guinness je historickou událostí, již neporozumíme tím lépe, čím více tohoto piva zkonzumujeme, zatímco textu Fausta rozumíme tím lépe, čím více a soustředěněji jej čteme a přemýšlíme o něm.*“ (Bílek 2020)

Vesměs chápu jeho postoj, který se pečlivé analýzy a interpretace týká, a souhlasím, že by se v určité míře na středních i základních školách do hodin literatury měl promítat, ale rozhodně s ním nesouhlasím v tom ohledu, že bychom měli literaturu přestat vnímat jako

„výchovu“. Jsem zastáncem toho, že skrze příběhy knižních hrdinů lépe rozumíme lidem kolem nás a jsme nuceni přemýšlet nad situacemi, které se staly nebo které mohou nastat i v našem životě – pokud není toto výchova, ať už podprahová, tak co to pak tedy je?

Nakonec s ním ale souhlasím v ohledu, že cílem literatury by nemělo být podat ucelený přehled o literární historii, ba dokonce se z žáků pokusit „udělat“ odborníky na Čapka, Němcovou nebo literaturu národního obrození. Cílem je naučit žáky interpretovat texty, pracovat s nimi, citovat z nich, diskutovat nad nimi apod. I to mé lekce dokazují a aplikují.

Z výzkumu ohledně výuky literatury na gymnáziu, který roku 2012 provedla Věra Radváková, vyplývá, že v řadě věcí výuka stále selhává. Je třeba mít na paměti, že se jedná o výzkum dvanáct let starý a spousta z toho se mohla změnit. Pokud bychom ale vycházeli z toho, že k přílišným změnám od roku 2012 nedošlo, výsledky by pro nás měly být alarmující. Výzkum upozorňuje na nedostatečný prostor věnovat se v hodinách literatury interpretaci textu, nudnost literatury a pocit žáků, že se učí o věcech, které do života nepotřebují. Zároveň autorka upozorňuje na nelibost žáků do školy vůbec chodit a snaží se přijít na to, proč tomu tak je. Připouští, že příčiny lze hledat ve všech oblastech života žáků, ale že se spíše přiklání k teorii, v níž upozorňuje na selhávání didaktiky. Nelíbí se jí faktografické přetěžování žáků a nedostatek prostoru pro rozvíjení čtenářské kompetence. (Radváková 2012, s. 112–113). Zároveň bylo v dotazníku zjištěno, že více než 50 % dotazovaných žáků literaturu ve svém volné čase čte, a to ráda. (*Tamtéž*, s. 123) Tím spíš by se učitelé měli zamyslet nad tím, proč je literatura ve škole tak neoblíbená a opomíjená. Alarmujícím zjištěním je pak i to, že žáci si většinou vybírají knihy podle doporučení kamarádů (51 %), nikoliv podle doporučení učitelů (pouhých 6 %). Jak sama autorka zdůrazňuje, jedná se o další z ukazatelů, který svědčí v neprospěch literární výchovy na gymnáziu – učitelé v hodinách spíše nereflektují současnou literaturu a neučí své žáky, jak literaturu vybírat. V další části dotazníkového šetření pak dokonce žáci zaškrtnuli, že texty, které ve škole čtou, jsou nudné a nezajímavé (36 %). Bylo by třeba tedy pracovat s texty, které sice splňují kanonické rámce (tzn. jsou čteny po generace), ale zároveň k žákům „mluví“ a mají jim co předat.



Její výzkum značně podporuje i ten další, který kvůli své publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru* provedl roku 2014 Ondřej Hník. Lze si o něm přečíst na stranách 23–29, kde se lze seznámit s postoji žáků a jejich hodnoceními. Autor pak výpovědi žáků komentuje a vyvozuje z nich závěry. Pokud bychom se pokusili o krátké shrnutí, z výzkumu vyplynulo to, čeho bychom se jako učitelé měli obávat nejvíce – žáky literatura ani na základní škole, ani na té střední nebaví. Jako důvod žáci uvádějí, že jim občas hodiny literatury připadají jako hodiny dějepisu, že většinou mluví hlavně učitelé a žáci si zapisují a memorují zbytečná fakta, aby je pak vzápětí zapomněli. Umělecký text učitelé používají jako důkaz a doložení toho, co svým výkladem představili a vyložili, namísto aby z něj vycházeli a požádali žáky, aby z něj cokoliv vyvozovali. Nedochozí k vlastním interpretacím textů, žáci dokonce několikrát zmínili, že součástí výkladu je i hodnocení učitele, jaká díla se mu líbí nebo nelíbí a proč – bez prostoru vyjádřit se k tomu ze strany žáků. A mělo by tomu být naopak, jak správně Ondřej Hník píše: s komunikačním pojetím výuky českého jazyka a literatury by se měly objevovat činnosti jako diskuze, vyhledávání informací, interpretace, dramatizace, zvažování apod. (Hník 2014, s. 23–28)

Nerada bych, aby mé předchozí tvrzení vyznělo tak, že se literatura na středních školách učí plošně špatně – nebyla by to pravda, vždyť není možné dohledat či vysledovat, jak se na konkrétních školách, v konkrétních třídách učí. Čeho si ale vědomá jsem, a Ondřej Hník to také ve své publikaci zmiňuje, je fakt, že tu převládá způsob výuky, při kterém základní škola předeště základní fakta k literární teorii a historii, střední škola to pak následně prohlubuje. Myslím si, že není správné, pokud se literatura učí stylem „učitel vykládá – žák si píše“. Takový způsob výuky se mi zdá nešťastný, neefektivní a zbytečný. Mým cílem je využívat literaturu jako prostředek, kdy u žáků dochází k sebezdokonalování se, sebepoznání, posilování empatie apod. Právě takové aktivity v praktické části navrhu, odučím a zhodnotím.

### 1.3 Literární kánon – jak ho vnímat, jak ho sestavit a proč z něj vycházet?

Má diplomová práce si pro práci v hodinách literatury vybrala kanonická díla. Je tomu tak proto, že jsem práci chtěla nějakým způsobem „ukotvit“ a nastavit jí rámec. Zároveň jsem si vědomá, že spousta gymnázií učí literaturu podle toho, zda díla spadají do kánonu světové a české literatury, a popřípadě si tam několik knih, napříč dalšími odučenými lety, přidají. Příkladem může být *Pán prstenů*, *Hra o trůny* apod.

Stanovení literárního kánonu bylo podle Petra Bílka a Vladimíra Papouška spíše světovou tendencí, a to v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století. Český literární kánon byl probírán a prodiskutován na přelomu druhého tisíciletí, ale stále se nevytvořil žádný přehled toho, jaká díla kanonická jsou a jaká ne. Často si tak každá škola svůj vlastní kánon sestavuje sama – a to s ohledem na maturitní zkoušku. (2011, s. 89)

Fenoménem tvorby gymnaziálního kánonu se ve své studii zabývá například Ondřej Vojtíšek, který roku 2022 nashromáždil vzorek seznamů literatury k maturitním zkouškám a detailně popsal, jaká díla jsou v seznamech napříč různými školami uvedena. Došel k závěru, že většina děl je spíše kratšího rozsahu (*Stařec a moře*, *Malý princ*, *Romeo a Julie*) a že se s *Katalogem požadavků k maturitní zkoušce* shoduje pouze v některých ohledech – např. se v seznamech příliš neobjevuje Josef Jungmann nebo Josef Dobrovský, které u testů maturanti musí znát. Tento jev se vyskytuje i reverzně, a to například u novějších autorů (J.K. Rowlingová, Květa Legátová, Kateřina Tučková, Michal Viewegh), přičemž nedochází k přenesení literatury, která je u žáků čtená a oblíbená, do *Katalogu požadavků*. Zároveň upozorňuje na to, že seznamy reflektují spíše díla mužských autorů, a to konkrétně Evropanů a Severoameričanů, jen významně se objevují díla kolumbijského G.G. Márqueze. Upozorňuje i na genderovou nevyrovnanost, což vysvětluje tím, že spisovatelskou profesi dříve vykonávalo méně žen, ale že dnes by bylo vhodné vyrovnat to současnými autorkami. (Vojtíšek 2022, s. 226–230)

O určitý kanonický seznam a soubor se snažil například Harold Bloom roku 1994 a vybral dvacet šest klíčových západních autorů. Zmiňuji ho zde proto, že by mohl být inspirací a důkazem, jak takový kanonický seznam vzniká. V úvodu své knihy vysvětluje čtenářům, jakým způsobem autory do západního kánonu volil a že je sestavil podle míry

„cizosti“, kterou v jejich díle spatřuje. Ta může být vnímána jako originalita a naprostá neschopnost napodobit autorův styl, nebo naopak jako něco, co se nám po přečtení nejeví jako cizí, ale jako něco, s čím se můžeme maximálně ztotožnit. (Bloom 1994, s. 13–16)

Kánon lze vnímat několika způsoby. Pro vydavatele knih jsou to ty knihy, po kterých je opakovaně poptávka. Pro čtenáře a širokou veřejnost pak tituly, jejichž název mají v povědomí a dokáží na něj reagovat. Pro učitele středních škol je to seznam knih, ze kterých mohou žáci vybírat tituly ke státní maturitě. Lze kánon vnímat i jako „paměť národa“. (Bílek a Papoušek 2011, s. 89–90)

Bohužel ale dodnes neexistuje instituce, která by se tvorbou českého kánonu zabývala. V některých evropských zemích údajně funguje instituce tvořící kánon stejně jako instituce pečující o jazykovou normu. (*Tamtéž*, s. 90) Kladu si ale otázku, jestli přeci jen není lepší, když si „kánon“ a seznam literatury stanovují předmětové komise dané školy podle sebe. Myslím si, že by měl odrážet jak zájmy žáků, tak jejich budoucí kariérní směřování, a to obzvláště na středních školách, kdy už žáci často ví, kam se jejich životy budou ubírat dál – vysoké školy, práce, rodina, ... Bílek a Papoušek to ve své úvaze přirovnávají například k mapě. I kartografové tvoří různé druhy map – pro turisty, pro motoristy, pro geopolitiky apod. Proto by se měl kánon tvořit „na míru“ na základě poptávky a očekávání veřejnosti a společnosti. (*Tamtéž*, s. 91)

Autoři pak dochází v závěru k názoru, že lze nastínit tři proudy, kterými by kánon české a světové literatury mohl být tvořen. Mohou to být díla, která ve své době znamenala vývoj nebo změnu (byla výjimečná, provokativní, inspirativní), a literaturu tak změnila. Nebo to mohou být díla, která odráží ideologii doby, pohledy „z okraje společnosti“ apod. Nakonec lze kánon sestavit podle toho, jak a jak moc se díla v čase „ověřila a potvrdila“. Za kánon pak s tímto přístupem lze považovat taková díla, která se čtou po generace a stále mají „co říct“. (*Tamtéž*, s. 91)

A právě s poslední proudem pracuje i má diplomová práce. Volila jsem díla, která se opakovaně čtou a která ke mně a mým žákům mohou „mluvit“ – jsou aktuální, „prolidská“, palčivá, tíživá a dotýkají se otázek života, smrti, lásky, rodiny, utrpení, viny a trestu atd.

Mým původním záměrem bylo sestavit seznam dvaceti klíčových světových i českých literárních děl a navrhnout lekce na všechny z nich. Kapacita práce ale bohužel nedovoluje, aby tomu tak bylo, a proto jsem jich vybrala pouze pět. Na začátku každé lekce je vysvětleno, v čem mi jednotlivá díla přijdou důležitá a jaká témata do hodin literatury vnáší. Společně díla nekorespondují, naopak byla volena tak, aby se svými tématy nekopírovala a aby do hodin přinášela různá odvětví lidských problémů a lidského žití.

#### **1.4 Potenciál literárních děl ve formování žáků**

Potenciál literatury, co se formování žáků týká, je obrovský. Má diplomová práce se snaží dokázat, že by učitelé literatury měli volit takové texty, které žákům ukáží nejen kvalitní literární řemeslo, ale také různé pohledy na to, jak lidé nahlíží na život, jak řeší problémy a jaké jsou následky jejich rozhodnutí. Chci, aby byly u žáků rozvíjeny dovednosti jako je empatie, sociální citění, spolupráce, aby věděli, jakým směrem se můžou vyvíjet, jak být efektivní ve vlastním seberozvoji a jak sestavovat životní morální a hodnotové žebříčky.

Rozhodně nelze opomíjet tvrzení Pavla Hoška, který zastává názor, že od pradávna lidé ukládají svou největší moudrost a své poznání do příběhů a jejich sdílením a převyprávěním si tak lidé uchovávají a přisvojují kolektivní paměť a kulturní identitu. Převypravování přikládá vysokou hodnotu a tvrdí, že veškeré své zážitky, vjemy, emoce a pocity ukládáme do paměti jako příběh a následně si ho znovu a znovu přeříkáváme a znovu vybavujeme. Upozorňuje, že vyprávěním příběhů dochází k socializaci a že si je vypravěč se svými posluchači velmi blízko. Prožívání příběhů s hlavními hrdiny pak může mít význam iniciace a vést až ke snazšímu pochopení světového řádu.<sup>1</sup> (Hošek 2020)

Jak je nastíněno výše, je pro mě důležité, aby žáci nadále posilovali svou empatii, aby byli schopní druhé vyslechnout, reflektovat, co slyšeli, a vhodně reagovali na potřeby své a druhých. Maria Nikolajevová ve svém článku upozorňuje, že empatie se rozvíjí až během dospívání, a proto je namístě empatii dopřát prostor obzvláště na gymnáziu a středních školách. (2018, s. 137) Autorka se snaží nacházet argumenty, proč se na poli pedagogiky a

---

<sup>1</sup> Více se lze dočíst online v Hoškově článku *Význam příběhu ve výchově a vzdělávání*, který je citován na konci práce.

akademie objevuje mylná představa, že dětský čtenář touží hlavně po knize, ve které bude sledovat napínavý děj. Nikolajevová dokazuje, že pro malého a mladého čtenáře je stejně tak klíčové sledovat duševní stavy, setkávat se s emocemi, které ještě neprožili, a skrze empatii, která je díky tomu u nich posilována a rozvíjena, se snažit pochopit, jaké to asi je „se takto cítit“ a jaká řešení by byla vhodná. (2018, s. 149–155) Kniha podle ní totiž symbolizuje něco, co výborně napodobuje naše odhadování a čtení emocí v každodenním životě. I my přeci podle činů, gest a chování ostatních vyvozujeme, jak se asi cítí. Kniha a příběhy jsou pak výborným médiem, kde se to žáci mohou naučit.

Co se rozvíjení hodnotových a morálních žebříčků týká, je jasné, že se učitel pohybuje „na tenkém ledu“. Podle mého názoru sice může škola nastavovat zrcadlo společnosti, ale není možné, aby definovala „jediné správné a jediné špatné“. Hodnotové a morální žebříčky se různí a vždy různit budou, a to je v pořádku. Kde tedy začíná a končí hranice toho, čemu jako pedagogové můžeme učit a čemu už ne? Myslím si, že zajímavou aktivitou do hodin literatury by mohlo být sestavování hodnotových a morálních žebříčků postav, o kterých žáci čtou. Mějme za příklad například *Hamleta* od Williama Shakespeara, který se do kanonických děl podle výše stanovené definice řadí. Mohli bychom vybrat hlavní postavy Hamleta, Ofélie, Polonia, Claudia a Gertrudy a sestavit u nich postojový žebříček o 3 postojích od nejdůležitějšího po nejméně důležitý a následně je porovnat. Každý z žáků by to samozřejmě hodnotil individuálně a následně by je mohl konfrontovat s tím svým. Role učitele by u sestavování morálních a hodnotových žebříčků měla být jen moderátorská a průvodcovská. Zásah je vhodný jen v případě, kdy by se objevovaly zločiny jako krádeže, vraždy, vyhrožování atd.

Nad postojovými cíli, což je trochu jiná kategorie než postojové žebříčky, ale úzce spolu souvisí, se zamýšlí i Josef Valenta. Klade si otázku, jestli jsou v rámci vzdělávání vhodně formulovány a zda jsou některé z nich na místě. Příkladem budiž ten jeho: „*Žáci rozlišují pozitivní i negativní důsledky globalizace.*“ Upozorňuje na to, že postoje jsou souhrnem jak emoční složky, tak té kognitivní, ale v uvedeném příkladu nalezneme pouze složku kognitivní. Pozitiva a negativa globalizace budou jen stěží zabarveny emocemi, a pokud, tak minimálně. Zároveň také není podmínkou, že postoj se automaticky rovná chování – člověk se může v rámci určitých událostí zachovat proti svým morálním a

postojovým přesvědčením. Tvorba a zosobnění postojů je kategorií příliš náročnou, postoje se tvoří na základě sociálních interakcí, ideologií, typem osobnosti atd. Čas také hraje velkou roli – pokud člověk prožije mezní situaci, může se jeho postoj zformulovat velmi rychle, ale pokud tomu tak není, může se „rodit“ klidně i celý život. Učitelé by tedy postojové cíle měli volit velmi opatrně a vyhnout se formální formulacím, ke kterým dochází. (Valenta 2019) Přesto je třeba mít na paměti, že příběhy, které do hodin literatury učitelé volí, značně ovlivňují tvorbu a upevňování morálních zásad a postojových žebříčků u žáků.

K tématu postojových cílů a kompetencí se vyjadřují i autoři metodické příručky *Postojové kompetence* (2020). Píší sice o postojích Junáků, ale myslím si, že některé z jejich teorií lze přenést i do hodin ve školách. Upozorňují, že u postojů je nejdůležitější to, že je učitelé a vedoucí nepředávají, ale vytváří prostor pro to, aby mohly být rozvíjeny. Je důležité vytvořit prostředí, které je postaveno na respektu a toleranci. (s. 4–6)

Se zajímavou teorií přichází Jiří Pelikán (2007, s. 68–86), který pojednává o sociálních rolích a jejich funkci v životě. Během výuky je dobré mít na paměti, že učitel i žáci zastávají několik sociálních rolí najednou. Pokud pak tuto znalost učitel přeneseme do svých postupů, mohl by žákům pomoci hledat jejich role a reflektovat s nimi, jak se v nich cítí. Jedna z mých lekcí s tímto principem pracuje (např. *Matka* od Karla Čapka a vžívání se do konkrétních postav). Je dobré s žáky reflektovat, že naše chování vychází právě z rolí, které představujeme, a proto je netřeba se stresovat nebo strachovat, pokud je jim chování některé z postav nesympatické a nepříjemné – nemá to nic společného s chováním konkrétního člověka – žáka. Autor ve své publikaci nabízí i představení empatie z několika různých pohledů a podkládá je teorií provázející výchovy.

Za samozřejmé mi přijde ještě zmínit, jaký způsob práce ve třídě preferuji a na kterém jsem postavila i svou praktickou část. Jsem zastáncem respektující výuky a spoustu poznatků právě k tomuto tématu čerpám z knihy *Respektovat a být respektován* (2012, obzvlášť strany 217–241 vztahující se k popisovanému tématu). Pracuji s principem proaktivní výchovy a je pro mě důležité, aby výchova neprobíhala způsobem, kdy učitel zasahuje až v okamžiku, kdy se stane něco špatného či negativního – ve třídě je třeba vytvářet podmínky tak, aby k výchově docházelo „s předstihem“. (*Tamtéž*, s. 217) Hlavní prioritou během vzdělávání jsou pro mě vztahy, jak je popsáno na straně 218. Myslím si, že pokud jsou základy vztahu mezi

učitelem a žáky, potažmo žáky se žáky, pevné a bezpečné, bude výuka směřovat k efektivnějšímu a lepšímu naplnění předem stanovených cílů. Považuji za automatické žákům vždy sdělit, proč dané činnosti děláme a jaký v nich spatřujeme smysl (já i oni), ale raději to zmíním i v této práci. Je třeba u lekcí žákům odpovídat na otázky „Proč?“ a přibližovat jim myšlenku, se kterou lekce vznikly. (*Tamtéž*, s. 222–223)

## 1.5 Učení se dobru

Tato práce se silně opírá o teorii, která může být vnímána jako „výchova k dobru“. Mým cílem není žákům pouze předávat fakta, v učení (se) chci docílit toho, že témata, která budu ve svých hodinách předkládat, budou žáky formovat i v lidském hledisku – posilovat jejich empatii, morálku, tvořit jejich hodnotové žebříčky, spolupracovat apod. Zastávám názor, že literatura má výborný potenciál vychovávat „lidskosti“ a „dobru“. V následujících řádcích chci představit teorie, které mě silně inspirovaly v tom, jak hodiny literatury na gymnáziu učít a v čem vidím opravdu smysl.

Prvním z inspirativních zdrojů je pro mě Kateřina Váňová a její kapitola o *Příbězích jako lekcích lidskosti* (2021, s. 30–36). Ve svém článku reflektuje velmi důležité poznatky. Podle výzkumu ohledně hodnotové orientace dětí bylo zjištěno, že se jejich žebříčky rapidně mění a že mezi jejich primární snahy a touhy v životě patří mít hodně peněz. Klesá u nich touha chránit přírodu (29 %), chovat se slušně (35 %) a pomáhat druhým (33 %). To je jedna z informací, která by pro nás měla být alarmující. Zároveň tvrdí, že literatura je velmi užitečným nástrojem, jak poznat sebe a druhé a jak posilovat svou emocionální gramotnost. Nebojí se ani zdůraznit, že funkce rodiny v posledních letech selhává a že většina rodičů svým dětem nevštíjí zásady slušného a morálního chování, důležitosti laskavosti, sounáležitosti a lidskosti, a proto nedochází ke správnému rozvoji charakterových a sociálních dovedností a schopností. (Váňová 2021, s. 30–32)

Příběh vnímá Kateřina Váňová jako prostředek přemístění se do nového světa, spolu–prožívání formujících událostí a nabývání emocionálních a sociálních schopností. (*Tamtéž*, s. 33). Vnímám to stejně – je pro mě důležité, aby žáci četli díla a úryvky, které jim mohou dát dobré příklady pro život, nebo je naopak naučí, jaké tresty přicházejí, pokud člověk

v určitých momentech života selže. Zároveň chci, aby se tak děti učily vnímat lidské slabosti, aby byly schopné porozumět slabším, nemocným a handicapovaným a aby byly schopné říct si o pomoc, když to potřebují. (*Tamtéž*, s. 34)

I moje lekce se snaží být „školou“ lidskosti, jako o tom ve svém textu v závěru autorka píše. Souhlasím s tím, že příběhy, kterým nasloucháme a se kterými se seznamujeme, jsou příběhy formujícími náš život a že pokud nám chybí vzory, kterým se přibližovat, ideálním řešením je najít si je v knihách. (*Tamtéž*, s. 34–35)

Druhým inspiračním zdrojem je pro mě Jan Hábl a jeho práce o „učitelnosti dobra“ a učení se příběhem, což staví na čtení a interpretaci Jana Amose Komenského. Již na Háblových přednáškách o výchově a vzdělávání jsem se naučila, že nejideálnějším směřováním rodičů i školy ve výchově žáka je „*znát dobré, chtít dobré a konat dobré, i když se nikdo nedívá*“. (Hábl 2020, s. 20)

Jan Hábl ve svých pracích odkazuje na fakt, že přes množství faktografie, která se ve škole vyučuje, nemá učitel prostor žáky formovat a vychovávat – přesto bychom si ale měli být vědomí, že právě to je potřeba. Lze k tomu využít klasická díla a klasické příběhy, což si uvědomovali již Sokrates a Platon, a i v ústní lidové slovesnosti lze řadu příběhů plných lásky, naděje, dobra a zla, smrti a odvahy najít a zkoumat. (*Tamtéž*, s. 13–14).

Na základě studia Jana Amose Komenského sestavil Hábl koncept tzv. *dílňky lidskosti*, který obhájí tím, že člověk je „napůl anděl, napůl ďábel“, a je proto třeba ho formovat a učit tomu, co je to dobro. Za nejlepší prostředek se mu jeví učit kompetencím. Zároveň tvrdí, že výchova je hledáním nejvyššího dobra. (*Tamtéž*, s. 92–95). Souhlasím s ním. Nezáleží na tom, zda budeme morální hodnoty a zásady popisovat jako „dobro“ nebo jako „anděla“. To, čeho bychom ve školství měli chtít dosáhnout, je vychovávat a formovat lidi, kterým není lhostejné, jak jejich rozhodnutí a činy ovlivňují jejich okolí, kteří umí naslouchat, jsou nesobečtí, spolupracují a lidskost je pro ně jednou z hlavních priorit. Proto má diplomová práce volí těžká témata jako *Sophiina volba*, *O myších a lidech* nebo třeba *Tramvaj do stanice Touha*.

Líbí se mi Háblovo tvrzení, že: „*Pravda oděná do příběhu projde každými dveřmi.*“ (Hábl 2013, s. 7) Pokud je některý z odborníků přesvědčen o učitelnosti dobra skrze silné



příběhy, je to právě on. Ve své práci *Učit (se) příběhem* se zamýšlí nad tím, co dělá z knihy dílo, které se čte po staletí, a ukazuje to na *Labyrintu světa a ráji srdce* od Jana Amose Komenského. Tvrdí, že kniha musí ke čtenáři promlouvat – tedy obsahovat příběhy a témata, která ho trápí nebo se objevují i v jeho životě, a zároveň musí být psáno poutavou a mistrnou formou. Opakovaně upozorňuje na to, že je třeba volit správné jazykové prostředky a postupy, promyslet kompozici a užívat gradaci příběhu. (*Tamtéž*, s. 8, s. 39)

Ve své práci dokonce zmiňuje výzkum (pomocí fMRI), který popisuje části mozku, jež jsou během čtení knih stimulovány. Bylo vyzorováno, že jsou stimulovány ty části mozku, které by byly zapojeny i v případě, kdyby dané činnosti vykonával sám čtenář. Takže např. když by vystoupal na vrcholek hory – jak by se u toho cítil a jaká část mozku by byla zapojena. Aktivita mozku je stejná, jako by činnosti dělali sami čtenáři společně s postavou. (*Tamtéž*, s. 11)

Na příbězích si také cení toho, že naprosto simulují život – odehrávají se v čase, se zápletkami, s dynamikou, se začátkem a koncem atd. (*Tamtéž*, s. 50) Nutí nás reflektovat naše chování a porovnávat se s hrdiny, zároveň nám dávají možnost nápodoby a přejímání vzorců chování. (*Tamtéž*, s. 50–51)

Hábl upozorňuje na fakt, že doba postmoderní, ve které se nyní nacházíme, vyžaduje od školy fakta, dovednosti, kompetence, s nimiž si každý žák naloží sám, jak bude chtít. Klientela, tedy žáci a rodiče, si nežadají, aby docházelo k formující výchově pomocí světonázorů a všeobecných pravd, natož pak velkých příběhů, kdy je jasně odděleno dobro nebo zlo. (*Tamtéž*, s. 63–64) I přes toto tvrzení se o to ale ve svých hodinách snažím. Mým cílem není předávat teorie a ideologie „správného žití“ – to si nemůžu dovolit a ze své pozice na to „nemám právo“. O co se ale rozhodně snažím je ukazovat lidské příběhy a činy postav – co je k nim vede, jaké to mělo důsledky a jaký přišel trest, pokud došlo k selhání. Lze se na to samozřejmě podívat i z druhé strany – k jakému dobrému činu došlo, co způsobil a jak se promítnul do života druhých.

Myšlenka, která se prolíná celou knihou, je pak teze, že vyprávění je „sebe–po–rozumění“ (*Tamtéž*, s. 48) a že pokud budou učitelé volit didakticky vhodné texty podle výše vypsanych kritérií, nabídnou příběhy (samy o sobě) výborné a funkční podklady pro „dílno lidskosti“.

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

Stěžejní část diplomové práce je tvořena právě částí praktickou, během níž jsem se výše zmíněné ideály, myšlenky a teorie pokusila uvést do praxe. Vytvořila jsem pět kompletních lekcí, které představují kanonická literární díla a zároveň rozvíjí kompetenci sociální a personální.

Lekce jsem odučila na dvou školách, ve dvou třídách – tedy každou lekci jednou. Jsem si plně vědoma toho, že s každou třídou by byl výsledek pravděpodobně jiný a odlišný a že záleží na různých faktorech (klíma třídy, společné naladění, prekoncepty apod.), ale přesto pro mě bylo nejdůležitější zjistit, jestli jsou lekce vůbec možné uskutečnit a zda dochází k rozvíjení mnou vybrané kompetence. Lekci o antickém dramatu jsem odučila na střední soukromé škole Naše Lyceum v rámci studentských praxí na podzim 2023, a to v prvním ročníku. Ostatní lekce jsem odučila na Gymnáziu Mozartova v Pardubicích, a to v jednom ze čtvrtých ročníků v únoru 2024 (pro zachování anonymity nesdělují detailnější informace).

Lekce jsem zpracovala samostatně a vždy pro mě bylo prioritou stanovit, jakých cílů jimi chci dosáhnout, a následně zdůraznit kompetenci sociální a personální a jak konkrétně ji lze danou lekcí rozvíjet. Záměrně jsem vybírala témata náročná a krizová (smrt, životní volby, sexuální obtěžování, smrt, ideál rodiny a hrdinství) a zároveň témata formující a vyžadující projevení charakteru, morálky, spolupráce, obhajoby vlastních názorů, respektu a tolerance.

Po každé odučené hodině jsem dostala zpětnou vazbu od hospitující učitelky a tyto postřehy jsem zakomponovala do vlastní sebereflexe (ve třetí části každé kapitoly). Od žáků jsem vyžadovala vyplnění úvodního dotazníku (hlavně kvůli prekonceptům) a závěrečného dotazníku (hodnocení hodiny, kompetence, přínos a další).

Praktická část je postavena na kvantitativním výzkumu, jelikož pro mě nebylo stěžejní zjistit, v kolik třídách bude daná lekce úspěšná. Mnohem důležitější bylo, v čem konkrétně žáci spatřují její silné stránky, v čem naopak ne a jaký přínos pro ně hodina měla.

Jako hypotézu lze tedy stanovit, že se domnívám, že mnou vytvořené lekce seznámí žáky s kanonickým literárním dílem, které nese složité životní téma, a zároveň budou aktivity s ním spojené rozvíjet jejich sociální a personální kompetenci.

## 2.1 Lekce trestu a milosti (O myších a lidech – John Steinbeck)

Novela od Johna Steinbecka, která byla napsána roku 1937, dodnes fascinuje náročným a bolestivým koncem. Vypráví příběh dvou mužů, dalo by se snad říci i přátel, kteří se v Kalifornii ve třicátých letech dvacátého století přesouvají od hospodářství k hospodářství a snaží se vydělat si na své vlastní „hospodářičko“. Jedná se o George – muže, který se kvůli slibu, jenž dal své tetě, stará o mentálně postiženého Lennieho. Mentální postižení v novele není pojmenováno, můžeme se tedy jen domnívat, že Lennie trpí autismem. Autismus je v tomto případě líčen jako zpomalené a zjednodušené vnímání, radost z osahávání a hlazení měkkých a hebkých věcí, nemožnost ovládat míru své fyzické síly apod.

Čtenář pravděpodobně vycítí, že Lennieho „hromotluctví“ vygraduje až do krizové situace, a stane se tak v momentě, kdy ho manželka jednoho z farmářů vyprovokuje, aby jí hladil po vlasech. Lennie opět neodhadne svou sílu, žena začne křičet, čehož se Lennie poleká, a ve snaze ji utiшит jí zlomí vaz. Farmáři a pracovníci z hospodářství chtějí Lennieho potrestat, tomu se naštěstí podaří uprchnout na, s Georgem předem domluvené, místo, a tam se s ním tajně setkat. George předem odhadne, že Lennieho čeká pranýřování, lynčování a krutá smrt rukama farmářů, a proto ho (snad z milosti, snad ze strachu) zastřelí.

A právě s těmito tématy lekce trestu a milosti, jak jsem ji nazvala, pracuje. Je pro mě důležité vnášet do hodin i kontroverzní témata – legalizace nebo zákaz trestu smrti, milost, přiměřený trest, vražda, vražda z milosrdenství, přátelství, vina a nevína.

Dodnes jako čtenářka přemýšlím nad tím, jestli se žalostné situaci, kdy byl Lennie zastřelen, dalo předcházet, a jakým způsobem ji vnímat. Skutečné přátelství? Strach z jeho pranýřování? Strach, že by mohli farmáři ublížit i Georgovi? Braní osudu „slabšího“ jedince (tedy Lennieho) do vlastních rukou a rozhodování za něj v krizových situacích? Porušení důvěry? Právě tato nejednoznačnost dělá z novely *O myších a lidech* ideální zdroj k práci ve třídě. Ještě lépe pak slouží jako nástroj rozvíjení sociální a personální kompetence.

### 2.1.1 Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence

časová dotace: 90 min

ročník: 4. ročník

**cíle:**

- 1) žák analyzuje úryvek z novely O myších a lidech, zamyslí se nad ním z hlediska tematické, konceptové a kompetenční vrstvy
- 2) žák obhájí předložené stanovisko (pro milost Georgovi za zabití Lennieho, pro trest smrti George za zabití Lennieho) a volí vhodné argumenty
- 3) žák pracuje ve skupině
- 4) žák se „vžije“ do druhé skupiny a nečekaně musí obhájit i stanovisko protichůdné
- 5) žák zhodnotí svou práci, je schopen sebereflexe

**RVP G:**

## a) očekávané výstupy:

- jazyk a jazyková komunikace
  - 1) v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování)
  - 2) v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu
  - 3) ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovotvorných a syntaktických principů českého jazyka
  - 4) volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit
- literární komunikace
  - 1) rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým

- 2) na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu
- 3) při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech
- 4) získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

b) učivo:

- rétorika
- metody interpretace textu
- způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi

c) rozvíjení kompetence sociální a personální:

- posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe
- přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje
- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Tato část (kromě stanovených cílů) je doslovně citována z *RVP G (2021)*, aby bylo možné sledovat, jaké konkrétní očekávané výstupy a učivo se snaží naplňovat. Dostupné z portálu [www.edu.cz](http://www.edu.cz) na adrese: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g>

### 2.1.2 Představení lekce

Lekce trestu a milosti již od samého začátku pracuje s názorovou škálou žáků. Jako evokační část slouží diskuse nad otázkami: „Co si myslíte o trestu smrti? Byli byste pro jeho zavedení? Souhlasíte s ním? Proč ano a proč ne?“ Tuto diskusi učitel moderuje a žákům na její naplnění nechá přibližně sedm až deset minut.

V následující části uvědomění se žáci seznámí s kontextem literárního díla *O myších a lidech*. Buď učitel, nebo žáci nastíní, o čem novela pojednává. Je důležité, aby popis a přiblížení příběhu skončilo těsně před zabitím Lennieho, protože právě o tom si žáci přečtou v příloženém úryvku. Na čtení doporučuji nechat přibližně sedm minut (mé čtení trvalo tři minuty, pro žáky přidávám dostatek času).

U ukázky se poté žáci s učitelem baví podle schématu tzv. hloubkové struktury výuky (Šalamounová 2017, s. 85): *tematická vrstva* (téma, motivy), *konceptová vrstva* (jak je dílo napsáno, jaké jazykové prostředky autor užívá a co jimi pravděpodobně sleduje) a *kompetenční vrstva* (co nás text může naučit, nad čím nás nutí se zamyslet, v čem spatřujeme jeho důležitost, ...). Samozřejmě dopřeje žákům možnost sdílení pocitů a myšlenek, které jsou s událostí zastřelení Lennieho bezpochyby spjaty. Na rozbor ukázky má učitel se svými žáky přibližně sedm minut.

Následuje část, kdy učitel prozradí, jaká práce třídu čeká – ta, která cílí na rozvíjení sociální a personální kompetence. Jedná se o metodu d'áblova advokátka, kterou ve své práci rozebrala a navrhla Dagmar Siegllová (2019, s. 228–230). Během ní jsou žáci nuceni obhájit přidělený názor, nehledě na ten svůj. Je důležité rozdělit žáky do dvou skupin, a to losem. Pro tento případ jsem připravila kartičky s myšmi a jižanskými farmáři. Žáci se budou účastnit pomyslného soudu George a snažit se obhájit, proč by si George za zabití Lennieho zasloužil smrt, nebo proč by si naopak zasloužil milost. Žáci se tak dostávají „za příběhový rámeček“ a pokračují v příběhu, který John Steinbeck nenapsal.

Učitel vysvětlí žákům pravidla: mluví vždy jen jeden žák, na své argumenty strany reagují a navazují, neskáčou si do řeči a vzájemně se vnímají. Nesoudí druhé za přednesené argumenty a snaží se pochopit, proč byl daný argument přednesen. Na rozdělení třídy do skupin stačí pár minut, stejně tak na vysvětlení pravidel.

Žáci se ve třídě uskupí do dvou hlavních center, ve kterých mohou po dobu patnácti minut prodiskutovat své stanovisko a vymyslet k němu pádné argumenty. Učitel jim samozřejmě může pomoci. Je dobré, aby své argumenty žáci vystavěli přímo na textu, se kterým se pracovalo v první části hodiny – citáty a pasáže z něj mohou sloužit jako velmi silné argumenty samy o sobě.

Následujících osm minut je vyhrazeno pro samotnou diskusi a „souboj“ argumentů. Obzvláště tady musí být učitel obezřetný a pečlivý, diskusi moderovat a pomáhat žákům vést diskusi podle předem stanovených pravidel. Vyplatí se je ještě jednou zopakovat, protože žáci jsou plni dojmů a emocí z přípravy argumentů. Doporučuji nastavit si na mobilním telefonu stopky, aby se učitel mohl plně soustředit na diskusi a nemusel hlídat čas.

Po osmi minutách diskuse ji učitel utne a poprosí, aby si skupiny předaly své papíry s argumenty a prohodily si názorové postoje. Pravděpodobně dojde k šoku nebo jiné emoční reakci, ale tu může učitel utnout pokynem, že mají skupiny dvě minuty na to seznámit se s argumenty druhé strany a popřípadě přidat své.

Následuje druhá diskuse, opět trvající osm minut. Jakmile ji učitel ukončí, poprosí žáky, aby okamžitě sdíleli své pocity a dojmy z aktivity – jak se cítí, proč k aktivitě pravděpodobně došlo, co jim mohla přinést, co jim skutečně přinesla apod.

Vhodné je dát žákům zpětnou vazbu ze strany učitele – kdo byl dominantní a dobře argumentoval, jestli někdo porušoval zásady diskuse, jak diskuse působila z pohledu moderátora a posluchače, co by se příště dalo udělat jinak.

Učitel po hodině může reflektovat, zda byly u žáků rozvíjeny dovednosti rétoriky, argumentace, vžívání se do rolí, pochopení postojů atd.

### **2.1.3 Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky**

Lekci *O myších a lidech* považuji z osobního hlediska za velmi zdařilou. Naplnila mnou předem vytyčené cíle a měla jsem pocit, že rozvíjí jak literárně teoretické dovednosti žáků, tak jejich kompetenci sociální a personální. Toto propojení mi přišlo funkční a užitečné. V dalších odučených lekcích jsem totiž často narážela na problém, že lekce až příliš



přesahovaly do výuky občanské výchovy či základů společenských věd – viz detailnější rozbor u následujících lekcí.

Rozbor textu se žáky byl výborný, jak jsem nastínila výše, pracovali jsme s teorií hloubkové výuky (tematická, konceptová a kompetenční vrstva). Ocenila jsem, že se žáci ihned zapojili a s vrstvami pracovali téměř okamžitě, ač se s tímto konceptem setkali poprvé. Rozbor úryvku pak využili v aktivitě d'áblova advokáta a všimla jsem si, že kdybychom text detailně nerozebrali v první části hodiny, těžce by se jim potom hledaly vhodné argumenty do debaty.

Přípravná fáze na d'áblova advokáta se mi zdála dostačující, bylo ale třeba, abych skupinám (obzvláště té, která měla obhajovat trest smrti pro George) pomáhala. Snažila jsem se jim pomoci postřehem, že se jim budou nejlépe tvořit pádné argumenty právě tím, že zkusí vymyslet, jaké argumenty vymyslí „na druhé straně“, a ty rovnou vyvrátí svou argumentací.

Těsně před debatou jsem se jim snažila dát příklady, jak by debata měla probíhat – že si nesmí skákat do řeči, reagovat na slova oponenta, dokládat fakta a citovat. Ze začátku se žáci snažili udržet to právě na této úrovni, ale se stoupající frustrací začali napadat argumenty uprostřed vět, a to i poměrně velkými nesmysly. Počkala jsem, jestli si to neuvědomí sami, ale nakonec jsem musela zasáhnout a jejich reakce korigovat, zároveň jsem je požádala, ať se co nejvíce drží textu – v ten moment začali vyžadovat citace a cíl byl naplněn.

Za dobré hodnotím i prohození stanovisek, žáci sice byli v šoku a frustrovaní, ale druhé debaty se ujali se ctí a snad i větším nasazením. Během konečné reflexe pak často říkali, že chtěli vyhrát za své původní stanovisko a že tato mechanika prohození je donutila více rozvíjet empatii. Sama jsem naopak vyzorovala, že během druhé debaty působili schopněji a připraveněji, stačila by ještě chvíle a věřím, že by se víceméně nedopouštěli diskusních faulů.

#### **2.1.4 Zhodnocení výukové situace z pozice žáků**

Lekci absolvovalo dohromady patnáct žáků čtvrtého ročníku na gymnázium v Pardubicích. Původně jich mělo být na hodině dvacet sedm, ale polovina z nich byla mimo školu kvůli

naplánované akci. Lekce je postavená tak, aby mohla být odučena v celé třídě (je vhodná i pro i třicet dva žáků), ale menší počet rozhodně nebyl překážkou, ba naopak byl v aktivitě k užítku. Věk respondentů se pohybuje v rozmezí osmnáct a devatenáct let, kdy první z vyjmenovaných možností převládá.

V počátečním dotazníku dostali žáci několik otázek týkajících se trestu smrti a milosti, na které bez předchozí interakce nebo diskuse odpověděli – tedy naprosto subjektivně. Stejně otázky pak dostali i na konci hodiny, aby bylo možné porovnat, jestli se jejich postoje k daným problémům změnilly či nikoliv.

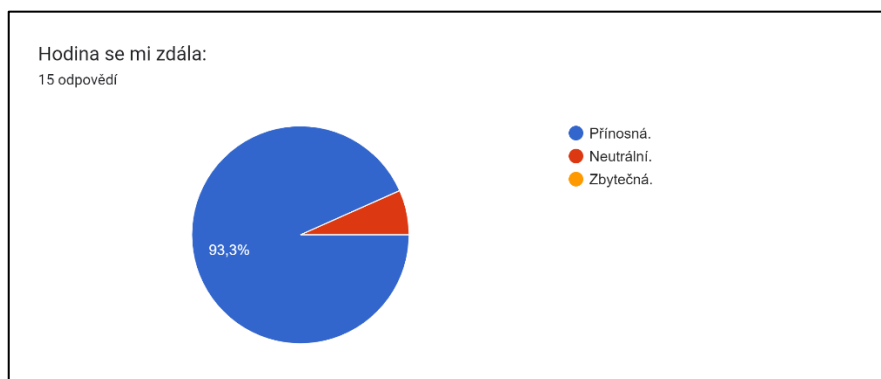
Na první otázku, jestli jsou žáci zastánci a zastánkyněmi trestu smrti a proč, odpovídali víceméně podobně. Většina z nich totiž tvrdila, že sice jsou proti trestu smrti, ale že v ojedinělých případech by ho tolerovali – např. v případech, kdy je ublíženo dětem nebo kdy dojde k určitému počtu sériových vražd. Tato odpověď se nezměnila ani na konci hodiny.

Poté měli rozhodnout, v jakých případech by bylo možné uvažovat o milosti. Čtrnáct žáků z patnácti se shodlo, že by milost udělili v případě, kdyby se někdo stal spoluviníkem trestného činu, a to shodou náhod. Devět z nich se pak shodlo na tom, že by milost udělili lidem, kteří svými trestnými činy přímo nezasáhnou životy lidí (tzn. neohrozí je na životě) – tuto možnost zvolilo devět žáků. Osm pak napsalo, že by se měla udělit politickým vězňům, ba naopak projevená lítost u soudu a omluva by byla důvodem k milosti jen pro jednoho žáka. Víceméně stejné odpovědi pak měli žáci i na konci hodiny, tzn. lekce jejich názory na tuto tematiku příliš nezměnila.

Co se trestu smrti týká, žáci by ho schvalovali za tyto trestné činy: vražda (11 žáků), spoluúčast na vraždě (5 žáků) a velezrada (5 žáků). Ostatní tresty byly spíše opomíjeny a zvoleny maximálně jedním žákem.

V druhé části závěrečného dotazníku měli žáci zhodnotit, jestli se jim zdála lekce přínosná a proč, co se naučili, jak byla rozvíjena sociální a personální kompetence apod. Valná většina žáků – konkrétně čtrnáct z patnácti – napsala, že se jim hodina zdála přínosná. V odpovědích na otázku „proč“ odpovídali, že museli užívat techniky argumentace a procvičili se rétoriku, že se museli zamýšlet nad trestem smrti z různých úhlů pohledu a že

jim to v mnoha ohledech otevřelo oči. Přidávali pak, že si zkusili obhajovat názor, který není jejich a se kterým nesouzní, ale že jim to zároveň pomohlo k pozorování problému i z druhé strany. Dokonce v dotazníku několikrát zaznělo, že by si knihu na základě této hodiny rádi přečetli.



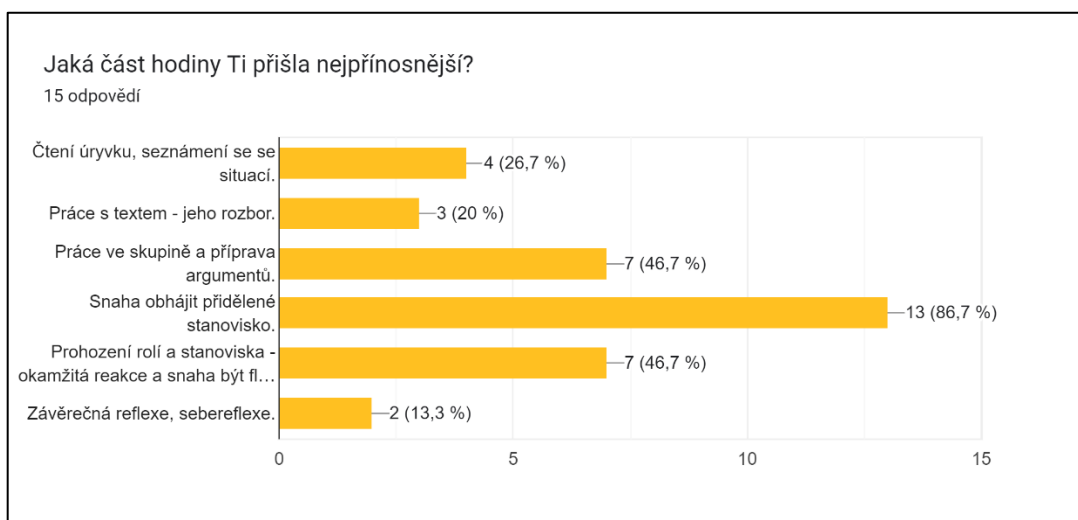
*Graf 1 – O myších a lidech (přínos pro žáky)*

Kompetence sociální a personální byla podle žáků rozvíjena hlavně v těchto aspektech:

1. Zamyslel/a jsem se nad morálními a etickými problémy.
2. Učil/a jsem se dobré argumentaci, musel/a jsem naslouchat ostatním.
3. Zamyslel/a jsem se nad důsledky svých rozhodnutí.
4. Posílila jsem se v oblastech jako je empatie, tolerance a úcta.

Lekce naopak podle žáků spíše selhala v dovednosti upevňování vztahů ve třídě. Nedostala jsem k tomu bohužel žádnou detailnější odpověď, možná to tak bylo vnímáno proto, že proti sobě vystupovaly dvě skupiny snažící se obhájit svůj názor. Během hodiny jsem si nevšimla, že by vystupovaly útočně, neempaticky, drsně nebo hrubě. Naopak – rozdílnost názorů jim nebyla překážkou, žáci spolu komunikovali moc hezky, otevřeně a tolerantně.

Za nejprínosnější část hodiny žáci považují snahu obhájit předem přidělené stanovisko – tuto možnost zvolilo třináct žáků. Práci ve skupině pak sedm z nich, stejně tak nečekané prohození stanovisek a snahu obhájit názor druhý. Ve slovním hodnocení pak vyzdvihovali práci s úryvkem a snahu rozebrat ho podle tří rovin.



Graf 2 – O myších a lidech (části hodiny)

### 2.1.5 Návrh alterace

Myslím si, že je třeba, aby se žáci před touto vyučovací lekcí seznámili se základy argumentace, čehož můžou dosáhnout buď na hodinách českého jazyka v rámci rétoriky a komunikace, nebo v hodinách občanské výchovy či základů společenských věd. V hodině totiž nebyl dostatek prostoru na představení pravidel argumentace do větší hloubky a bylo znát, že by žáci tyto základy potřebovaly mít více „zažité“.

Z malého počtu hlasů pro závěrečnou reflexi a sebereflexi vyvozují, že by bylo na místě ponechat na ni alespoň deset minut a umožnit žákům, aby si ji vzájemně poskytli. Mohli by odpovídat na otázky „Co na vaší práci a vaší skupině oceňují? Co bych vám do příště poradila?“ Věřím, že by si žáci měli co říct a že by tento prostor uvítali.

Práci s textem bych určitě zachovala, jelikož na ní stojí následující část u soudu. Jsem sama překvapená, jak málo žáků zvolilo, že jim práce s textem přišla přínosná, když o tom sami mluvili, a dokonce to v dotazníku i psali.

Jinak si myslím, že je lekce funkční a že může být využívána v hodinách literatury nebo občanské výchovy.

## 2.2 Lekce o sexuálním obtěžování (Tramvaj do stanice Touha – Tennessee Williams)

Téma sexuálního obtěžování a násilí musíme vnášet do výuky a do škol častěji – důsledněji, bezpečněji a otevřeněji. Domnívám se, že se školství v posledních letech snaží domácí násilí, znásilnění a týrání jak mužů, tak žen detabuizovat, ale zároveň bych si přála, aby bylo více učitelů, kteří procesu vyvracení předsudků a potřebě „dostat“ výše vyjmenovaná témata na veřejnost, pomohou svou vlastní iniciativou a zapojením.

Hodiny literatury a českého jazyka nejsou výjimkou, a i v nich se učitelům může podařit sdílet preventivní opatření a možnosti, jak se s takto obtížnými životními událostmi vyrovnat. Výborným pomocníkem potom může být právě drama *Tramvaj do stanice Touha*, které již od padesátých let minulého století upozorňuje na určité znaky a aspekty agrese vygradovaného do znásilnění. Následně předestírá dopad dané krizové situace na oběť a agresora – oběť je „odsunuta“ na okraj společnosti, zatímco agresor žije stále stejný život a není nijak potrestán. Jedná se tak o velmi aktuální téma a po nepřijetí Istanbulské úmluvy Senátem ČR na začátku roku 2024 bychom dané téma měli reflektovat ještě více.

Příběh Blanche, hlavní hrdinky zmíněného dramatu, byl za desítky let od prvního uvedení zdramatizován v podobě činohry, baletu, tanečního představení i filmového zpracování. Je možné pracovat s ukázkami filmu, ba dokonce žáky gymnázia na představení do divadla pozvat. Mnohem důležitější pak ale je o tématu a příběhu mluvit, propojit ho se současností a primární prevencí, jak týrání předcházet a jak reagovat, pokud se vyskytne v našem okolí či se žáků přímo týká.

Při přípravě této lekce pro mě bylo důležité, aby se žáci do postav nevžívali, aby jim byl umožněn určitý nadhled a „moc“ nad celou situací. Proto pracují s plánkem bytu a postavkami tak, aby mohli situaci pouze komentovat a hodnotit, nikoliv ji „spoluprožívat“. Zvolila jsem proto metodu simulace, protože práce s textem, ve kterém dojde ke znásilnění, může být pro řadu z nich náročná a nepříjemná.

### 2.2.1 Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence

časová dotace: 60 min

ročník: 4. ročník

#### cíle:

- 1) žák analyzuje vybraný úryvek z dramatu Tramvaj do stanice touha a rozebere ho z hlediska tematického, konceptového a kompetenčního
- 2) žák vymyslí a navrhne způsob, jak by se znásilnění Blanche dalo předcházet
- 3) žák pracuje s plánem bytu a postavkami ze hry a používá tzv. situační metodu (Sieglová 2019, s. 247–248)
- 4) ze žáka se stává hodnotitel situace a pracuje s metodou vžívání se do postav

#### RVP G:

a) očekávaná výstupy:

- jazyk a jazyková komunikace
  - 1) v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování)
  - 2) v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu
  - 3) při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky
  - 4) volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit

- literární komunikace
  - 1) objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí
  - 2) postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu
  - 3) získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

b) učivo:

- funkce komunikátů
- rétorika
- metody interpretace textu
- způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky)

c) rozvíjení kompetence sociální a personální:

- odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje
- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii

- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům<sup>3</sup>

### 2.2.2 Představení lekce

U lekce, která je postavená na dramatu *Tramvaj do stanice Touha*, je důležité, aby byli žáci srozuměni s kontextem díla. Jako evokační část může posloužit trailer z jakéhokoliv divadelního představení *Tramvaj do stanice Touha*, avšak doporučuji obzvláště ta baletní, protože v nich je většinou vidět, do jaké krizové situace drama eskaluje.

Během své zkušební lekce jsem zvolila trailer z Národního divadla, a to konkrétně z baletního představení, které mělo premiéru v roce 2023. Následně je třeba žáky požádat, aby na tabuli vypsali klíčová slova, která vystihují promítnutý trailer. Na tuto aktivitu stačí maximálně pět minut.

Poté je třeba se žáky připomenout hlavní postavy dramatu a hlavní dějovou linku. Za vhodné považuji formálně vyložit děj a charakteristiku postav pouze do momentu, ve kterém začíná přiložená ukázka. Myslím si, že by učiteli mělo na tuto aktivitu vystačit pět minut.

Úryvek si každý z žáků přečte sám a jeho úkolem je sledovat, co přesně se ve scéně děje. Je důležité, aby byli žáci upozorněni na to, že není třeba se vcítovat do postav, ba naopak je užitečné na předkládanou situaci nahlížet jakoby „z vrchu“, jako někdo, kdo situaci sleduje, nikoliv ji cítí. Jedná se o velmi náročnou ukázkou, a proto by si každý učitel měl uvědomit, že tato informace je pro žáky velmi užitečná a důležitá. Na přečtení úryvku ponechávám pět minut.

Během společné analýzy úryvku, která může trvat až osm minut, dopřeje učitel svým žákům dostatek prostoru, aby sdíleli své pocity, myšlenky, emoce a postřehy. Je vhodné, aby učitel žákům během analýzy textu návodnými otázkami pomáhal. Tato analýza je důležitá právě z toho důvodu, že z ní vychází následující aktivita zaměřená na rozvoj sociální a personální kompetence.

---

<sup>3</sup> Tato část (kromě stanovených cílů) je doslovně citována z *RVP G (2021)*, aby bylo možné sledovat, jaké konkrétní očekávané výstupy a učivo se snaží naplňovat. Dostupné z portálu [www.edu.cz](http://www.edu.cz) na adrese: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g>



Žáci se rozdělí do skupin, ideálně po třech až čtyřech žácích. Každá skupina dostane plánek bytu, ve kterém se drama odehrává, a postavičky, s nimiž bude po plánu pohybovat podle stanovených kritérií. K aktivitě jsem vyrobila hlavní postavy dramatu, tedy: Blanche, Stanley, Stella, Mitch a personál. Personál je symbolizován lékařem a zdravotní sestrou, ale je dobré upozornit, že je žáci mohou vnímat i jako policii.

Prvním z úkolů, které skupina dostane, je, aby hýbala postavičkami po plánu tak, jak je vylíčeno v textu, a sledovala, do jakých situací se postavičky dostávají a jak se u toho pravděpodobně cítí. Druhým úkolem je zkusit navrhnout situaci tak, aby ke znásilnění Blanche Stanleym nedošlo. Skupinky tak vytvoří hypotézy, které potom budou prezentovat před třídou a které budou buď potvrzeny, nebo vyvráceny. Na tuto aktivitu doporučuji ponechat patnáct minut.

Ideální by bylo, kdyby se na následnou prezentaci hypotéz vytvořilo jedno stanoviště, kam by učitel umístil plánek bytu a nabízené postavičky, aby pak žáci kolem plánu utvořili kruh a viděli na to. Některým by totiž mohlo být nekomfortní stát před celou třídou a prezentovat své hypotézy. Je dostačující, aby tato aktivita trvala dvanáct minut.

V poslední části se učitel zaměří na shrnutí učiva, žákových poznatků a na propojení se současností. Může upozornit na linky bezpečí, na organizace, které se znásilněním a detabuizací znásilnění zabývají. Může dokonce upozornit i na statistiky popisující domácí násilí. Je třeba, aby učitel upozornil na nepřijetí Istanbulské úmluvy a že propagace této úmluvy během kandidatury do senátních voleb může být jedním z faktorů, proč dané senátory volit či nikoli.

Bezpochyby by bylo namístě nabídnout žákům, že mohou po odučené hodině za učitelem přijít a případně s ním sdílet nepříjemné pocity. Je třeba si uvědomit, že touto hodinou na sebe učitel bere velkou zodpovědnost a že by při probírání těžkých témat, kterým násilí rozhodně je, měl být svým žákům větší oporou.

### **2.2.3 Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky**

Je pro mě obtížné lekci zhodnotit komplexněji, a to hned z několika důvodů. Tuto lekci jsem učila v literárním semináři, který navštěvují žáci ze všech tří paralelek čtvrtého ročníku a

potkávají se na něm jednou za čtrnáct dní. Kolektiv tak není pevný a soudržný, ba naopak jsem si všimla, že se žáci dělí do skupin a reagují na sebe podle toho, kdo do jaké třídy patří.

S tím souvisí i to, že nejsou otevření a upřímní tak, jak by tato lekce potřebovala. Zároveň jsem pracovala s menším vzorkem žáků, polovina z nich byla na plánované akci s předmětem základů společenských věd, proto lekci vyzkoušelo pouze devět žáků.

Bohužel jsem byla svědkem toho, že je potřeba, aby měli dílo přečtené všichni žáci. Ač jsem se snažila je uvést do kontextu, dílo jim představit, charakterizovat hlavní postavy a upozornit na hlavní sdělení, nestačilo to. U aktivity, která měla rozvíjet kompetenci sociální a personální jsem si všimla, že je napadá spousta proměnných, které jsou v dramatu definovány (například proč se na scéně neobjeví Stella), ale ke kterým nemají žáci přístup, jelikož drama nečetli. Tento problém jde snadno vyřešit, a to obzvláště ve vlastní třídě – hůře se motivují cizí žáci, aby měli drama přečtené, než ti, se kterými trávíme více času.

Postup samotné aktivity mi pak přišel dobrý, nejenom že si žáci mohli držet vhodný odstup a do postav se nevcit'ovat, ale zároveň si mohli představit, jak je možné na divadle pracovat s plánkem a postavami. Díky této aktivitě si ujasnili, co přesně předcházelo znásilnění Blanche, kde se Stanley a ona pohybovali a jaké další možnosti na svou obranu Blanche měla. Při tvorbě hypotéz byli poměrně kreativní, víceméně se shodli na tom, že Blanche neměla nikomu volat, ale měla okamžitě opustit byt. Na můj argument, že nikoho jiného nemá a že nemá kam jít, natož pak peníze, odpovídali stále stejným způsobem.

Někteří žáci tvrdili, že by se Blanche měla pokusit Stanleyemu utéct, a když jsem se jich zeptala, jakým způsobem a kam přesně by měla utíkat, reagovali, že by měla běžet k hlavním dveřím. Jenže pár kroků od nich stál Stanley a bezpochyby by jí zatarasil cestu. Proto jsem se jim snažila vysvětlit, že je vždycky lepší utíkat pryč od protivníka, ne kolem něj, pokud možno tak, aby mezi agresorem a obětí byla překážka.

V reflexi jsem se zmínila o organizaci *Konsent*<sup>4</sup> a jejich aktivitě, o nepřijetí Istanbulské úmluvy, o tom, že i podpora nebo odmítání této úmluvy nám může napovědět

---

<sup>4</sup> *Konsent* již řadu let odvádí výbornou práci, co se detabuizace sexu a sexuálního násilí týká. Nabízí jak workshopy do škol nebo dalších institucí, tak dokonce metodiky do škol. Odkaz na jejich stránky: <https://konsent.cz/pro-vyucujici/>

v senátních volbách, koho chceme volit apod. Bohužel již nezůstal čas na detailnější diskusi o bezpečných linkách a dalších místech, kam se jako oběť obrátit.

#### **2.2.4 Zhodnocení výukové situace z pozice žáků**

V průvodním dotazníku jsem se žáků ptala, jaký trest by chtěli, aby se u soudu vynesl nad lidmi, kteří někoho znásilnili. Objevilo se slovo „kastrace“, které po závěrečné reflexi se skupinou vnímám spíše jako nadsázku, ale ostatní se shodli na odnětí svobody, jednou dokonce zaznělo i doživotí. Při pročitání dotazníku je alarmující, jak žáci upozorňují na to, že by si pro viníky znásilnění přáli alespoň dva roky odnětí svobody – je třeba mluvit o tom, že náš právní systém stále ještě není schopen přiměřeně trestat ty, kteří se na druhých dopustí sexuálního násilí, a jsem moc ráda, že si toho jsou žáci sami vědomi.

Následně jsem se jich zeptala, zda znají způsoby, jak by se dalo znásilnění předcházet, jestli existuje nějaká prevence nebo rady, jak se v podobné krizové situaci zachovat. Zdůrazňovali například prevenci ve škole a snahu o sexuálním násilí mluvit a víceméně všichni se shodli, že by bylo lepší nechodit ve tmě sám/sama, případně mít v kapse pepřový sprej nebo zbraň, kterou se lze bránit. Zároveň mě ale velmi překvapila (několikrát se opakující) odpověď, že by ženy neměly chodit „svůdně“ a „vyzývavě“ oblečeny, aby případného útočníka neprovokovaly. Poukazuje to na fakt, že pravděpodobně věří mýtu, že záleží na oblečení, které má žena na sobě, a že první asociace (a ta hlavní), která se znásilnění týká, je spojená s cizím pachatelem – nikoliv s partnerem, švagrem, otcem a jakýmkoliv dalším rodinným příslušníkem nebo známým (samozejmě lze aplikovat nehledě na gender).<sup>5</sup> Proto jsem ráda, že jsme v hodině pracovali s úryvkem, kdy pachatelem tohoto činu je švagr hlavní hrdinky, nikoliv nikdo cizí. Věřím, že si díky tomu lépe uvědomili bezvýhodnost předkládané situace.

---

<sup>5</sup> Doporučuji si přečíst článek na portálu iDNES, kde je natočená reportáž o výstavě uspořádané v Bruselu roku 2018. V galerii je vystaveno oblečení žen, které byly znásilněny. Jsou tam tepláky, pyžamo, tričko s jednorozcem i policejní uniforma. Tento článek může posloužit jako argument, že „svůdné“ ani „vyzývavé“ oblečení není něčím, co by ke znásilnění mohlo vést. Dostupné zde: [https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/vystava-je-to-moje-vina-obleceni-obeti-znasilneni.A180117\\_110803\\_spolecnost\\_haa](https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/vystava-je-to-moje-vina-obleceni-obeti-znasilneni.A180117_110803_spolecnost_haa)

Poslední otázkou pak bylo, jestli žáci znají některé mýty, které se znásilnění týkají, a pokud ano, aby je vypsali. Dostalo se mi odpovědí jako: „znásilnění je pouze u žen“ nebo že „ženy si za znásilnění můžou samy kvůli svému výběru oblečení“ nebo že „když vymáhá partner sex ve vztahu, nejedná se o znásilnění, protože na to má právo“. Tyto odpovědi je potřeba v hodině reflektovat a bavit se o nich, protože jasně dokládají, že někteří si jsou daných mýtů vědomí a další spíše ne.

V závěrečném dotazníku jsem se žáků ptala na podobné otázky, abych zjistila, kolik nových informací (a zda vůbec nějaké) si z hodiny ohledně sexuálního násilí odnáší. Ocenili, že téma bylo zajímavé a že si uvědomují důležitost tohoto tématu. Jsou rádi, když se o něm mluví nahlas a když i oni můžou pomoci k detabuizaci daného problému. Hodinu označilo osm lidí za přínosnou, jeden za neutrální. Vysvětlovali to výše vypsány argumenty.

Když jsem se jich zeptala, zda se během hodiny dozvěděli způsoby, jak se dá znásilnění předejít a jestli existuje prevence, jak znásilnění zabránit, odpovídali takto (cituji):

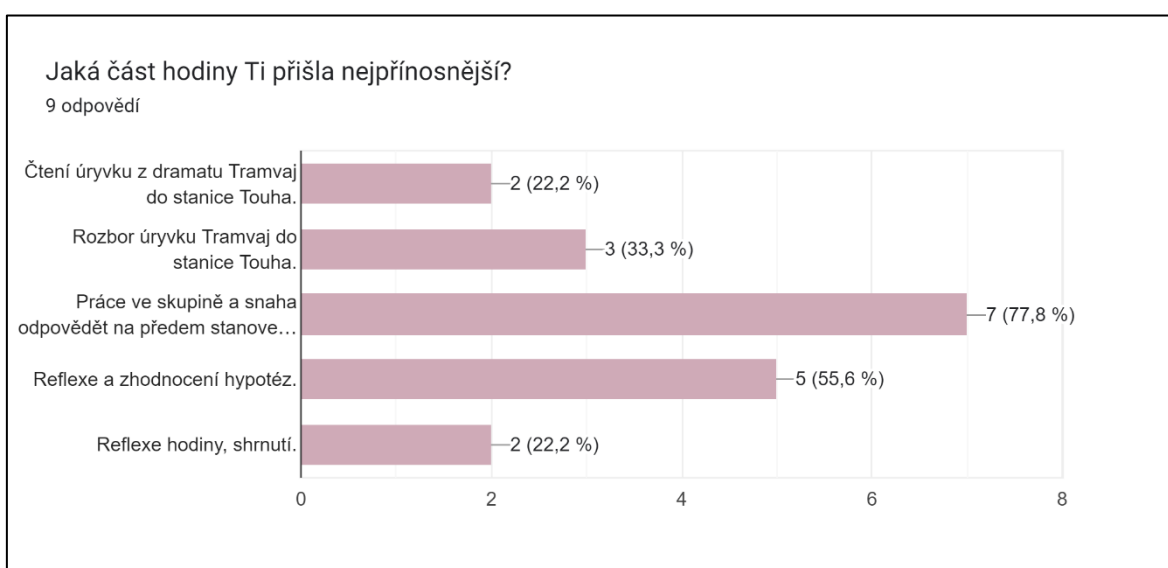
- „Ano. Předejít lze správnou volbou svého prostředí: jak místa, tak lidi, kolem kterých se pohybujeme, nějaká základní fyzická připravenost, jak se bránit a samozřejmě útek je vždy správnou variantou.“
- „Snažit se utéct agresorovi a spíš dozadu než se rozeběhnout proti němu, a když budu vědět, že mám s někým problém a mohlo by dojít k fyzickému nebo i slovnímu napadení, tak s ním nezůstávat nikde sama.“
- „Ano, utíkat před agresorem pryč, nikoli kolem něj ven z bytu, kam koukáme. Pokud k něčemu dojde, hlavně to nahlásit blízkému a s ním jít na policii.“
- „1) utéct před agresorem, 2) neprovokovat ho, 3) nesnažit se ho obejít“

Z těchto odpovědí soudím, že pro žáky byla nejpřínosnější poslední část, během které jsme společně stáli kolem jednoho stolu s jedním plánkem a situaci komentovali společně. Hýbali jsme postavičkami tak, jak bylo napsáno v dramatu, ale zároveň jsme si i vymýšleli potenciální situace.

Na odpověď, co se dnes naučili, psali, že najednou považují útek (místo fyzické obrany) za nejlepší rozhodnutí a reakci. Z takového poznatku mám radost, protože původní tvrzení žáků bylo, že nejlepší je se fyzicky bránit a prát se. Ne vždy ale jsou fyzické síly

útočníka a oběti vyrovnané, a proto je třeba s tímto tvrzením zacházet opatrně. Jeden z žáků dokonce napsal, že se mu zvýšila empatie vůči obětem. Další pak přidala, že „Nikdy na nic nejsem sama, nahlásit pachatele je důležité, i když je to nepříjemné.“ Zároveň ocenili příjemnou atmosféru a klidné a bezpečné prostředí pro práci. Byli by rádi za delší čas na diskusi a závěrečnou reflexi.

Za nejpřínosnější část hodiny považují žáci práci ve skupině a snahu odpovědět na předem stanovené otázky (sedm žáků). Hned vzápětí oceňují reflexi s učitelem a zhodnocení předem stanovených hypotéz.



Graf 3 – Tramvaj do stanice Touha

Kompetence sociální a personální u nich byla rozvíjena hlavně v tom ohledu, že se zamysleli nad etickými a morálními problémy (sedm žáků). Dokonce ocenili i reflexi a sebereflexi svých hypotéz (sedm žáků). Oproti jiným hodinám bylo vyzdvihnuto i to, že byli schopni posoudit své duševní a fyzické možnosti v předkládaných situacích (devět žáků) a že se posílili v oblastech empatie, tolerance a úcty (osm žáků).

### 2.2.5 Návrh alterace

Nemyslím si, že by lekce o sexuálním obtěžování potřebovala výrazné úpravy v literární části nebo v části následující, která rozvíjí kompetenci. Přesto bych ale vyhradila více času na společnou diskusi, na propojení s realitou a bořením mýtů. Bylo by dobré žákům ukázat

některé ze statistik (například ty od *Konsentu*, který je citován výše) a podrobit je objektivní analýze.

Proto doporučuji, aby bylo na lekci vyhrazeno devadesát minut, nikoliv pouze šedesát. Nabytý čas lze využít jak k diskusi, tak k delší práci ve skupinách.

Zároveň se domnívám, že by bylo pro hodinu a lekci samotnou přínosnější, kdyby měli žáci drama přečtené celé. Nestalo by se tak, že by se doptávali na spoustu otázek typu „A Blanche nemá kamarádku, za kterou by měla jít?“ nebo „A proč tam není Stella a z jakého důvodu zůstává s takovým člověkem?“ apod. Další variantou by bylo, že by si mohli pustit film z roku 1951, nebo na *Tramvaj do stanice Touha* zajít do divadla.

## **2.3 Lekce ctnostní a neřestí (antické drama)**

Dramatická výchova do hodin literatury podle mého názoru patří. Pomáhá žákům překonávat komfortní zónu a poměrně nenásilnou formou z ní vykročit, učí je spolupráci, umožňuje jim kreativně řešit problémy a projevit svůj individuální styl. Zároveň je dobré propojovat dramatickou výchovu s tématy, která s dramaturgií neodmyslitelně spojujeme, a téma antického dramatu dokonce rozvíjí i kompetenci sociální a personální, o což se má diplomová práce snažit.

Není pro mě důležité, aby žáci po odučené hodině bezchybně prezentovali výčty antických dramatiků a jejich dramata. Naopak doufám, že si z lekce odnesou osobitý emoční zážitek, a ten si pak bezprostředně spojí i s probíranou tematikou.

Dvouhodinová lekce je postavena na stručném seznámení se s antickým dramatem a fungováním divadelní scény v době starověkého Řecka a Říma, pokračuje přípravou dramatické scénky podle zadání a končí snahou ostatních skupin uhodnout, o jakou přidělenou ctnost nebo neřest se, na základě zhlédnuté dramatické scénky, jedná a jestli danou ctnost či neřest vnímáme stejně i v současnosti a zda se vnímání může individuálně lišit. Ke snadnějšímu uchopení, jak scénku sehrát a ztvárnit, může posloužit přibližně dvacetiminutová prezentace o tom, jak vypadalo antické divadlo a jaké divadelní mechaniky a „triky“ se využívaly. Žáci mají možnost se nabytými vědomostmi inspirovat a využít je i během své práce.

### **2.3.1 Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence**

časová dotace: 90 minut

ročník: 1. ročník

**cíle:**

- 1) žák se seznámí s podobou antického divadla (kdo hrál divadlo, jak vypadal prostor, v němž se hrálo divadlo, jaké mělo drama části)
- 2) žák sehraje předpřipravenou scénku na jednu z antických (lidských) ctností či neřestí a nechá své spolužáky hádat, o jakou ctnost/neřest se jedná

- 3) žák se pokusí uhodnout, o jakou ctnost nebo neřest se jedná, a propojí svůj poznatek s konkrétním dramatem a jeho autorem
- 4) žák pracuje ve skupině
- 5) žák reflektuje práci svých spolužáků

### **RVP G:**

#### a) očekávaná výstupy:

- jazyk a jazyková komunikace
  - 1) v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči
  - 2) v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči
  - 3) při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky
- literární komunikace
  - 1) získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

#### b) učivo:

- monolog a dialog
- rétorika
- antická literatura

#### c) rozvíjení kompetence sociální a personální:

- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů
- přispívá k vytváření a udržování hodnotových mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii



- posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe<sup>6</sup>

### 2.3.2 Představení lekce

Neznám lepší způsob, jak odučit problematiku a téma divadla a dramatizace než vlastní osobitou zkušeností. Jedním z hlavních cílů této hodiny je předat žákům zkušenost nejen faktografickou, ale také zážitkovou, kreativní a tvořivou.

Jako evokaci navrhuji, aby žáci nejdříve ve dvojicích, poté s celou třídou, reflektovali, kdy naposledy byli v divadle, jaké představení zhlédli a jestli se jim líbilo – proč ano, proč ne. Popřípadě jaká divadelní představení vyhledávají a jaká mají nejraději. Na evokaci postačí pět minut. Učitel pak může plynule pokračovat „oslím mústkem“ k nejstarším dějinám divadelnictví, a to právě v antice.

Je samozřejmě nezbytné uvést žáky do kontextu a antické divadlo jim řádně představit. K tomu slouží přiložená prezentace doplněná o řadu fotografií, pojmů, ba dokonce i video v anglickém jazyce, díky němuž si žáci lépe představí prostor, ve kterém se antické drama odehrávalo. Hodí se, aby komparovali současnou scénu s tou starší a požadavky, které byly na herce kladeny kdysi a které jsou dnes. Věřím, že řada informací žáky překvapí.

Prezentace a seznámení se se základními termíny je sice frontální výukou, avšak nemyslím si, že by byla nedostatečná. Naopak – učitel může prezentaci prezentovat a vést jako dialog se třídou a trvat na tom, aby žáci jeho tvrzení doplňovali o své postřehy a dali jasně najevo, které prekoncepty získali z předchozího vzdělávání. Časové okno dvaceti pěti minut by mělo být dostačující i v případě, kdy budou žáci hodně aktivní a sdílní.

Následně je třeba detailně vysvětlit zadání navazující aktivity a zároveň zdůraznit pravidla, která musí být dodržována. Učitel by měl mít na paměti, že ve třídě bude během trénování scénky ruch a že je to v pořádku, zároveň by měl ale dohlédnout na to, že se žáci věnují úkolu, který bude zadán, a že je pro všechny práce dostatečně komfortní. Doporučuji,

---

<sup>6</sup> Tato část (kromě stanovených cílů) je doslovně citována z *RVP G (2021)*, aby bylo možné sledovat, jaké konkrétní očekávané výstupy a učivo se snaží naplňovat. Dostupné z portálu [www.edu.cz](http://www.edu.cz) na adrese: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g>

aby učitel skupiny zvolil ještě před hodinou sám, podle toho, které mu budou připadat funkční.

Také je potřeba žáky seznámit s kartou, na které mají zadání ve formě: název antického dramatu, autor, citát, anotace a ctnost/neřest. Na konci prezentace se nachází jedna z těchto karet a je dobré ji žákům promítnout. Odhaduji, že vysvětlení pravidel, zadání a rozdělení do skupin (načež se do nich musí přesunout) potrvá cca sedm minut.

Na přípravu scénky mají žáci dvacet pět minut, bezpochyby bude třeba, aby učitel skupiny obcházel, doptával se, zda je vše v pořádku a jestli nepotřebují pomoc. Je vhodné, aby je případně nasměroval správným směrem. Dbá také na to, aby žáci z jiných skupin příliš okatě nestáli u jiných skupin a neodposlouchávali, jakou ctnost nebo neřest mají – přeci jen je jejich úkolem to později uhodnout a vyvodit právě ze scénky. Je v pořádku, aby se žáci snažili odehrát předkládané drama podle anotace, zároveň ale mohou zvolit jakoukoli jinou formu, která by ctnost nebo neřest představila i v dnešním světě. Mohou používat rekvizity, dokonce by bylo namístě, aby učitel do třídy přinesl nějaké čtvrtky, fixy a nůžky, aby si žáci rekvizity mohli vytvořit.

V následující části učitel upozorní na základní dramatické techniky: stát k divákům čelem, srozumitelně artikulovat, mluvit pomalu a dostatečně nahlas. Postupně vyvolá všechny skupinky a poprosí je, aby předvedli své scény. Moderuje situaci tak, aby po odehrané scéně ostatní žáci hádali ctnost nebo neřest a poté požádá „herce“, aby zhodnotili svůj výkon – jak se cítili a jaké to pro ně bylo. Na to ještě vyvolá jiného žáka a poprosí ho o hodnocení skupiny – co by chtěl pochválit a vyzdvihnout a co by poradil pro příště. Na tuto aktivitu je vyhrazeno přibližně dvacet minut.

Během závěrečné reflexe žáky poprosí, aby komparovali současné divadlo a divadlo antické, aby sdíleli svou vlastní „divadelní“ zkušenost a na lísteček napsali alespoň dvě faktografické informace, které si z lekce odnáší.

### **2.3.3 Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky**

Byla jsem nakonec překvapená, jak moc byli žáci s lekcí spokojeni. Byli aktivní, zapojovali se, vymýšleli kreativní řešení, a dokonce si odnesli i faktografické informace, které jsem považovala za klíčové.

Měla jsem obavy, že se do sehrání scénky nebudou chtít zapojovat a že budou hledat výmluvy, jak se jí vyhnout. Naopak se divadelních scének „zhostili se ctí“ a odvedli dobrou práci. Za jedinou nevýhodu považuji, že nebylo možné skupiny po třídě rozmístit tak, aby vzájemně neslyšeli, jaké ctnosti nebo neřesti mají zpracovávat. Proto bylo jejich hádání následně zbytečné, protože většinu slyšeli.

Pro zajímavost uvedu, že dvě skupiny zvolily přístup dramatizace předkládaného tématu podle antické předlohy, tedy odehráli Médeiu a Antigonu, a další dvě skupiny ctnosti a neřesti převedli do současnosti a sehráli scénky naprosto odlišné. Nelze určit, pokud je některý z přístupů lepší, naopak si myslím, že pestrost ocenili i samotní žáci.

U jedné ze ctností (konkrétně u Antigony a jejího následování vlastního morálního přesvědčení) se rozvinula neočekávaná debata, zda se jedná o ctnost nebo neřest. Ve třídě se vytvořily dva „tábory“, které argumentovali pro nebo proti. Měla jsem z toho upřímnou radost, jelikož mi pohled žáků umožnil podívat se na předkládané téma odlišným způsobem, takže mě obohatil a zároveň i něco nového naučil.

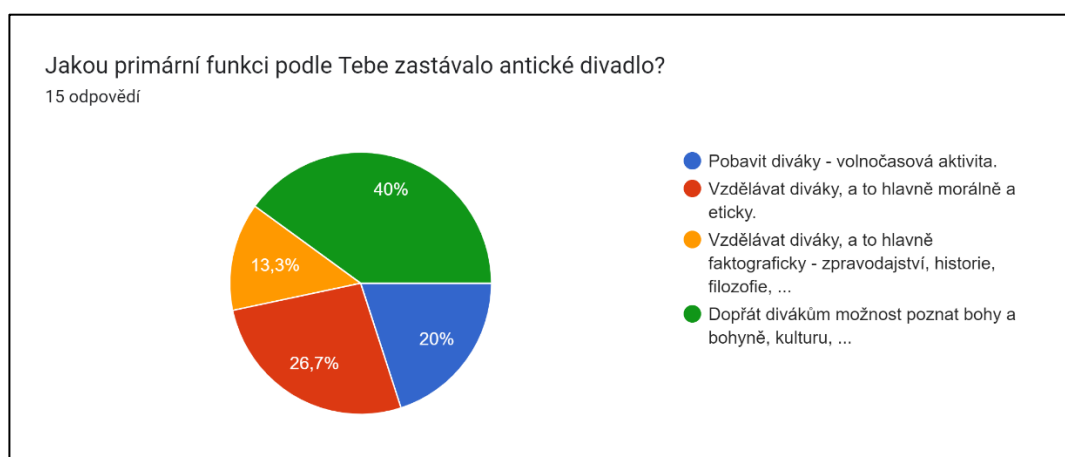
Za pozitivní tedy považuji to, že žáci museli reflektovat a hodnotit, což v hodině pokrylo poměrně dost času, zároveň překonali svou komfortní zónu a zkusili si něco, na co nejsou zvyklí (až na jednoho žáka, který se divadlu věnuje ve svém volném čase) a že se během zážitku, který z toho žáci měli, neztratila ani fakta – jména autorů, jejich děl a základní funkce antického divadla.

### **2.3.4 Zhodnocení výukové situace z pozice žáků**

Lekci antického dramatu jsem odučila na soukromé škole Naše Lyceum, kde jsem na podzim roku 2023 vykonávala pedagogickou praxi. Hodinu absolvovalo šestnáct žáků prvního ročníku.

U této výukové lekce mi záleželo (oproti těm ostatním), aby si žáci z hodiny odnesli základní faktografické informace. Téma antického dramatu jsem do hodin vnesla prvně, a proto hned v úvodním dotazníku bylo patrné, že o antickém dramatu žáci ví a umí málo. Zeptala jsem se jich, co si představí pod pojmem „antické divadlo“ a jakými klíčovými slovy by ho vyjádřili. Jejich odpovědi byly následující: stáří, hra, Řecko, Řím, bohové, bílé prostěradlo, Sofokles, terapie, náboženství, velká divadla, sloup, koloseum, starověk, amfiteátr, vznešenost, dialog. Všechny tyto termíny považuji za poměrně dostačující, pokud látku žáci na základních školách neprobírali a je v pořádku, že se další informace dozví až na střední škole. Nebudu ale zastírat, že mě překvapily odpovědi jako: šaty, hraní nebo třeba Shakespeare.

Dále jsem se žáků zeptala, jestli ví, jakou primární funkci antické divadlo zastávalo. Dostalo se mi všelijakých a různorodých odpovědí. Správnou odpovědí mělo být, že antické divadlo diváky vzdělávalo, a to hlavně morálně a eticky. Tuto odpověď vybrali pouze čtyři žáci. Šest z nich si pak myslelo, že dramata sloužila hlavně k seznámení se s antickými bohy a bohyněmi. Tato odpověď není „daleko od pravdy“, ale primární funkcí antického dramatu to skutečně nebylo (Hašek 2007, s. 8–9). Ostatní odpovědi pravděpodobně vychází ze spojitosti s dnešními dny a žáci tak možná právě proto soudili, že primární funkční mohla být i zábava.



Graf 4 – antické drama

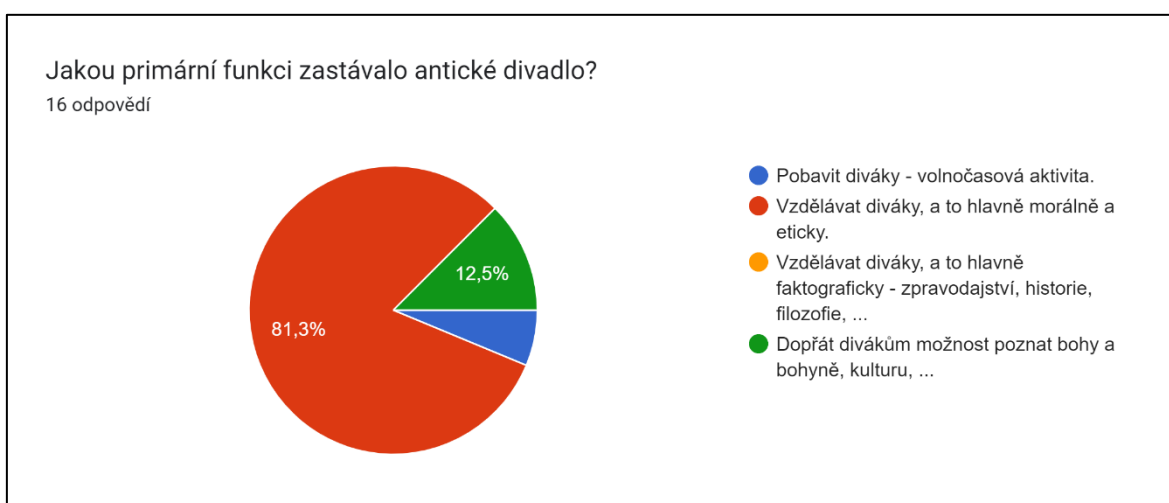
Když jsem se žáků zeptala, zda dokáží vyjmenovat alespoň tři antická dramata a jejich autory, odpovědi byly vesměs ve formě: „nevím“. Jeden z žáků pak odpověděl, že zná

Sofokla, a někdo přidal, že „něco o hrnci“. Nevím, jaké konkrétní drama by se pod tímto heslem dalo rozklíčovat. Po předchozí otázce a zmíněním Shakespeara není na místě být překvapen z odpovědi „Romeo a Julie, Hamlet“. Opět mě velmi mrzí, že jsem výsledky dotazníků nečetla přímo v hodině, abych žákům tato chybná tvrzení vyvrátila.

V závěrečné reflexi jsem potom žákům pokládala stejné otázky a díky nim jsem si mohla ověřit, zda si nové informace osvojili či nikoliv. Byla jsem pak příjemně překvapená, že se v dotazníku jako klíčová slova objevovala například tato: masky, Sofokles, tragédie, nehrající ženy, amfiteátr, ctnosti a neřesti, chorus, jeviště a hlediště, Prometheus, smrt, vzdělání, bohové, Aristoteles, herci v maskách, ...

Svědčí to o tom, že si žáci osvojili řadu nových termínů, ať už se jedná o historii dramatu, tak i současné rozdělení divadla (pravděpodobně tyto termíny neznali).

Při odpovídání na otázku, jakou primární funkci divadlo zastávalo, tentokrát víceméně všichni odpověděli správně (třináct žáků). Dva další si pak stále mysleli, že hlavním cílem je poznat antickou kulturu, a jeden zaškrtl, že cílem bylo diváky pobavit.

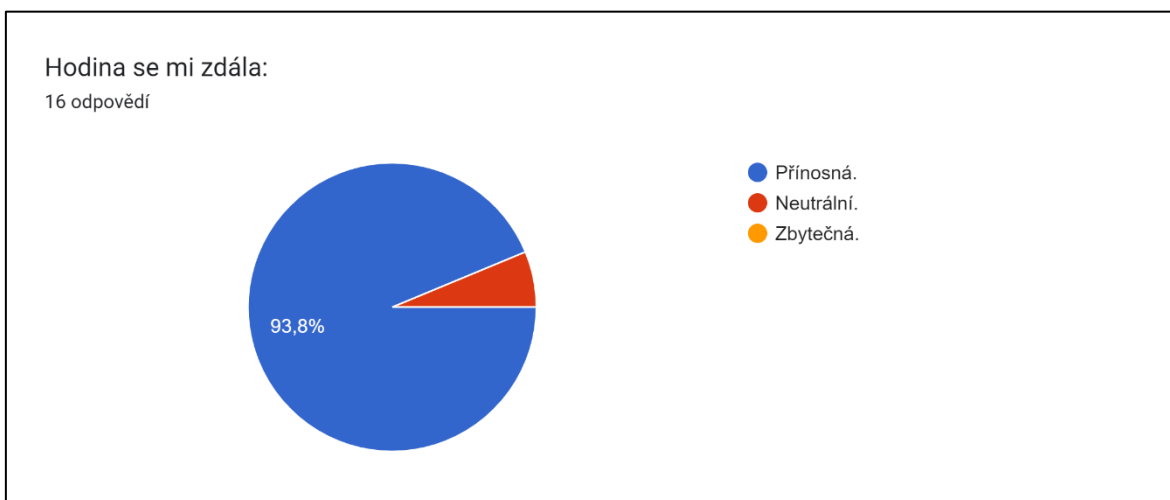


Graf 5 – antické drama

U vyjmenování tří antických dramát a jejich autorů uspěli pouze dva žáci. Pár dalších pak dokázalo vyjmenovat alespoň dvě dramata a jejich autory, u zbytku třídy se objevovala kombinace dramát a autorů bez přiřazení.

Patnáct žáků z šestnácti v závěrečném dotazníku napsalo, že se jim hodina zdála přínosná (zbylý jeden označil hodinu za neutrální). Žáci to vysvětlovali tím, že je hodina

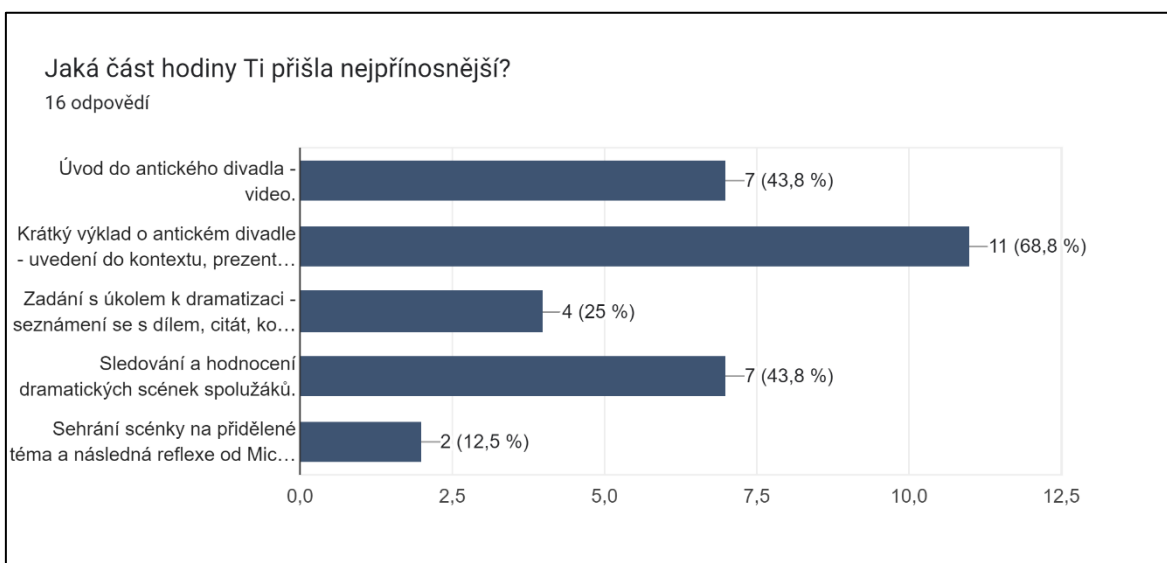
bavila, že se dozvěděli zajímavé věci a zároveň si zkusili zajímavé aktivity (pravděpodobně tím bylo myšleno divadlo jako dramatizace). Za pozitiva zmiňovali také srozumitelnost a „pohodu“ ve třídě. To si ale vysvětlují spíše naší společnou atmosférou ve třídě než připraveností lekce.



Graf 6 – antické drama

Kompetence sociální a personální byla u žáků rozvíjena hlavně ve směru spolupráce ve skupině (jedenáct žáků zaškrtno, že určitě ano, pět pak spíše ano). Zamyšlení se nad mravními a etickými problémy vnímalo čtrnáct žáků. Pozitivně pak hodnotili reflexi a sebereflexi, ke které došlo taktéž podle čtrnácti žáků.

Za nejprínosnější část považují žáci výklad o antickém divadle, ale to si vysvětlují tím, že tato konkrétní skupina výkladové hodiny vyžaduje a považuje je za nejefektivnější. Dále se jim líbilo video o antickém divadle (sedm žáků) a sledování a hodnocení scének svých spolužáků. Sehrání scénky za přínosné považují pouze dva žáci.



Graf 7 – antické drama

### 2.3.5 Návrh alterace

Myslím si, že aby byla hodina funkčnější, je potřeba s žáky prekoncepty ohledně antického dramatu sepsat na tabuli, a pokud by došlo k mylným domněnkám (jako například se Shakespearerem), mělo by proběhnout okamžitému vyvrácení.

Poté je třeba skupiny rozdělit do prostoru tak, aby neslyšely ctnosti a neřesti jiných skupin. Zkusila bych žákům navrhnout, ať ctnost nebo neřest ve skupině v žádném případě neříkají nahlas – ať si ji pouze přečtou a vzájemně se baví bez použití daného termínu. Naplní se díky tomu předpoklad, že pak ostatní skupiny daný termín budou skutečně hádat.

K vzájemné reflexi a sebereflexi by se bezpochyby daly využít některé záchytné body nebo škála, která by žákům umožnila sledovat a vyhodnotit, co konkrétně mají hodnotit.

## 2.4 Lekce životních rozhodnutí (Sophiina volba – William Styron)

Téměř každý Evropan a Američan dozajista ví, co se myslí pod pojmem „Sophiina volba“. Toto slovní spojení používáme v náročných životních situacích, a to konkrétně v případě, kdy se musíme rozhodnout mezi dvěma ne příliš příjemnými volbami. Často se rozhodujeme mezi „horším a ještě horším“ a přirovnáváme to k volbám hlavní hrdinky celosvětově známého románu od Williama Styrona z roku 1979.

Sophie je ve světě známá hlavně kvůli své volbě z koncentračního tábora, kde ji nemilosrdný a krutý doktor donutil vybrat jedno z jejích dětí, které zachrání, a druhé, které bude (pravděpodobně) zabito. Sophie však skrze celý román činí řadu zásadních rozhodnutí, která mají v jejím životě fatální následky a postupně ji dovedou až k vlastní záhubě (sebevraždě).

Pro naplnění cílů předkládané lekce není důležité, aby žáci dílo znali a měli přečtené, ve skutečnosti učitel nemusí v hodině prozrazovat, jaké konkrétní volby Sophie činí. Naopak – pokud její volby „zahalí“ tajemstvím a nechá žáky domýšlet si, o jaké volby se může jednat, poslouží rozprava nad knihou a tzv. „Sophiinými volbami“ jako motivační prvek k tomu, aby si dílo přečetli.

Jsem si plně vědoma toho, že lekce o *Sophiině volbě* může být pro řadu žáků nekomfortní, vždyť se jedná o sdílení poměrně niterných a osobních názorů, doplněných o rozvíjení rétorické dovednosti, navíc s možným strachem ze souzení od spolužáků. Pokud ale učitelé věnují detailní a značnou pozornost nastavení bezpečného prostředí, mohla by aktivita posloužit jako příjemný teambuilding a možnost poznat se ve třídě více do hloubky – o tom přeci těžké životní situace také jsou. Nejedna osoba zastává názor, že až těžké životní situace ukáží pravý charakter člověka. Je proto důležité k takové práci ve škole nastavit i bezpečné mantinely a prostor a dohlédnout na to, že si žádný z žáků nebude připadat v nebezpečí a ohrožení.

### 2.4.1 Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence

časová dotace: 45 min

ročník: 4. ročník



**cíle:**

- 1) žák vlastními slovy interpretuje, co se myslí pod pojmem „Sophiina volba“
- 2) žák si vylosuje kartu se „Sophiinou volbou“ a okamžitě vybere jednu ze dvou nabízených možností
- 3) žák během jedné minuty obhájí, proč si vybral danou možnost
- 4) žák je konfrontován krizovými a obtížnými životními situacemi, je donucen dělat těžká a okamžitá rozhodnutí

**RVP G:**

a) očekávaná výstupy:

- jazyk a jazyková komunikace
  - 1) v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování)
  - 2) v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči
  - 3) v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu
  - 4) při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky
- literární komunikace
  - 1) získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

b) učivo:

- funkce komunikátů
- rétorika

- způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky)
- moderní literatura

c) rozvíjení kompetence sociální a personální:

- posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe
- odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii
- projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům<sup>7</sup>

#### 2.4.2 Představení lekce

O podobě lekce, která by měla přiblížit *Sophiinu volbu*, jsem měla již od začátku jasnou představu. Mým hlavním cílem bylo vystavit žáky podobné nekomfortní situaci, jakou si Sophie prošla v koncentračním táboře, když musela rozhodnout mezi svými dvěma dětmi. Proto jsem chtěla žákům nabídnout složité životní situace, které reflektují jejich život a u kterých mohou zároveň posilovat svou dovednost empatie, porozumění, tolerance a pochopení druhých.

Proto jsem vytvořila třicet dva životních rozhodnutí, jenž se vždy skládají ze dvou předkládaných možností jedné volby. Obsahují tři kategorie (kariéra a vzdělávání, rodina a

---

<sup>7</sup> Tato část (kromě stanovených cílů) je doslovně citována z *RVP G (2021)*, aby bylo možné sledovat, jaké konkrétní očekávané výstupy a učivo se snaží naplňovat. Dostupné z portálu [www.edu.cz](http://www.edu.cz) na adrese: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g>

vztahy, krizové situace a zdraví), z nichž mohou žáci vybírat, ale předem neví, před jakou volbu budou postaveni.

Jako evokace může posloužit jednoduchá otázka: „Co myslíme tím, když se řekne *Sophiina volba*?“ nebo „Byli jste ve svém životě postaveni před těžké rozhodnutí, které by se dalo přirovnat k *Sophiině volbě*?“ Žákům umožníme, aby měli na zamyšlení se a sdílení svých odpovědí dostatek času. Nejdříve požádáme, aby se odpovědi sdíleli ve dvojicích, poté je vyzveme, aby svoje odpovědi sdíleli se třídou. Tato aktivita by neměla přesáhnout více než sedm minut.

V první části hodiny dojde ke stručnému zopakování, čím je kniha *Sophiina volba* specifická, jaká je její hlavní myšlenka a do jakého literárního kontextu ji lze zařadit. K tomu postačí přibližně pět minut. Je dobré zmínit, že se jedná jak o název literárního textu, tak o přenesený význam k těžkému životnímu rozhodnutí, které se skládá ze špatných možností, až k možnosti chápání pojmu „*Sophiina volba*“ jako rčení. Přeci jen se toto slovní spojení často využívá v běžné konverzaci a většina lidí přesně ví, co se jím myslí.

Následuje vysvětlení pravidel, ke kterým patří:

1. Mluví jenom jeden, a to ten, který právě tahá kartu a odpovídá na ni.
2. Mluvčí si vždy vybere jednu z nabízených možností – buď, nebo. Nelze vymyslet své vlastní řešení.
3. Přibližně minutu se snaží obhájit, proč si možnost vybral.
4. Po ukončení monologu ho/ji nesoudíme, nehodnotíme.
5. Mluvčí předává slovo dál, vybere si spolužáka/čku, u kterého chce slyšet odpověď. Řekne, proč si vybral zrovna ho/ji.
6. Nikdy nehodnotíme, co spolužák/spolužačka říká. Je to subjektivní.

Na vysvětlení pravidel by učitel měl klást obzvlášť velký důraz, protože právě díky nim žáci rozvíjí svou sociální a personální kompetenci.

Za nejdelší část hodiny lze pokládat část, kdy si žáci losují karty a odpovídají, jaké rozhodnutí by učinili a proč. Je na místě žáky poprosit, aby kartu vylosovali, volbu přečetli nahlas a ihned reagovali svým minutovým monologem. Díky tomu bude umožněno suplovat nekomfortní a náročnou situaci, kdy žáci budou odpovídat pod tlakem a ve stresu. Pokud by

se stalo, že některý z žáků nereaguje nebo se zastaví po deseti nebo dvaceti sekundách, může mu učitel svými návodnými otázkami pomoci zodpovědět otázku „Proč sis vybral/a právě tuto možnost?“

V poslední části je třeba, aby došlo k reflexi, ať už dané aktivity, či sebereflexe vlastních odpovědí. Mohlo by být zajímavé zeptat se žáků, jaké odpověď je šokovala, jaká potěšila, jaká vyděsila. Umožnit jim prostor, kdy se podělí o své nové zkušenosti. Zjištění může sloužit jako spojovací pouto třídy a napomoci tak tvoření bezpečnějšího a otevřenějšího prostředí pro výuku. Navrhují, aby se na reflexi ponechalo šest nebo sedm minut.

### **2.4.3 Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky**

Z výukové situace týkající se Sophiiny volby jsem byla po odučení rozpačitá. Pocit, který jsem si z hodiny odnášela, nebyl příjemný, ba naopak velmi zklamáný a překvapený. Mé okamžité hodnocení totiž vycházelo z toho, že jsem u většiny žáků měla pocit, že aktivitu neberou příliš vážně, a soudila jsem tak kvůli několika žákům, kteří odpovídali se značnou ironií v hlase. Když jsem se ale vzápětí dostala k závěrečnému dotazníku žáků a přečetla si, co konkrétně se v hodině naučili, byla jsem příjemně překvapená. Vypisovali dovednosti jako empatie, naslouchání, tolerance, aktivní naslouchání apod. Tím mě utvrdili v tom, že hodina naplnila své cíle.

Za největší negativum této aktivity považuji, že se mi nepodařilo vymyslet životní volby tak, aby byly obě špatné a žáci museli vybírat mezi „horším a ještě horším“. Vymýšlela jsem je s pomocí kamarádů a rodiny, a přesto mi zpětně přijde, že jsme nenaplnili potenciál aktivity, jak bych si představovala. Je sice pravda, že se mi povedlo, aby byly aktivity blízké žákům a týkaly se hlavně jejich světa (tzn. situace, které si umí představit a vžít se do nich), ale jsme si vědoma, že je třeba tyto volby přepsat a změnit, aby lépe charakterizovaly Sophiinu volbu.

Výhodu této aktivity naopak je, že posilňuje kolektiv a funguje jako teambuilding. Žáci se najednou otevírají v tématech, o kterých spolu často v roli spolužáků nemluvili. Je tedy nezbytné vytvořit bezpečný prostor a prostředí, ve kterém jim bude komfortní odpovídat

a upřímně obhajovat svůj názor. Hrozí totiž riziko, že žáci budou chtít odpovídat podle toho, co jim přijde společensky přijímanější a pravděpodobnější na podporu od ostatních žáků.

Aktivitu doporučuji učitelům, kteří svou třídu znají a kteří vědí, co si můžou a nemůžou dovolit. Je nezbytné, aby si karty učitelé prošli a případně vyřadily ty karty, které by mohly žákům ublížit. Bohužel se mi, právě kvůli neznalosti kolektivu a žáků, stalo, že jedinou kartu, která se týkala atentátu na veřejném místě, vytáhl žák, který měl s atentátem čerstvou zkušenost. Kdybych to věděla předem, kartu nezařazuji. V tom daném momentě jsem totiž nebyla schopná vyhodnotit, že by se ho losem přidělená volba mohla takto niterně dotknout a bylo mi to upřímně líto.

Během odpovídání a obhajování volby se asi u pěti žáků stalo, že si svou volbu obhájili jednou větou a dál nevěděli, jak zbylý čas šedesáti sekund využít. Bylo tedy třeba, abych jim svými návodnými otázkami pomohla a nasměrovala je. Nemyslím si, že by na tom bylo něco špatného a dalším učitelům to také doporučuji.

#### **2.4.4 Zhodnocení výukové situace z pozice žáků**

Výukovou situaci absolvovali žáci na Gymnáziu Pardubice Mozartova, a to konkrétně dvacet šest žáků ze čtvrtého ročníku. Úvodní dotazník byl nejkratší a nestručnější z mnou předkládaných dotazníků této diplomové práce a ptal se pouze na věk respondentů a otázku: „Co si představíš, když se řekne Sophiina volba?“

Z jejich odpovědí je patrné, že byli během minulých hodin literatury s tímto termínem seznámeni, jelikož odpovídali tímto způsobem: složité nebo těžké životní rozhodnutí, náročné rozhodnutí, velmi těžká volba, literární dílo od Williama Styrona, hrozivá bichle, metafora těžkého rozhodnutí, rozhodnutí, které musí být uděláno apod.

Stejnou otázku dostali i na konci hodiny, abych mohla porovnat, zda se jejich odpovědi změnily či nikoliv. Ze závěrečného dotazníku pak vyplývá, že se jejich odpovědi víceméně nezměnily a že na Sophiinu volbu nahlíží stejným způsobem. Jiné by to samozřejmě bylo v případě, kdyby učitel předkládanou lekci odučil ve třídě, která Sophiinu volbu v hodinách ještě neprobírala.

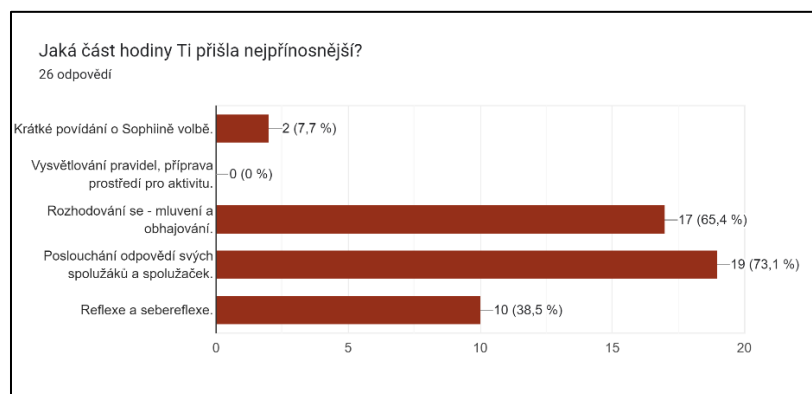
Na otázku, zda se žákům zdála hodina užitečná, neutrální či zbytečná, odpovídali první dvě z nabízených možností. První zvolilo dvacet tři žáků, druhou pak tři. Obhajovali a vysvětlovali to tím, že otázky nebyly moc těžké a u voleb byla vždy jednoznačně a objektivně morálnější volba. Další žáci naopak tvrdili, že se museli zamyslet a často se zamýšleli i nad tématy, která je do té doby vůbec nenapadla.

Oceňovali také, že často slyšeli od svých spolužáků odpovědi, které by spíše nečekali, a že aktivitu vnímají jako určitou formu teambuildingu. Samozřejmě se objevovaly názory, že někteří z žáků nemají rádi rozhodování, protože je pro ně velmi náročné, a představa, že se musí rozhodnout okamžitě, je pro ně děsivá. I tak si ale myslím, že je dobré je do aktivity zapojit a následně jejich pocity a emoce reflektovat.

Kompetenci sociální a personální rozvíjeli hlavně v těchto oblastech:

- Zamyšlení nad etickými a morálními problémy. (25 žáků)
- Reflexe a sebereflexe. (20 žáků)
- Upevňování mezilidských vztahů ve třídě. (17 žáků)
- Posouzení vlastních duševních a fyzických sil. (23 žák)
- Rozhodování na základě vlastního úsudku. (26 žáků)

Na otázku, co se dnes naučili, odpovídali, že žádná odpověď a rozhodnutí není samo o sobě špatné, že je dobré vnímat problémy z různých úhlů pohledu, že rozhodnutí nelze soudit a dělit na dobré a špatné, protože je individuální apod. Dokonce zmiňovali i empatii, naslouchání druhým a nesouzení druhých. Z těchto poznatků mám velkou radost a myslím si, že právě těmito dovednostmi rozvíjí svou kompetenci sociální a personální.



Graf 8 – Sophiina volba

Za nejpřínosnější část považují poslušání odpovědí spolužáků (devatenáct žáků) a rozhodování se nad životní volbou (sedmnáct žáků). Reflexi a sebereflexi zvolilo pouze deset žáků. Vysvětlují si to tak, že příčinou je pravděpodobně nedostatek času.

#### 2.4.5 Návrh alterace

Ve zpětné vazbě od žáků se objevovalo, že jim volby přišly příliš jednoznačné: že by ocenili ty, které jsou obě špatné (nikoliv jen jedna z nich). Myslím si proto, že si učitel na tomto místě může vybrat, zda chce žáky více poznat a slyšet od nich odpovědi na otázky, které je v daném věku mohou provázet a trápit (a napomoci tak určitému teambuildingu), nebo zda si chtějí žáky „vyzkoušet“ v situacích, které jsou již z předurčení špatné.

Příkladem takových voleb může být:

- Jsi vojákem a dostaneš se do situace, kdy Ti nadřízený přikáže zabít jednoho ze zajatců. Jeden z nich je Francouz, druhý Švýcar. Neznáš ani jednoho, ale víš, že jednoho z nich zastřelit musíš. Kterého vybereš a proč?
- Slíbil jsi, že pohlídáš kamarádce její dvě děti – pětiletou holčičku a sedmiletého chlapečka. Děti se chtěly jít koupat, tak je vezmeš k rybníku, který máte blízko chaty, kde o prázdninách pobýváš. Obě děti se koupou naráz a začnou se topit. Jsou daleko od Tebe, víš, že stihneš zachránit jenom jedno. Které si vybereš a proč?
- Jsi zdravotní sestra a v nemocnici vypadne na dlouhou dobu proud. Dva Tvoji pacienti jsou na umělých přístrojích, které tímto výpadkem přestanou fungovat. Musíš je dlouhou dobu udržet naživu, ale jsi na tyto dva pacienty sama. Jednu paní máš moc ráda, je to stařenka a často si spolu povídáte. Je milá, vždy se na Tebe směje. Druhý pacient je čtyřicetiletý muž, za kterým chodívají jeho malé dcerky (něco okolo šesti let) a je vidět, že se mají moc rádi. Koho zachráníš?

A samozřejmě by bylo možné vymyslet ještě řadu dalších. Chtěla jsem demonstrovat, mezi kterými kategoriemi a proudy se učitel může v tomto případě rozhodnout.

## 2.5 Lekce empatie (Matka – Karel Čapek)

Karel Čapek podle mého názoru odvedl v dramatu *Matka* výbornou práci, a to prokázáním schopnosti vžít se do role ženy – matky a detailně pak popsat její trápení a snahu uchránit své syny plné hrdinských ideálů před zbytečnou smrtí. Na několika desítkách stran konfrontuje pohled žen a mužů na válku, hrdinství, rodinu a smysl života, což ještě umocňuje možností vyslyšet pohled všech zúčastněných – i těch mrtvých.

Drama *Matka* nabízí ve školské (i čtenářské praxi) skvělé možnosti, které se rozvíjení sociální a personální kompetence týkají. Na mysli mám hlavně empatii, vžívání se do druhých, snahu nesoudit a respektovat (nikoliv pouze tolerovat) názory druhých. Díky předkládané lekci, která se na všechny tyto dovednosti soustředí, je pak snazší žákům ukázat, jak těžké může někdy být pochopit druhého člověka, a zamyslet se nad tím, jak by v daných situacích reagoval nebo odpovídal.

Během lekce jde postupovat několika různými způsoby, nakonec jsem zvolila metodu „horkého křesla“ (Sieglová 2019, s. 220–222), aby se u žáků rozvíjela i rétorika, ale samozřejmě by bylo možné rozvíjet i jejich tvůrčí psaní a postavám by místo toho mohli psát dopisy a klást jim otázky přímo tam.

Tato lekce jako jediná předpokládá, že mají žáci přečtené celé dílo a že s ním umí detailně pracovat. Není možné odučit předkládanou lekci pouze se základním představením díla ze strany učitele – i proto musí učitel na začátku ověřit, kolik lidí drama opravdu (!) četlo a kolik žáků má alespoň představu, o čem *Matka* pojednává.

### 2.5.1 Očekávané výstupy, učivo, cíle, kompetence

časová dotace: 45 min

ročník: 4. ročník

**cíle:**

- 1) žák využívá metodu horkého křesla, aby lépe pochopil postavy z dramatu *Matka* od Karla Čapka
- 2) žák pracuje ve skupině a vymyslí několik otázek všem postavám z *Matky*



- 3) žák se vžije do předem přidělené postavy a odpovídá místo ní na otázky od spolužáků
- 4) žák napíše dopis nebo krátký vztah postavě, kterou si sám zvolí

### **RVP G:**

a) očekávaná výstupy:

- jazyk a jazyková komunikace
  - 1) v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování)
  - 2) v mluveném projevu vhodně užívá nonverbální prostředky řeči
  - 3) v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu
  - 4) používá různé prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatní textové členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu
  - 5) při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky
  - 6) volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit
- literární komunikace
  - 1) postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu
  - 2) získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

b) učivo:

- funkce komunikátů

- komunikační strategie
- rétorika
- metody interpretace textu
- způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky)

c) rozvíjení kompetence sociální a personální:

- přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje
- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům<sup>8</sup>

### 2.5.2 Představení lekce

Lekce o dramatu *Matka* jako jediná předpokládá pečlivou znalost celého díla, a proto je na místě, aby si učitel během evokace ověřil, zda žáci drama skutečně přečetli či nikoliv. Výborně k tomu funguje *Mentimetr* a otázka „O čem je drama *Matka* od Karla Čapka? Odpověz větou jednoduchou nebo souvětím.“

Žákům na zodpovězení stačí dvě minuty, učitel může jejich odpovědi ihned promítnout a reagovat na ně. Zajisté je možností, aby odpovědi komentovali i sami žáci, aby doplňovali a doptávali se. Na společnou diskusi je vhodné nechat přibližně pět minut.

Ihned poté učitel celé třídě vysvětlí pravidla, která sestávají z následujícího:

---

<sup>8</sup> Tato část (kromě stanovených cílů) je doslovně citována z *RVP G (2021)*, aby bylo možné sledovat, jaké konkrétní očekávané výstupy a učivo se snaží naplňovat. Dostupné z portálu [www.edu.cz](http://www.edu.cz) na adrese: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g>

1. Žákovi bude přidělena jedna postava ze hry *Matka* (Matka, Richard, Ondra, Jiří, Kornel, Petr nebo Toni) a jeho úkolem bude, aby se do postavy vžil a pochopil ji. Vznikne tedy sedm skupin.
2. Skupina vymyslí alespoň dvě otázky pro každou postavu a doplní ji do archu, který má tři pole: Od (koho), Pro (koho) a otázka. Například od Toniho, pro Matku: „Jak ses cítila, když jsi mě posílala do války?“
3. Otázky skupina odevzdá učiteli, ten je poté losuje.
4. Otázky musí vycházet z textu, je zapotřebí, aby na něj reagovaly a nevystupovaly „příliš daleko“, jelikož by se na ně poté špatně odpovídalo. Ideální by bylo, aby se žáci mohli opřít o citace z textu.

Jakmile budou pravidla vysvětlena, což vyčerpá přibližně pět minut vyučovací hodiny, může učitel žákům rozdat připravené karty s vygenerovaným obrázkem postavy a citátem z knihy, který dost jasně definuje, jaký daný člověk je, o co usiluje či usiloval a jaké jsou pro něj životní priority. Zvolila jsem tento formát proto, abych zapojení do aktivity umožnila i žákům, kteří zadaný úkol nesplní a drama si nepřečtou. Postavy učitel rozdává zcela náhodně, a to losem.

Žáci dostanou pár minut na seskupení se a seznámení se s postavou, učitel mezi tím rozdává archy na otázky. Následně budou žáci ve skupinách, po dobu deseti minut, pracovat podle předem stanoveného zadání. Učitel obchází skupiny a konzultuje se žáky problémy, které je třeba ujasnit.

V další části hodiny obrátí skupiny pozornost „k tabuli“ a učitel postupně vyvolá postavy. Pořadí je čistě náhodné, lze dopřát žákům prostor, aby postavy vybírali. Postavy si tedy stoupnou „před třídu“ a učitel (nebo žáci) vylosují předem stanovený počet otázek (což je možné upravit podle času a vývoje situace). Žáci na otázky odpovídají v postavách, bylo by přínosné, aby učitel vyzval všechny žáky, kteří zastupují postavu, alespoň jednou odpověděli. Postupně se takto prostřídají všechny postavy.

Ráda bych upozornila, že není potřeba v jedné postavě odpovědět na všechny otázky, ba naopak je důležitější prostřídání všech postav, aby zkusili zformulovat své odpovědi.

V závěru lekce požádá učitel žáky o reflexi a sebereflexi, poprosí je, aby zhodnotili své výkony, jak se jim pracovalo ve skupině a zda se jim zdála aktivita přínosná či ne a proč. Učitel by měl této aktivitě věnovat alespoň pět minut.

### 2.5.3 Zhodnocení výukové situace z pozice učitelky

Lekce o *Matce* víceméně naplnila mé představy, ale „ztroskotala“ na tom, že jsem měla špatný časový odhad a namísto devadesáti minut, které by byly potřeba, jsem hodinu navrhla jen na čtyřicet pět minut. Bylo mi to líto, protože si myslím, že by jinak hodina fungovala výborně a že by stihla naplnit předem stanovené cíle.

U této lekce je nejdůležitější, aby měli žáci drama přečtené a znali jeho obsah do větších detailů, jak jsem psala výše, a proto jsem se jich zeptala, kdo drama skutečně četl a že žádám o upřímnou odpověď. Přihlásilo se sedm žáků (ač v dotazníku odpovědělo na tuto otázku žáků hned jedenáct), takže jsem toho využila a rozdělila jsem jim postavy – dala jsem jim tedy roli „vůdce“ daných skupin. Zbytek postav jsem nechala žáky vylosovat.

Vymýšlení otázek se mi zdálo poměrně bez problémů, snad bych (opět) upozornila na nedostatek času. I tak se ale s otázkami žáci „poprali se ctí“, níže pro ukázkou vypisuji některé z nich:

1. *Od Kornela pro Ondru*: Kdyby ses vrátil z Afriky, bojoval bys s námi ve válce?
2. *Od Jirky pro Toniho*: Je z tebe básník? Přežil jsi válku? Vrátil ses k matce?
3. *Od Kornela pro Toniho*: Proč jsi nezůstal doma a nepomohl matce, když jsi poslední muž v rodině?
4. *Od Petra pro matku*: Jak sis mohla povídat s mrtvými?
5. *Od matky pro Richarda*: Miloval jsi mě vůbec?
6. *Od Ondry pro Toniho*: Není tvoje odevzdání nevinnosti velkou cenou za válku jiných?
7. *Od Toniho pro Ondru*: Bolelo to hodně?
8. *Od Toniho pro Jirku*: Jaký to byl pocit, když už jsi věděl, že zemřeš?
9. *Od Richarda pro matku*: Jsi na mě pyšná?

10. *Od Kornela pro Richarda*: Myslel sis, že má Španělsko nárok na půdu domorodců, nebo sis uvědomoval, že je to morálně špatně?
11. *Od Jirky pro Richarda*: Jsi na mě pyšnej, táto?
12. *Od Kornela pro Petra*: Kdybychom se střetli v boji, zabil bys mě, kdybys věděl, že by to mělo následky?
13. *Od Toniho pro Petra*: Měl jsi před popravou strach?
14. *Od Petra pro Kornela*: Proč jsi nešel k černým se mnou?

Většina položených otázek je na místě a prokazuje, že si jsou žáci vědomí charakteristiky postav a jejich činů a chování. Některé otázky samozřejmě neodpovídaly atmosféře, kterou jsem se snažila navodit, ale bylo jich malé množství. Pro představu opět cituji:

15. *Od Ondry pro Jirku*: Viděl jsi hvězdy?
16. *Od matky pro Ondru*: To si jako nemohl jít zkoumat jinou nemoc někam jinam?

Následující metoda horkého křesla byla kvůli nedostatku zkrácena na minimum a bohužel nebylo možné, aby žáci odpovídali tak detailním a rozvětveným způsobem, jak bylo třeba. Zároveň mi bylo jasné, že není možné zodpovědět všechny otázky u všech postav, proto jsem si jako prioritu stanovila, aby se před tabulí prostřídaly všechny postavy a zodpověděly alespoň pár otázek. Ke konci už to bohužel bylo opravdu rychlé a nedotažené.

Zároveň si myslím, že jsme společně se třídou vytvořili příjemnou atmosféru a odpovídání i naslouchání otázkám a odpovědím bylo jak zábavné, tak poměrně tíživé a hluboké. Pokud se učitelé podaří vyhradit si na tuto aktivitu dvě vyučovací hodiny, bude hodina ještě přínosnější, napínavější a zajímavější.

#### **2.5.4 Zhodnocení výukové situace z pozice žáků**

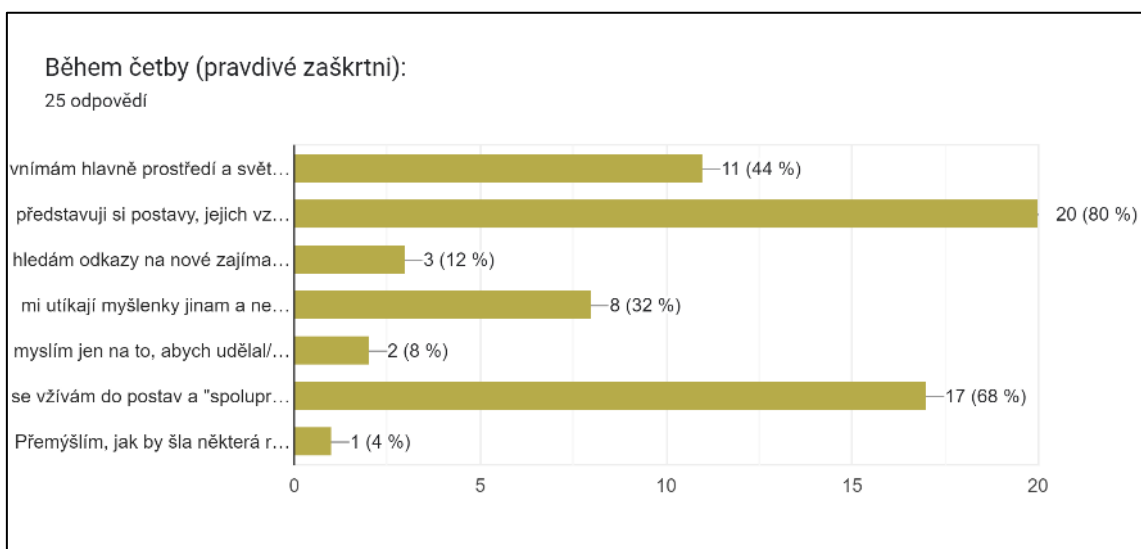
Hodinu absolvovalo dvacet pět žáků čtvrtého ročníku na gymnáziu v Pardubicích a na její odučení bylo vyhrazeno čtyřicet pět minut. Opět jim byly předloženy dva dotazníky – na začátku a na konci, aby zmapovaly, jak (a jak moc) byla rozvíjena jejich kompetence sociální a personální.

V prvním z nich pro mě bylo klíčové zjistit, zda drama *Matka* žáci opravdu četli. Položila jsem jim na to pouze zjišťovací otázku s odpovědí „Ano/Ne“ a první z nich zakliklo dohromady jedenáct žáků, „Ne“ pak žáků čtrnáct. Toto číslo nekoresponduje s tím, jak odpovídali žáci během hodiny, na můj dotaz, kdo drama četl, se „zvedlo jenom sedm rukou“. Jelikož jsem výsledky dotazníku podrobila analýze až po ukončení výuky, neměla jsem čas ani prostor na zjištění, jaká z informací je pravdivá. Vycházejme ale z toho, že drama přečetla méně než polovina třídy, což znamená, že se s připravenou lekcí mnohem hůře pracuje.

V druhé části dotazníku jsem se žáků ptala, jestli se často vžívají do dalších lidí. Jestli se snaží problémy a krize vidět jejich očima nebo spíše svýma, jestli si o sobě myslí, že jsou empatictí apod. Vesměs bylo odpovězeno, že se žáci za empatické považují, že je pro ně důležité pozorovat svět i z jiného úhlu pohledu, ale že ne vždy to umí a že ne vždy jim to funguje. Často zmínili, že se vžívají hlavně do lidí, kteří jim jsou blízcí a že to často vede k prožívání těžkých situací s nimi.

Dokonce se objevila i velmi zajímavá odpověď jedné z žákyň (cituji): „Ano, jsem velmi empatický člověk, možná proto jsem po přečtení prvního dějství knihu zavřela a nehodlám v ní dál pokračovat. Vcítit se do role matky je totiž velmi depresivní a bolestivé.“ Mrzí mě, že svůj postřeh žákyně nereflektovala přímo v hodině, protože si myslím, že něco takového by měla společná diskuse nad četbou odrážet. Ráda bych si s ní i ostatními povídala o tom, zda tento blok vžívání se nejde nějakým způsobem překonat a zda se čtenářka neochuzuje o silné emoce a zkušenosti čtenářství, když kvůli silným emocím knihy zavírá.

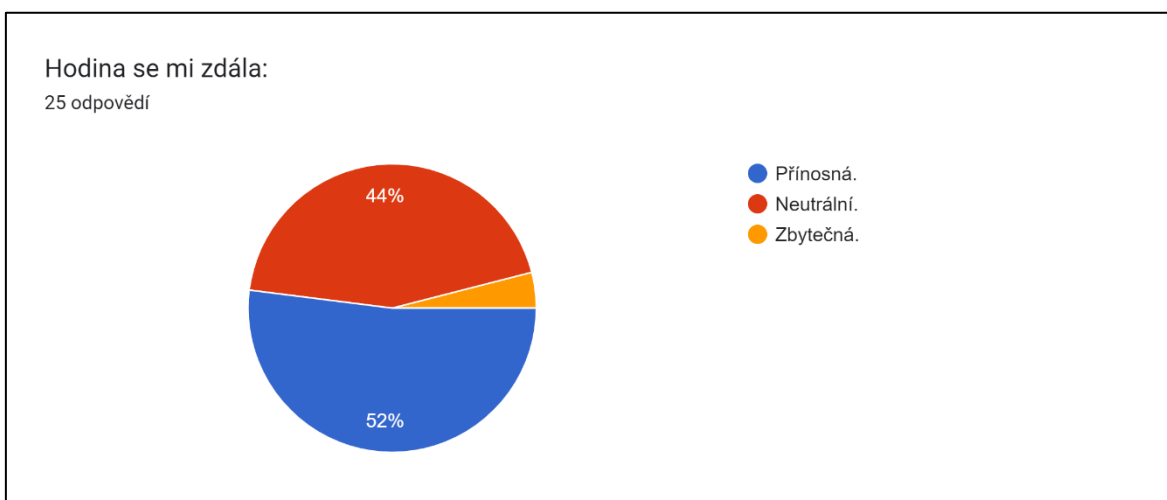
Poslední částí vstupního dotazníku bylo zjistit, na co se žáci při četbě soustředí. Jestli na postavy, nebo na prostředí, nebo jestli jim utíkají myšlenky, či zda je pro ně nejdůležitější myšlenka udělat maturitu (i tyto odpovědi se objevily). Níže přiložený graf ukazuje, že nejčastěji si představují postavy v akci (dvacet žáků) a následně že se do nich vžívají (sedmnáct žáků). Nejméně pak hledají odkazy na zajímavé informace a myslí u toho na maturitu a povinnost (po dvou hlasech).



Graf 9 – Matka

V závěrečném dotazníku jsem se pak žáků ptala na to, zda si myslí, že byla jejich empatie během hodiny posílena. Odpovídali, že „spíše ne“ až „ne“, což obhajovali například tím, že jejich empatie je dostatečně rozvinutá a silná sama od sebe a že již posílit nejde. Jedenáct žáků pak zmínilo, že „ano“ nebo „spíše ano“. Za zajímavou odpověď považuji, že empatie nemohla být rozvíjena, protože téma války pro nás není aktuální. Žákovi bych si dovolila opakovat (k březnu 2024 stále ještě „zuří“ válka na Ukrajině a probíhá izraelsko-palestinský konflikt) a s další třídou, kde bych tuto lekci učila, bych téma války zapojila do evokace nebo úvodu hodiny, aby si uvědomili, že fakt, že v České republice válka není, neznamená, že jinde ve světě neprobíhá a muži a ženy nečelí podobným dilematům, bolestem a příkořím.

Co se celkového vyznění týká, hodina se zdála přínosná třinácti žákům, neutrální jedenácti a jednomu dokonce zbytečná. Vysvětlovali to tím, že jsme na aktivitu měli málo času a že vžít se do postav bylo obtížné. Zároveň si jsou sami vědomi, že kdyby drama četli, dělala by se jim aktivita mnohem lépe. Naopak vyzdvihli, že oceňují propojení informací o knize a rozvíjení dovedností. Cenili si i zábavy a smíchu, který byl v rámci odpovídání na otázky častý. Hodinu pojmenovali i jako teambuilding a prý si uvědomili, že každý chápe postavu jinak a jiným způsobem se do ní i vžívá.

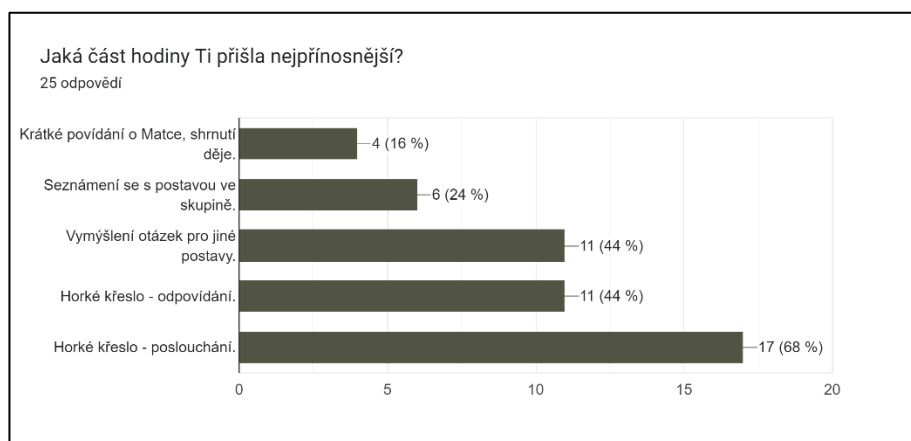


Graf 10 – Matka

Na otázku, co se dnes naučili a co si z hodiny odnáší, žáci odpovídali, že větší schopnost zamýšlet se nad jednáním a myšlenkami postav a že spousta lidí má jiný názor a že je to v pořádku. Často odpovídali, že je aktivita motivovala k přečtení celého díla a že si dílo napíše na maturitní seznam. Termín „vžívání se od postav“ zmínili několikrát, dokonce k tomu často připojili i „dobrý zážitek“ a „zábavu“. Za zajímavé považují tvrzení že „Ne každá smrt něco znamená.“ a jsem ráda, že i tato myšlenka se ve třídě objevuje – přeci jen právě v tom spatřuji největší absurditu celého díla – ve zbytečné smrti mužů, kteří toužili být hrdiny.

Za nejprínosnější část hodiny považují poslušání odpovědí ostatních postav (sedmnáct žáků), vymýšlení otázek a odpovídání na otázky (po jedenácti hlasech). Seznámení se s postavou ve skupině za přínosné označilo jen šest žáků, proto bych příště v hodině mnohem více reflektovala, že je důležité si o postavě a jejím chápání nejdříve pohovořit, a pak až vymýšlet otázky. Dokonce bych tomu vyhradila samostatný čas.





Graf 11 – Matka

Kompetence sociální a personální byla podle žáků rozvíjena hlavně v tom, že se zamysleli se nad mravními a etickými problémy. V následujících aspektech se víceméně neshodli. Například upevňování mezilidských vztahů ve třídě označilo za rozvíjené pouze devatenáct žáků, pět pak označilo, že spíše ne a dva dokonce že vůbec. Odporuje si to s hodnocením jako „teambuilding“ a „zábava“ a „spolupráce“. Nad důsledky rozhodnutí se zamýšlelo pouze osmnáct žáků a empatie byla rozvíjena jen u žáků dvaceti. Podle vlastního úsudku a přesvědčení se rozhodovalo žáků dvacet tři, jeden pak označil spíše ne, druhý rozhodně ne. Myslím si, že toto nejednoznačné hodnocení je zapříčiněno tím, jak moc se žáci vžili do postav, jak jim vyhovovaly skupiny (přeci jen byly nalosovány) a (opět zdůrazňuji), zda skutečně *Matku* četli či nikoliv.

### 2.5.5 Návrh alterace

Na alteraci této lekce je nejdůležitější, aby byl žákům umožněn delší časový úsek na všechny z předkládaných aktivit. Je důležité, aby hodina nebyla zbytečně uspěchána.

Proto navrhuji, aby byla lekce naplánována na devadesát minut (místo čtyřiceti pěti), a to následujícím způsobem:

- evokace – 5 minut
- povídání si o knize, postavách a zasazení do kontextu – 15 minut
- vysvětlení pravidel a aktivity – 5 minut
- dělení do skupin – 3 minuty

- přestávka – 7 minut
- vymýšlení otázek pro postavy – 20 minut
- horké křeslo – 25 minut
- reflexe – 10 minut

Domnívám se, že toto časové rozvržení dovolí žákům, aby vymysleli propracovanější otázky a následně nebude třeba postávám pokládat otázek pouze několik, ale snad i všechny. Zároveň budou mít více prostoru vžít se do postav a věřím, že si díky tomu z lekce odnesou i více informací.

## Závěr

Hlavním cílem diplomové práce o rozvíjení jedné z klíčových kompetencí v hodinách literatury bylo dokázat, že literatura jde vyučovat tak, aby nejenom rozšiřovala povědomí o literárních dílech, ale aby zároveň posilovala kompetence žáků a umožnila jim tak osobnostní růst, obzvláště pak co se sociální a personální kompetence týká. Troufám si říct, že na přechozích desítkách stran jsem popsala, že se tak stalo a že k rozvíjení kompetence s pomocí kanonických děl skutečně došlo.

V první části práce jsem představila řadu tezí a argumentů, které popisovaly, že smyslem vzdělávání by mělo být směřovat k vyšším cílům (např. vychovat ze žáků dobré, laskavé, empatické, tolerantní a asertivní lidi) a obory a předměty využívat jako prostředek k dosahování těchto cílů. Díky známým literárním dílům jako *Sophiina volba*, *Matka*, *O myších a lidech*, *Tramvaj do stanice Touha* a antickému dramatu jsem prokázala, že do hodin lze vnášet důležitá životní témata a u toho prohlubovat literární historické povědomí.

Díky dotazníkovému šetření před a po každé navrhované lekci bylo zjištěno, že všechny z lekcí byly žáky vnímány pozitivně a přínosně. Často se v jejich odpovědích objevovala slova díky za témata, která jsme v hodinách reflektovali (sexuální násilí, empatie, vžívání se do postav, trest, soud, milosrdenství apod). Bylo třeba upravit jenom některé z nich, snad jenom u *Sophiiny volby* je třeba pozměnit otázky s volbami proto, aby to naplňovalo přesnou definici daného jevu.

Zároveň si ale myslím, že pokud by měly být všechny hodiny literatury vyučovány tímto způsobem, nedošli bychom jako učitelé ke kýženému výsledku. Žáci oceňovali kreativitu a originalitu, se kterými byly lekce připravovány, proto je třeba mít na paměti, že by se jim dané způsoby vyučování mohly omrzet a možná by je přestaly bavit. Společně s tím není v silách jednoho učitele tvořit takto propracované lekce na každou z hodin, jelikož by na to neměl čas – jejich příprava mi trvala až několik dní. Další překážkou je časová dotace, jelikož většina hodin českého jazyka je vyučována ve 45minutových blocích, nikoliv 90minutových, jako je třeba u většiny mnou navrhovaných lekcí. Tímto jsem tedy došla k závěru, že tyto lekce lze odučit a jedná se o směr vyučování, kterým je možné jít, ale apeluji na všechny učitele, aby tak neodučili všechny své hodiny literatury.

Za nevýhodu své práce považuji nepoměr teoretické a praktické části, ke kterému došlo sice cíleně, ale pro čtenáře by se mohl jevit jako překážka a nedostatek. Vznikl kvůli tomu, že pro mě bylo mnohem důležitější vytvořit detailně zpracované lekce, ve kterých se odráží můj přínos k tomuto tématu, spíše než detailní shrnutí publikací, které mě inspirovaly. K tomu slouží krátké shrnutí a citace. Zároveň jsem chtěla vytvořit a popsat důkazy o tom, že tímto způsobem literaturu na gymnáziu učit lze.

Věřím, že tato diplomová práce má potenciál být rozvíjena i dál, mých pět lekcí může sloužit jako „náštel“ nebo „vykopnutí“ jiného způsobu výuky a byla bych ráda, kdyby se tento způsob propisoval i do hodin dalších.

Pro mě osobně měla tvorba této práce velký přínos a díky novým didaktickým poznatkům a teoriím o výchově a smyslu vzdělávání jsem se utvrdila ve svém učitelském uvažování, jak chci hodiny českého jazyka a literatury učit – prioritou by nemělo být naučit žáky řadu faktografických informací, ba naopak vychovat z nich občany a lidi, kterým není lhostejné, kam se svět ubírá, co je v životě nejdůležitější a jakými lidmi by se měli pokoušet být. Jak výstižně napsal Jan Hábl ve své práci: *„Znáť dobré, chtěť dobré a konat dobré, i když se nikdo nedívá.“* (2020, s. 20)

## Seznam použitých zdrojů

### odborná literatura:

BELZ, Horst a SIEGGRIST, Marco, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178479.

BLOOM, Harold a NAGY, Ladislav a POKORNÝ, Martin, 2000. *Kánon západní literatury: knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-013-3.

HÁBL, Jan, 2013. *Učit (se) příběhem*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-901-4.

HÁBL, Jan, 2020. *Na charakteru záleží: Problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-6475-443-5.

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

KARAFFA, Jan, 2011. *Analýza výstupů dramatické výchovy a klíčových kompetencí*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 344–348). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5774-6.

KOPŘIVA, Pavel a NOVÁČKOVÁ, Jana a NEVOLOVÁ, Dobromila a KOPŘIVOVÁ, Tatjana, 2012. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Chvalčov: Spirála. ISBN: 978-80-904030-0-0.

PAPOUŠEK, Vladimír a BÍLEK, Petr A., 2011. *Kánon, kanoničnost a kanonizace jako literárněhistorické konstrukty*. In: *Cosmogonia: Alegorické reprezentace „všeho“*. Praha: Akropolis. ISBN: 978-80-87481-61-5.

PELIKÁN, Jan, 2007. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0345-2.

SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ Michaela, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.

zdroje dostupné online:

BÍLEK, Petr A., 2020. *Proč je důležité učit literaturu: Teze, jež patří přitlouci na dveře sborovny*. Online. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/proc-je-dulezite-ucit-literaturu>. [citováno 2024-03-20].

DRAPAČOVÁ, Kristýna, 2022. *Výuka českého jazyka pohledem žáků střední školy*. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/1a505e73-2395-4c43-b110-8fae28c3fbf5/content>. [citováno 2024-03-17]

HAŠEK, Václav, 2007. *Ustavení a proměny ideálu člověka v antickém dramatu*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UK v Praze. Dostupné z: [dspace.cuni.cz, https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/9589/DPTX\\_2007\\_1\\_11410\\_OSZD01\\_71350\\_0\\_22281.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/9589/DPTX_2007_1_11410_OSZD01_71350_0_22281.pdf?sequence=1&isAllowed=y). [citováno 2024-03-07]

HOŠEK, Pavel, 2020. *Význam příběhu ve výchově a vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://kontextyhumanity.cz/vyznam-pribehu-ve-vychove-a-vzdelavani/>. [citováno 2024-03-25].

KONÍŘ, Petr, 2008. *Metody vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí*. Online. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2612/zaverecna\\_prace.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2612/zaverecna_prace.pdf). [citováno 2024-03-18].

MRÁZOVÁ, Lenka a TICHAVOVÁ, Barbora. *Postojové kompetence: metodika pro vzdělavatele*. Online. Dostupné z: <https://adoc.pub/postojove-kompetence-metodika-pro-vzdelavatele.html>. [citováno 2024-03-26].

NIKOLAJEVOVÁ, Maria, 2018. „*A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla? Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou*“. In: *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. S. 137—155. Online. Dostupné z:

[https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1101189/mod\\_resource/content/1/Nikolajeva\\_emocion%C3%A1ln%C3%AD%20gramotnost.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1101189/mod_resource/content/1/Nikolajeva_emocion%C3%A1ln%C3%AD%20gramotnost.pdf). [citováno 2024-03-18].

RADVÁKOVÁ, Věra, 2012. *Interpretace textu na gymnáziu*. Disertační práce. Plzeň: ZČU. Online. Dostupné z: <https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html>. [citováno 2024-04-09].

RADVÁKOVÁ, Věra, 2015. *Práce s textem na střední škole*. Online. In: Orbis Scholae 9 (3), s. 87–109. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/2607/OS\\_3\\_2015\\_07\\_Radvakova.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/2607/OS_3_2015_07_Radvakova.pdf). [citováno 2024-04-09].

ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, 2017. *Když je práce s uměleckým textem v literární výchově víc než jen povídání*. Online. In: Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání, 79–94. Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/950/2970/690-2/#preview>. [citováno 2024-03-05].

ŠARADÍN, Pavel a HURTÍKOVÁ, Hana a HELLOVÁ, Dana a KUČEROVÁ, Eliška a kol., 2020. *Studie proveditelnosti: Závěry z akčního výzkumu a doporučení pro pedagogické pracovníky základních a středních škol v dalším vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí*. Online. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/276>. [citováno 2024-03-20].

VALENTA, Josef, 2015. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...)*. Online. Dostupné z: <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/1Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-I.pdf>. [citováno 2024-03-18].

VALENTA, Josef, 2015. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) II (aneb Sociální gramotnost...)*. Online. Dostupné z: <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/2Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-II.pdf>. [citováno 2024-03-18].

VALENTA, Josef, 2019. *O postojových cílech*. Online. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/o-postojovych-cilech-2/>. [citováno 2024-03-25].

VALENTA, Josef, 2020. *Osobnostní a sociální výchova je povinným předmětem!* Online. Dostupné z: <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/2Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzii-II.pdf>. [citováno 2024-03-18].

VÁŇOVÁ, Kateřina, 2021. *Příběhy jako lekce lidskosti*. In: (Po)etika umeleckej tvorby pre deti a mládež / (Po)ethics of Artistic Literary Production for Children and Youth. Online. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/357796036\\_Poetika\\_umeleckej\\_tvorby\\_pre\\_deti\\_a\\_mladez\\_Poethics\\_of\\_Artistic\\_Literary\\_Production\\_for\\_Children\\_and\\_Youth](https://www.researchgate.net/publication/357796036_Poetika_umeleckej_tvorby_pre_deti_a_mladez_Poethics_of_Artistic_Literary_Production_for_Children_and_Youth). [citováno 2024-03-20]. ISBN 978-80-555-2756-7.

VOJTÍŠEK, Ondřej, 2022. *Literární kánon z maturitní perspektivy*. In: Český jazyk a literatura 5 (2021–2022). Dostupné z: [https://ucebnice.fraus.cz/file/edec/2023/08/casopis5\\_kveten-2022\\_web.pdf](https://ucebnice.fraus.cz/file/edec/2023/08/casopis5_kveten-2022_web.pdf). [citováno 2024-04-09].

ZAJÍČEK, Stanislav, 2011. *Jaký smysl má učit češtinu – jak to vysvětlit žákům?* Online. Dostupné z: <https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=325&t=17277&start=60>. [citováno 2024-03-20].

#### umělecká literatura:

ČAPEK, Karel, 2018. *Matka*. Praha: Fortuna Libri. ISBN 978-80-7546-160-5.

STEINBECK, John, 2004. *O myších a lidech*. Frýdek-Místek: Alpress s.r.o. ISBN 978-80-7218-497-2.

TENNESSEE, William, 2020. *Tramvaj do stanice Touha*. Praha: ARTUR. ISBN 978-80-7483-138-6.



## **Seznam příloh**

Příloha 1 – kartičky „myši a farmáři“ na losování do skupin + úryvek

Příloha 2 – úryvek + plánec bytu + postavičky

Příloha 3 – zadání ctností a neřestí + prezentace

Příloha 4 – karty s rozhodnutími

Příloha 5 – archy na otázky pro postavy + postavy s obrázkem a citátem